

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL

VOLUME 1 NÚMERO 2 / OUTUBRO 2026

DATA DA PUBLICAÇÃO 30/10/2026

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL – Vol. 1, n. 2 (2026) -
São Paulo: SL Editora, 2026 – mensal
Modo de acesso: http://www.revistaeducacaoglobal.com.br

ISSN 3086-8696 (online)

Data de publicação: 30/10/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090



NOSSA EQUIPE

EDITOR-RESPONSÁVEL
PROF. CLAUDINEIA APARECIDA DA SILVA LOPES
EDITOR-CHEFE
PROF. JANINE DE JESUS SILVA BERNARDINO
DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO
NEUSA SANCHES LIMONGE
LUIZ CESAR LIMONGE
ARTE E DESIGN
LUCAS SANCHES LIMONGE
BIBLIOTECÁRIO
RENATO MOREIRA DE OLIVEIRA

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL
V.1 - N° 2
OUTUBRO 2026
PUBLICAÇÃO MENSAL (OUTUBRO)

INSTITUTO NL CURSOS – RUA CANTAGALO, 643 – TATUAPÉ – SÃO PAULO - SP

SL EDITORA
RUA IRU, 27, CASA 6 –VILA FORMOSA - CEP 03363-060
SÃO PAULO – SP – BRASIL

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição- 4.0 Internacional.

https://poweredtemplate.com/pt/modelo-do-word-legal-2910/

SUMÁRIO

DA ORALIDADE AO REGISTRO ESCRITO: A PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA TRANSIÇÃO DOS CICLOS
CLAUDINEIA LIMA DA SILVA..... 5

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL
SÔNIA QUEIROZ DA SILVA..... 13

LETRAMENTO NA INFÂNCIA: O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO
ELIANE XAVIER CORREIA FRAGA..... 27

OS SISTEMAS PADRONIZADOS DE AVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL
GISELLE DA SILVA COSTA GOMES 37

DA ORALIDADE AO REGISTRO ESCRITO: A PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA TRANSIÇÃO DOS CICLOS



CLAUDINEIA LIMA DA SILVA[1]

Resumo:

Este artigo analisa a produção textual coletiva como estratégia pedagógica para favorecer a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de práticas desenvolvidas com crianças, utilizando cartazes, registros gráficos e escrita compartilhada, buscou-se articular oralidade, desenho e escrita em situações significativas de aprendizagem. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, articulada à análise reflexiva da prática docente. Os resultados evidenciam que a produção textual coletiva amplia a participação das crianças, favorece a construção gradual da linguagem escrita e fortalece o protagonismo infantil. Conclui-se que a mediação docente é fundamental para promover aprendizagens significativas e contribuir para uma transição mais harmoniosa entre as etapas da escolarização.

Palavras-chave: Oralidade. Produção Textual Coletiva. Alfabetização. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

Abstract

This article analyzes collective text production as a pedagogical strategy to support the transition between Early Childhood Education and the early years of Elementary School. Based on educational practices involving posters, graphic records, and shared writing, the study sought to articulate oral language, drawing, and writing in meaningful learning situations. The study is

[1] Claudineia Lima da Silva. Professora da Rede Municipal de Ensino (SME), atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

characterized as qualitative bibliographic research combined with a reflective analysis of teaching practice. The results show that collective text production enhances children's participation, supports the gradual development of written language, and strengthens children's active participation. It is concluded that teacher mediation plays a fundamental role in promoting meaningful learning and contributing to a smoother transition between educational stages.

Keywords: Orality. Collective Text Production. Literacy. Early Childhood Education. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos principais instrumentos de interação social e construção do conhecimento. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam diferentes formas de expressão para comunicar ideias, sentimentos e experiências, ampliando gradativamente suas possibilidades de participação nos contextos em que estão inseridas.

Na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos já construídos pelas crianças e favoreçam a aproximação com a cultura escrita. Nesse contexto, a produção textual coletiva configura-se como uma estratégia significativa, pois possibilita que os estudantes participem ativamente da elaboração de textos, observando o funcionamento da escrita e refletindo sobre a linguagem.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da produção textual coletiva para o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da participação das crianças durante a transição dos ciclos escolares, destacando a importância da mediação docente nesse processo.

1.1 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de

abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, alfabetização e práticas pedagógicas voltadas à infância.

Além da pesquisa bibliográfica, o artigo fundamenta-se na experiência docente desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir da observação e análise de atividades de produção textual coletiva realizadas com crianças da Educação Infantil e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As práticas foram acompanhadas por registros pedagógicos, observações do cotidiano escolar e produções realizadas pelos estudantes.

2 ORALIDADE, ESCRITA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A aprendizagem da escrita ocorre de forma gradual e está diretamente relacionada às experiências de linguagem vivenciadas pelas crianças. Antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema alfabético, elas formulam hipóteses sobre a escrita, produzem desenhos, registros gráficos e utilizam a oralidade para organizar pensamentos e comunicar ideias.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, as práticas de linguagem compartilhadas assumem papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades comunicativas.

A oralidade, portanto, constitui um importante ponto de partida para a produção escrita, pois permite que as crianças expressem suas ideias e construam significados que posteriormente podem ser registrados e sistematizados por meio da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de compreender o sistema alfabético convencional. Nesse processo, desenhos, registros espontâneos e produções coletivas constituem importantes formas de expressão e aprendizagem, permitindo que a criança avance gradativamente na compreensão da linguagem escrita.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A produção textual coletiva consiste em uma prática em que professor e estudantes constroem textos conjuntamente, discutindo ideias, escolhendo palavras e refletindo sobre a organização textual.

Durante esse processo, a lousa e os cartazes tornam-se importantes instrumentos de mediação, permitindo que as crianças acompanhem a transformação da linguagem oral em linguagem escrita. Ao observar o professor escrevendo aquilo que foi discutido coletivamente, os estudantes ampliam sua compreensão sobre a função social da escrita e sobre sua organização.

Essa prática favorece a participação de todos os estudantes, independentemente do nível de conhecimento sobre o sistema de escrita, uma vez que valoriza a contribuição das diferentes hipóteses e formas de expressão presentes no grupo.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a participação em situações significativas de leitura e escrita favorece a construção progressiva de conhecimentos sobre o sistema de escrita, respeitando as hipóteses elaboradas pelas crianças.

4 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: DA FALA AO REGISTRO ESCRITO

A experiência foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em situações planejadas de produção textual coletiva. As atividades tiveram início a partir de rodas de conversa, leituras compartilhadas, relatos de vivências e observações de acontecimentos do cotidiano escolar. Nessas situações, as crianças eram incentivadas a expressar suas ideias, opiniões e conhecimentos prévios, participando ativamente da construção dos textos.

A mediação docente ocorreu de forma intencional e contínua durante todo o processo. Atuando como escriba do grupo, a professora registrava na lousa e em cartazes as contribuições das crianças, promovendo questionamentos que estimulavam a reflexão sobre a organização das ideias, a sequência dos acontecimentos, a escolha das palavras e a estrutura dos

textos produzidos. Esse movimento possibilitou que os estudantes observassem o funcionamento da linguagem escrita e compreendessem que a escrita representa aquilo que é comunicado oralmente.

Os cartazes produzidos coletivamente permaneceram expostos na sala de aula, possibilitando consultas frequentes e novas reflexões sobre a escrita. Paralelamente, os estudantes realizavam registros gráficos individuais, utilizando desenhos e escritas espontâneas para representar suas compreensões sobre os temas trabalhados.

Ao longo do processo, observou-se que as crianças passaram a participar de forma mais ativa das discussões, sugerindo palavras, formulando frases e refletindo sobre a organização das ideias no texto. Inicialmente, muitas contribuições eram apresentadas de forma fragmentada; contudo, por meio da mediação docente e das interações coletivas, os estudantes demonstraram avanços na construção de narrativas mais organizadas e coerentes.

Durante as atividades, a mediação docente ocorreu por meio de questionamentos, retomadas das falas das crianças e incentivo à participação de todos os estudantes. A cada produção coletiva, buscou-se valorizar as contribuições do grupo, promovendo reflexões sobre a organização das ideias, a escolha das palavras e a construção dos sentidos do texto. O professor atuou como escriba e mediador, favorecendo a articulação entre oralidade e escrita e possibilitando que as crianças compreendessem gradativamente as características da linguagem escrita. Essa postura contribuiu para o fortalecimento da autonomia, da confiança e do protagonismo infantil, tornando os estudantes participantes ativos na construção do conhecimento.

Os portfólios pedagógicos permitiram acompanhar a evolução das produções ao longo do processo, evidenciando avanços na ampliação do vocabulário, na organização do pensamento e na compreensão das características da linguagem escrita.

5 AVALIAÇÃO FORMATIVA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação desenvolvida durante a experiência assumiu caráter processual e formativo, valorizando os percursos individuais e coletivos das crianças.

Os registros realizados nos portfólios possibilitaram documentar hipóteses de escrita, formas de participação, estratégias utilizadas pelos estudantes e avanços observados durante as atividades. Essa documentação contribuiu para o planejamento de novas intervenções pedagógicas e para a compreensão das necessidades de aprendizagem de cada criança.

Conforme Hoffmann (2021), a avaliação mediadora deve acompanhar os processos de aprendizagem de forma contínua, valorizando os avanços, as hipóteses e as estratégias construídas pelos estudantes. Nesse sentido, os portfólios permitiram visualizar o percurso de aprendizagem de cada criança, favorecendo intervenções mais significativas e contextualizadas.

A valorização das produções infantis permitiu reconhecer o erro como parte do processo de aprendizagem, favorecendo um ambiente de investigação, experimentação e construção de conhecimentos.

6 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA PARA A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A experiência evidenciou que a produção textual coletiva favorece uma transição mais harmoniosa entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular oralidade, desenho e escrita, a prática respeita as características da infância e promove a aproximação gradual das crianças com a cultura escrita.

Essa perspectiva encontra respaldo no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), que reconhece a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos e destaca a importância da continuidade dos processos de aprendizagem entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Observou-se maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, ampliação da participação oral e fortalecimento da confiança para expressar ideias. Além disso, a mediação docente contribuiu para a construção de conhecimentos relacionados à linguagem escrita sem desconsiderar as experiências e saberes previamente construídos pelas crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual coletiva constitui uma prática pedagógica potente para promover aprendizagens significativas durante a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao transformar a oralidade em registro escrito por meio de processos colaborativos, as crianças ampliam suas possibilidades de expressão, reflexão e participação.

Os resultados observados demonstram que a articulação entre oralidade, escrita, documentação pedagógica e avaliação formativa favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Além dos benefícios observados no desenvolvimento dos estudantes, a experiência contribuiu para o aprimoramento da prática docente, evidenciando a importância do planejamento de situações de aprendizagem que integrem oralidade, leitura, escrita e participação ativa das crianças.

Conclui-se que a mediação docente desempenha papel fundamental nesse processo, possibilitando que a produção textual coletiva se constitua como uma prática reflexiva capaz de integrar oralidade, escrita e participação infantil, favorecendo a continuidade das aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2021.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (SP**). Currículo da Cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME, 2019.

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

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

SÔNIA QUEIROZ DA SILVA

RESUMO

A sustentabilidade na educação constitui um eixo fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir de maneira responsável no meio em que vivem. A incorporação de práticas e valores socioambientais no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à sociedade contemporânea, como o pensamento sistêmico, a responsabilidade coletiva e a compreensão das relações entre sociedade, economia e natureza. Ao integrar aos processos pedagógicos temas como preservação ambiental, consumo consciente, gestão de resíduos e biodiversidade, a escola consolida-se como um espaço estratégico para a construção de conhecimentos e para a promoção de mudanças culturais duradouras. Nesse contexto, a educação para a sustentabilidade ultrapassa a abordagem exclusivamente teórica, possibilitando que os estudantes compreendam os impactos de suas escolhas e desenvolvam atitudes responsáveis diante dos desafios socioambientais. Dessa forma, inserir a sustentabilidade no processo educacional não significa apenas abordar questões ambientais, mas promover uma formação integral, capaz de relacionar conhecimento, cidadania e responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: sustentabilidade; educação; meio ambiente; cidadania; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade na educação, portanto, deve ser tratada como um princípio transversal, que perpassa todas as áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares. A interdisciplinaridade é essencial para compreender a totalidade dos fenômenos ambientais e sociais, uma vez que eles não podem ser explicados de forma fragmentada. Disciplinas como Ciências, Geografia e Biologia têm grande potencial para discutir temas ambientais, mas áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História e Educação Física também podem contribuir de maneira significativa para a formação sustentável. Projetos

interdisciplinares, metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e práticas colaborativas são caminhos que permitem integrar a sustentabilidade ao cotidiano da escola e fortalecer a participação dos estudantes como protagonistas de sua própria formação.

Nesse contexto, destaca-se ainda a importância de articular a sustentabilidade à inovação tecnológica e à cultura digital. As novas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades para ampliar o acesso à informação, promover experiências de aprendizagem significativas e estimular a criatividade dos estudantes. Ferramentas digitais, plataformas colaborativas, jogos educativos, laboratórios virtuais e sistemas de monitoramento ambiental são exemplos de recursos que podem ser utilizados para enriquecer o ensino da sustentabilidade. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam empregadas de forma crítica e responsável, considerando seus impactos ambientais e sociais, como o consumo energético, a produção de lixo eletrônico e a desigualdade no acesso digital.

Por fim, a educação para a sustentabilidade representa uma oportunidade ímpar de ressignificar a relação entre seres humanos e natureza. A formação escolar deve promover não apenas o conhecimento científico, mas também a sensibilidade ética, o respeito ao outro e a capacidade de imaginar futuros alternativos mais justos e equilibrados. A escola precisa ser um espaço de construção coletiva, onde estudantes, professores e comunidade possam vivenciar experiências de cuidado, solidariedade, cooperação e corresponsabilidade. Ao integrar a sustentabilidade ao ensino, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais consciente, participativa e comprometida com a preservação do planeta.

Diante da complexidade dos desafios contemporâneos, torna-se evidente que a sustentabilidade não pode ser vista como um tema acessório, mas como um elemento estruturante da formação humana. A educação desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que se moldam os conhecimentos, os valores e as atitudes que orientam as ações individuais e coletivas. Assim, investir em uma educação sustentável significa investir no futuro do planeta e das próximas gerações. Uma escola que abraça a sustentabilidade fortalece a cidadania, amplia a consciência crítica e promove a transformação social necessária para enfrentar a crise ambiental global. Dessa forma, a educação

para a sustentabilidade, enquanto prática pedagógica, ética e política, configura-se como um compromisso fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de sociedades mais justas, resilientes e ambientalmente responsáveis.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da sustentabilidade têm adquirido centralidade nos debates globais, impulsionadas pelo avanço das mudanças climáticas, pela intensificação da degradação ambiental e pelos desafios socioeconômicos que caracterizam o século XXI. A crise ecológica contemporânea não pode ser compreendida de forma isolada: ela é resultado direto de um modelo de desenvolvimento historicamente baseado na exploração intensiva dos recursos naturais, no consumo desenfreado e na lógica produtiva que privilegia o lucro imediato em detrimento da preservação do planeta. Esse cenário demanda respostas efetivas que ultrapassem o campo técnico e adentrem o campo educativo, pois nenhuma transformação estrutural é possível sem a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as dinâmicas ambientais, sociais e econômicas que moldam o mundo. Nesse sentido, a educação emerge como um espaço estratégico e indispensável para a promoção da sustentabilidade, uma vez que atua na formação de valores, atitudes e competências que orientam a construção de sociedades mais justas, resilientes e ambientalmente equilibradas.

“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 67).

A educação para a sustentabilidade, compreendida como um processo pedagógico contínuo, interdisciplinar e contextualizado, tem como objetivo desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas que permitem a estudantes e comunidades participarem ativamente da transformação socioambiental. Mais do que transmitir conteúdos sobre preservação ambiental, essa abordagem propõe integrar ao currículo escolar práticas que estimulem o pensamento crítico, a tomada de decisão responsável, o respeito à diversidade biológica e cultural, a cooperação e a resolução colaborativa de problemas. A escola, enquanto instituição social, cultural e política, assume papel fundamental nesse processo, pois representa um microcosmo da sociedade, onde diferentes saberes, experiências e perspectivas podem dialogar para a construção de novos modos de viver e conviver em harmonia com o ambiente.

A necessidade de inserir a sustentabilidade na educação não é apenas uma demanda da comunidade científica ou dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), mas também uma urgência percebida no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioambientais. Eventos extremos, como enchentes, secas prolongadas, queimadas, ondas de calor e desastres envolvendo resíduos tóxicos, têm demonstrado que os impactos ambientais não são distribuídos de forma igualitária: eles afetam, sobretudo, populações de baixa renda, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, povos originários e comunidades tradicionais. Nesse sentido, a educação sustentável contribui para a formação de uma consciência crítica que reconhece a relação entre desigualdade social, degradação ambiental e injustiça climática. Ao entender o território em que vivem, os sujeitos podem identificar as causas dos problemas, refletir sobre alternativas locais e propor soluções fundamentadas no conhecimento científico, nos saberes tradicionais e na participação comunitária.

Os organismos internacionais têm enfatizado a educação como eixo prioritário no enfrentamento da crise ambiental. A Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam, de forma explícita, a necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ODS 4), ao mesmo tempo em que estimulam ações globalmente articuladas para enfrentar as mudanças climáticas (ODS 13) e preservar os ecossistemas terrestres e aquáticos (ODS 14 e 15). Esses marcos reforçam que a sustentabilidade não pode ser tratada como um conteúdo periférico ou ocasional no currículo, mas como um princípio estruturante que permeia a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a educação assume a responsabilidade de promover reflexões profundas sobre os impactos ambientais das ações humanas e de incentivar práticas sustentáveis dentro e fora da escola, fortalecendo a cidadania ecológica e a corresponsabilidade social.

No contexto escolar, a sustentabilidade pode ser trabalhada de diferentes maneiras, considerando-se a realidade, as necessidades e o território de cada comunidade. Projetos de hortas pedagógicas, coleta seletiva, compostagem, manejo consciente da água, campanhas de consumo responsável, reaproveitamento de materiais e uso eficiente de energia são exemplos de práticas que aproximam os estudantes dos princípios da sustentabilidade de

forma concreta e significativa. Essas ações favorecem não apenas a conscientização individual, mas também o trabalho coletivo, a cooperação, o protagonismo juvenil e a formação de uma cultura institucional voltada à preservação ambiental. Ao vivenciarem experiências práticas de sustentabilidade, os estudantes internalizam valores e comportamentos que podem ser replicados em suas famílias e comunidades, reforçando o papel transformador da educação.

A educação para a sustentabilidade envolve uma dimensão ética e sociocultural, que reconhece a importância dos saberes tradicionais, das identidades culturais e das relações comunitárias na construção de sociedades mais sustentáveis. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e outras comunidades tradicionais possuem conhecimentos ancestrais sobre manejo da terra, conservação da biodiversidade e equilíbrio com a natureza, que podem contribuir significativamente para a educação ambiental contemporânea. Nesse sentido, o diálogo intercultural torna-se elemento essencial para uma formação integral e sustentável, pois amplia as perspectivas dos estudantes e fortalece o respeito à diversidade. A escola, ao valorizar esses saberes, promove não apenas o aprendizado, mas também a justiça social, a inclusão e o reconhecimento das múltiplas formas de interação entre seres humanos e ambiente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel dos educadores na promoção da sustentabilidade. A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e alinhadas às demandas socioambientais atuais. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para integrar temas ambientais ao currículo, seja pela falta de recursos didáticos, pela ausência de formação específica ou pela compreensão limitada da complexidade das questões ambientais. Por isso, investir na qualificação docente é imprescindível para que a escola possa assumir seu papel protagonista na transição para uma sociedade sustentável. Educadores bem-preparados têm maior capacidade de articular teoria e prática, selecionar metodologias ativas, mobilizar a participação estudantil e promover experiências de aprendizagem capazes de transformar a percepção dos estudantes sobre o mundo.

“A educação deve contribuir para a consciência de que todos os seres humanos pertencem à mesma comunidade de destino.” (MORIN, 2000, p. 101).

No entanto, a educação para a sustentabilidade não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola ou dos professores. Trata-se de um esforço coletivo que envolve famílias, comunidades, governos e instituições privadas. A adoção de políticas públicas voltadas à promoção da sustentabilidade é essencial para garantir condições adequadas ao desenvolvimento de projetos socioambientais nas escolas. Investimentos em infraestrutura, formação docente, materiais pedagógicos, tecnologias limpas e gestão sustentável dos espaços escolares são medidas indispensáveis para transformar a educação em um instrumento eficaz de mudança ecológica e social. Ademais, parcerias entre escolas, universidades, organizações não governamentais e instituições públicas ampliam o alcance das ações educativas e possibilitam a produção de conhecimento interdisciplinar, colaborativo e socialmente relevante.

É importante destacar também que a sustentabilidade na educação não se refere apenas à dimensão ambiental, mas envolve aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. A perspectiva socioambiental compreende que o desenvolvimento sustentável depende da capacidade de garantir qualidade de vida às gerações atuais sem comprometer os recursos e as oportunidades das gerações futuras. Isso implica repensar hábitos de consumo, formas de produção, uso dos recursos naturais e, principalmente, os valores que orientam as relações humanas. Nesse processo, a educação desempenha um papel articulador, pois forma cidadãos capazes de analisar criticamente a complexidade dos problemas ambientais e de propor soluções inovadoras que dialoguem com os princípios da equidade, da ética e da responsabilidade coletiva.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS

Ao mesmo tempo, é necessário que a formação docente aborde o consumo tecnológico e seus impactos ambientais. O uso de equipamentos eletrônicos gera descarte de lixo eletrônico, consumo elevado de energia e dependência de minerais extraídos de forma predatória em diversos países. Portanto, a

tecnologia precisa ser utilizada de maneira responsável, e a capacitação docente deve discutir criticamente seus limites e potencialidades dentro do contexto da sustentabilidade.

Um dos maiores desafios para a implementação de projetos de sustentabilidade na escola é a falta de recursos financeiros e estruturais. Muitas instituições públicas enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura física, à ausência de materiais didáticos específicos e à sobrecarga de trabalho dos professores. Por isso, o processo de capacitação deve incluir estratégias de gestão de recursos, parcerias intersetoriais e mobilização comunitária. Quando o docente aprende a estabelecer parcerias com universidades, ONGs, secretarias municipais, coletivos ambientais, empresas socialmente responsáveis e lideranças comunitárias, ele amplia significativamente as possibilidades de desenvolver projetos e de buscar materiais e apoio técnico.

A formação docente precisa fortalecer o trabalho coletivo. Projetos de sustentabilidade que envolvem toda a comunidade escolar tendem a gerar maior impacto. A capacitação deve incentivar a criação de comissões, grupos de trabalho, conselhos escolares participativos e redes de educadores ambientais. O professor, ao trabalhar em equipe, compartilha experiências, troca conhecimentos, supera dificuldades e constrói soluções mais eficazes para problemas complexos. A inteligência coletiva é um elemento essencial para uma cultura escolar sustentável.

“A educação para a sustentabilidade é, ao mesmo tempo, educação para a cidadania, para a paz e para a vida.” (GADOTTI, 2000, p. 14).

A formação continuada é outro ponto essencial. Não basta oferecer uma capacitação pontual, de algumas horas ou dias, esperando mudanças estruturais no fazer pedagógico. A sustentabilidade exige processos permanentes de estudo, atualização e reflexão, acompanhados por políticas públicas que garantam tempo e condições de trabalho adequadas aos docentes. A formação precisa ser sistemática, constante e articulada ao projeto pedagógico da escola. Programas de formação continuada devem incluir oficinas práticas, cursos teóricos, seminários, visitas técnicas, estudos de caso, grupos de pesquisa-ação e acompanhamento pedagógico.

É fundamental que a capacitação docente valorize o protagonismo dos educadores, permitindo que eles também contribuam com suas experiências e

conhecimentos prévios. A troca entre professores de diferentes áreas, redes e escolas fortalece a identidade profissional e amplia o repertório metodológico. A formação para a sustentabilidade deve ser construída coletivamente, respeitando trajetórias, diversidades e saberes.

A dimensão ética, emocional e relacional também deve ser considerada na formação docente. Projetos de sustentabilidade envolvem conflitos, decisões difíceis, negociações internas e disputas de interesse. Os professores precisam ser preparados para mediar conflitos, lidar com diferentes perspectivas e estimular o diálogo respeitoso. A educação para a sustentabilidade pressupõe empatia, sensibilidade e capacidade de escuta. Assim, o docente precisa desenvolver competências socioemocionais que lhe permitam conduzir processos participativos e fortalecer vínculos com a comunidade escolar.

Assim, a capacitação docente para projetos de sustentabilidade não é apenas uma demanda pedagógica, mas um compromisso ético, político e civilizatório. Ao oferecer formação qualificada aos professores, garantimos condições para que eles desenvolvam práticas inovadoras, contextualizadas e significativas. O impacto dessa formação ultrapassa os muros da escola e contribui diretamente para a construção de comunidades mais conscientes e resilientes. A sustentabilidade, quando incorporada ao trabalho docente, transforma não apenas o currículo, mas também as relações humanas, a gestão escolar e a cultura institucional. É um processo contínuo, coletivo e profundamente necessário para enfrentar os desafios ambientais e sociais do presente e do futuro.

A capacitação docente para projetos de sustentabilidade representa um dos pilares mais importantes para promover mudanças significativas no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade. Em um contexto global marcado pelo avanço das mudanças climáticas, pela redução da biodiversidade, pelo uso intensivo dos recursos naturais e pelo aumento das desigualdades socioambientais, a formação de professores emerge como um dos caminhos mais eficazes para a construção de práticas educativas transformadoras. Os docentes possuem papel central na mediação entre o conhecimento científico, as necessidades do território e o desenvolvimento das competências socioambientais dos estudantes. Por isso, investir na sua formação significa investir na construção de uma cultura escolar sustentável, capaz de estimular

pensamento crítico, compromisso ético e responsabilidade coletiva. A sustentabilidade, ao se tornar eixo estruturante do planejamento pedagógico, demanda docentes preparados, atualizados e sensíveis à complexidade das questões ambientais e sociais que permeiam a realidade contemporânea.

“A educação do futuro precisa ensinar os princípios organizadores da vida, porque sem compreendê-los não haverá sustentabilidade.” (CAPRA, 2006, p. 32).

A formação docente para a sustentabilidade precisa ir além do aprendizado pontual de conteúdos relacionados ao meio ambiente. Ela exige uma compreensão ampla do conceito de sustentabilidade, entendido de forma interdisciplinar, ética e sociopolítica. A educação ambiental não deve ser reduzida à prática de reciclagem ou à simples transmissão de informações sobre fauna e flora. Ao contrário, trata-se de um processo que envolve o estudo das relações entre sociedade, economia, cultura, tecnologia e ambiente. A sustentabilidade incorpora dimensões como justiça social, preservação ecológica, governança democrática, inovação tecnológica responsável e valorização dos saberes tradicionais. Para compreender todos esses aspectos, o docente precisa de formação contínua, reflexiva e crítica, capaz de articular teorias, metodologias e práticas contextualizadas.

Nesse sentido, a capacitação para projetos de sustentabilidade deve contemplar tanto aspectos conceituais quanto práticos, permitindo que o professor compreenda a complexidade das questões ambientais e, simultaneamente, seja capaz de desenvolver projetos pedagógicos aplicáveis ao cotidiano escolar. Entre os conteúdos fundamentais estão: mudanças climáticas, biodiversidade, gestão de resíduos, consumo consciente, energias renováveis, justiça ambiental, economia circular, impactos socioambientais da urbanização, uso sustentável da água e do solo, além de temas emergentes como cidades

A sustentabilidade não se limita às disciplinas de Ciências ou Geografia; ela atravessa Matemática, Língua Portuguesa, História, Artes, Educação Física e demais componentes curriculares. Para que essa integração aconteça, o professor precisa ser capacitado a trabalhar de forma colaborativa com outros docentes, planejando projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento. A construção de hortas escolares, por exemplo, integra Ciências (solo, plantas, ciclo de vida), Matemática (medidas, estatística, planejamento), Língua

Portuguesa (textos informativos, relatórios, entrevistas), Artes (representações visuais), História (cultura alimentar), e assim por diante. A formação docente, portanto, precisa ensinar como desenvolver atividades interdisciplinares e como dialogar com diferentes áreas para enriquecer o processo de aprendizagem.

A tecnologia também deve ser incorporada ao processo de capacitação docente para projetos de sustentabilidade. Vivemos em uma sociedade hiperconectada, onde estudantes têm acesso constante a informações e ferramentas digitais. Cabe ao professor aprender a utilizar essas tecnologias de maneira crítica e criativa. Softwares de monitoramento ambiental, sensores de umidade, aplicativos de cálculo energético, plataformas virtuais de projetos colaborativos e recursos audiovisuais podem potencializar o impacto dos projetos realizados na escola. Além disso, a produção de vídeos, documentários, podcasts e registros digitais ajuda a ampliar a visibilidade das ações sustentáveis e incentiva o envolvimento da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentabilidade é um campo dinâmico, marcado por transformações científicas, tecnológicas e políticas constantes. Assim, não é suficiente oferecer capacitações pontuais. A formação docente deve ser permanente, articulada com o projeto político-pedagógico da escola e alinhada às necessidades reais dos professores. Programas de formação continuada precisam incluir acompanhamento, reflexão coletiva, supervisão pedagógica, oficinas práticas e momentos de troca entre educadores. Somente uma formação contínua permite que os docentes se mantenham atualizados, motivados e capazes de enfrentar desafios novos e complexos.

Ao final desta análise, ressalta-se também que a capacitação docente para projetos de sustentabilidade deve considerar dimensões socioemocionais, humanizadoras e éticas da prática educativa. Projetos de sustentabilidade envolvem conflitos, negociações, discussões e diferenças de opinião. O professor precisa estar preparado para mediar diálogos, acolher divergências, estimular o respeito e reforçar valores de empatia e solidariedade. A sustentabilidade não se limita a ações técnicas; ela requer uma mudança profunda nos modos de pensar, sentir e agir. Por isso, a formação docente

precisa contemplar habilidades socioemocionais como escuta ativa, cooperação, comunicação assertiva, mediação de conflitos e liderança democrática.

As considerações finais também apontam para a necessidade de valorizar o protagonismo dos estudantes nos projetos de sustentabilidade. Um docente bem capacitado compreende que a transformação ambiental não pode ser um processo imposto de cima para baixo, mas deve envolver participação ativa dos estudantes. Eles são capazes de mobilizar comunidades, criar soluções inovadoras, desenvolver pesquisas, propor intervenções e transformar a escola em laboratório vivo de práticas sustentáveis. Assim, capacitar professores é também investir no desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade dos estudantes.

Finalmente, estas considerações finais destacam que capacitar docentes para projetos de sustentabilidade não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um compromisso civilizatório. Trata-se de preparar profissionais que atuarão na construção de um futuro possível para as próximas gerações. A formação docente torna-se, nesse sentido, um ato político, pois envolve escolhas sobre o mundo que desejamos construir. Uma escola que investe na formação de seus professores cria condições para uma educação que valoriza a vida, protege o planeta, promove justiça social e fortalece a cidadania. Ao capacitarmos docentes, estamos, na verdade, capacitando toda a sociedade para enfrentar a crise ecológica global com conhecimento, sensibilidade e esperança.

Dado o exposto, conclui-se que a capacitação docente para projetos de sustentabilidade é um processo indispensável, contínuo, profundo e coletivo. É um investimento que transcende o espaço escolar e reverbera na comunidade, no território e no planeta. Professores preparados, conscientes e engajados tornam-se multiplicadores de práticas transformadoras, inspirando estudantes, famílias e lideranças a repensar hábitos, comportamentos e modos de existir. A sustentabilidade, quando incorporada de forma genuína à formação docente, deixa de ser discurso e transforma-se em ação concreta, cotidiana e duradoura. Dessa forma, a educação para a sustentabilidade fortalece a construção de um mundo mais justo, equilibrado e solidário, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de transformação social.

A capacitação docente para projetos de sustentabilidade revela-se como uma das estratégias mais essenciais para enfrentar os desafios socioambientais do século XXI e construir uma educação comprometida com a preservação da vida em todas as suas formas. Ao longo de toda a reflexão desenvolvida, torna-se evidente que a formação de professores não pode mais ser compreendida como um elemento periférico ou suplementar dentro das políticas educacionais. Ela é, antes, o eixo estruturante que permite à escola transformar-se em um espaço crítico, participativo e orientado por princípios sustentáveis. Diante da complexidade crescente dos problemas ambientais, a figura do docente emerge como agente decisivo na mediação entre conhecimento científico, práticas pedagógicas e participação comunitária. Essa centralidade do professor, no entanto, só se concretiza de forma plena quando há investimento contínuo em sua capacitação teórica, metodológica, ética e socioemocional.

A sustentabilidade, entendida em sua amplitude conceitual, ultrapassa em muito a ideia limitada de preservação ambiental. Ela abrange dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e éticas, e exige uma formação docente que seja igualmente multidimensional. É preciso que o professor compreenda que os problemas ambientais não podem ser analisados isoladamente, pois estão profundamente entrelaçados com a desigualdade social, com o modelo econômico vigente, com o consumo globalizado, com a cultura de descartabilidade e com os conflitos territoriais. Assim, ao finalizar esta discussão, compreendemos que capacitar professores para projetos de sustentabilidade significa prepará-los para pensar criticamente o mundo, para questionar a lógica dominante do desenvolvimento predatório e para construir, com seus estudantes, alternativas de vida mais solidárias, equilibradas e justas.

O processo de formação docente, entretanto, não pode restringir-se à transmissão de informações sobre ecologia ou mudanças climáticas. As considerações finais aqui apresentadas convergem para a necessidade de um modelo de formação que estimule, acima de tudo, o protagonismo docente, a autonomia intelectual e a capacidade de desenvolver projetos contextualizados e alinhados às realidades locais. A escola é atravessada por múltiplas singularidades territoriais: comunidades rurais possuem desafios diferentes de regiões urbanas; escolas situadas em periferias vivenciam vulnerabilidades distintas daquelas localizadas em regiões centrais; povos indígenas, quilombolas

e ribeirinhos carregam saberes ancestrais que precisam ser reconhecidos, valorizados e integrados ao currículo. Portanto, qualquer capacitação docente que pretenda atingir resultados robustos deve ser sensível à diversidade cultural, social e ambiental que caracteriza o território brasileiro.

Compreender o território como parte fundamental da educação para a sustentabilidade é reconhecer que cada comunidade possui conhecimentos, práticas e necessidades próprias. Assim, as considerações finais deste estudo reforçam que a formação docente deve partir da realidade concreta dos sujeitos e da comunidade escolar. A sustentabilidade se constrói com participação popular, com diálogo, com escuta ativa e com envolvimento coletivo. O professor que recebe formação para atuar em projetos de sustentabilidade deve ser capaz de enxergar a escola como um espaço vivo, em constante interação com o território e com as dinâmicas que o constituem. Essa visão amplia sua capacidade de planejar atividades pedagógicas significativas, que não apenas informam, mas transformam.

Outro aspecto decisivo evidenciado ao longo da análise – e que se consolida nas considerações finais – é a necessidade de fortalecer o vínculo entre formação docente e tecnologias digitais. As tecnologias, quando utilizadas de forma crítica e responsável, podem potencializar o impacto dos projetos de sustentabilidade. Elas permitem monitorar dados, registrar práticas, comunicar ações, produzir materiais educativos e ampliar o alcance das iniciativas. Contudo, é fundamental que a capacitação docente para sustentabilidade também aborde criticamente o impacto ambiental do consumo tecnológico, refletindo sobre os resíduos eletrônicos, o uso de energia, a extração de minerais e os riscos da dependência tecnológica. Assim, forma-se um professor que não apenas utiliza tecnologias, mas que compreende seus limites e suas implicações socioambientais.

A formação docente também deve contemplar os desafios estruturais das escolas brasileiras. Muitas instituições enfrentam problemas de infraestrutura, falta de materiais, escassez de recursos, superlotação de turmas e sobrecarga de trabalho docente. Ignorar esses desafios seria negligenciar a realidade. Por isso, as considerações finais apontam que capacitar docentes para projetos de sustentabilidade exige, paralelamente, investimentos públicos, políticas educacionais contínuas e estratégias de gestão participativa. Os professores

precisam ter acesso a espaços adequados, materiais pedagógicos, apoio técnico e tempo de planejamento. Sem essas condições, qualquer formação corre o risco de tornar-se apenas teórica, sem impacto real no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

LETRAMENTO NA INFÂNCIA: O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

ELIANE XAVIER CORREIA FRAGA

RESUMO

O presente artigo analisa o papel transformador dos contos de fadas como estratégia pedagógica norteadora no processo de alfabetização e letramento infantil em língua estrangeira. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Silva (1997), a pesquisa investiga uma experiência pedagógica qualitativa de introdução de narrativas maravilhosas no Ensino de Língua Inglesa (ELI) para o Ensino Fundamental. Metodologicamente, configura-se como um estudo de caso realizado em 2018 com um agrupamento de 13 alunas, de 8 a 9 anos, do 3º ano de uma escola pública municipal de São Paulo. A análise explora a reconstrução da práxis docente a partir da transição do ensino descontextualizado de vocabulário para práticas literárias significativas, materializadas na coconstrução do *script* e na encenação da peça teatral *The Beautiful Pigs*. Os resultados demonstram que, ao acionar o repertório cultural prévio das estudantes, o uso de narrativas autênticas permitiu a produção espontânea de antecipações textuais (*predictions*), articulando com sucesso as práticas sociais de leitura ao desenvolvimento da consciência fonológica. Revelou-se, ainda, o desafio do discurso abstrato do narrador, superado estrategicamente por meio de mediação tecnológica em áudio.

Palavras-chave: Letramento. Contos de Fadas. Aprendizagem de Língua. Consciência Fonológica. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This paper analyzes the transformative role of fairy tales as a guiding pedagogical strategy within the children's literacy and biliteracy process in a foreign language. Grounded on the theoretical frameworks of Silva (1997), this study investigates a qualitative pedagogical experience that introduced these wonderful narratives into English Language Teaching (ELT) for Elementary School. Methodologically, the research is designed as a case study conducted in 2018 with a group of 13 female students, aged 8 to 9 years old, attending the 3rd grade of a municipal public school in São Paulo. The analysis explores how teachers reconstruct their pedagogical praxis by transitioning from decontextualized vocabulary teaching to meaningful literary practices, culminating in the co-creation of a script and the performance of the play *The Beautiful Pigs*. The findings demonstrate that by leveraging children's prior cultural background, the use of authentic narratives allowed students to naturally produce textual predictions, successfully connecting social practices of reading to phonological awareness development. Furthermore, it highlights the challenge of the narrator's abstract discourse, which was strategically managed through technological audio mediation.

Keywords: Literacy. Fairy Tales. Language Learning. Phonological Awareness. English Language Teaching.

Keywords: Literacy. Fairy Tales. Language Learning. Phonological Awareness. English Language Teaching

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre a formação docente e as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, tendo como ponto de partida o interesse investigativo acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita na infância. A oportunidade de aprofundar essa temática consolidou-se com o ingresso no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A partir das discussões promovidas no ambiente acadêmico, delinearam-se as seguintes perguntas diretrizes: quais são as possibilidades de inserção das práticas de letramento e da consciência fonológica no ciclo de alfabetização? E como o professor pode se apropriar de tais práticas para promover uma mudança metodológica em sua práxis, visando alfabetizar e letrar simultaneamente?

Nesse cenário, o gênero textual conto de fadas emergiu como um potente elemento facilitador. Por integrarem o repertório cultural prévio da maioria das crianças, essas narrativas proporcionam um terreno fértil para a construção de sentidos. Durante as sessões de leitura em língua inglesa, observou-se que os alunos realizavam *predictions* (antecipações e previsões textuais) de forma espontânea, fator que impulsionou o processo de letramento.

Para responder aos objetivos propostos, realizou-se um estudo de caso com um agrupamento de 13 alunas, com idades entre 8 e 9 anos, matriculadas no 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Os dados que fundamentam esta análise foram coletados ao longo do ano letivo de 2018.

2. CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR: MEDIAÇÃO E LETRAMENTO

A consolidação de práticas de letramento exige a intervenção intencional do adulto mediador junto ao objeto literário (SILVA, 1997). Na rede pública de São Paulo, a inserção da Língua Inglesa (LI) no ciclo inicial contou com acervos

de literatura infantil, mas ainda enfrenta lacunas na formação docente para o manejo crítico desse material. O potencial pedagógico dessas obras frequentemente só emerge quando o professor se insere em espaços de formação reflexiva *lato sensu*, onde a teoria ressignifica a prática.

O ato de ouvir e fruir narrativas constitui um pilar na formação do leitor crítico, configurando-se como um "caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo" (SILVA, 1997, p. 19). No ensino de língua estrangeira (LE), a literatura infanto-juvenil simula práticas sociais reais e contextos significativos, facilitando a aquisição linguística contextualizada. Neste estudo, utilizou-se o clássico *Os Três Porquinhos* (*The Three Little Pigs*) para nortear as intervenções. Na leitura inicial, as alunas estabeleceram conexões translíngues imediatas com o repertório de sua língua materna (LM), realizando traduções espontâneas. Esse movimento discursivo evidencia o uso da LM como mecanismo de validação e confirmação cognitiva para a compreensão global do fluxo narrativo.

A contação de histórias promove imersão e engajamento lúdico, funcionando como um espaço simbólico de simulação subjetiva onde a criança pode "brincar de ser, imitar as personagens, brincar de contar [...] ou brincar de adivinhar ou de antecipar o que vai acontecer" (SILVA, 1997, p. 20). Para afastar-se do mero entretenimento, o docente deve traçar objetivos didáticos claros. Esta intencionalidade materializou-se ao articular o letramento literário ao propósito de transpor a narrativa para a encenação de uma peça teatral. Para tanto, o texto original foi adaptado: o título foi reconfigurado para *The Beautiful Pigs* ("As Lindas Porquinhas"), adequando-se ao agrupamento majoritariamente feminino, e o número de personagens expandiu-se de três para seis para garantir a participação inclusiva de todas as alunas interessadas.

2.1 A Sala de Aula como Espaço de Interação, Mediação e Desenvolvimento Cognitivo

A sala de aula constitui um ambiente propiciador de uma dinâmica dialógica contínua entre a professora, a criança e o objeto de letramento (SILVA, 1997). No microuniverso desta pesquisa, o livro *The Three Little Pigs* funcionou como eixo central, desdobrando-se em jogos, recontos e atividades sistemáticas

voltadas a objetivos claros de aprendizagem. É por meio da interação social que o sujeito infantil edifica seu discurso narrativo, percorrendo um contínuo desenvolvimental:

> [...] num processo que vai de uma “dependência dialógica inicial”, momento em que a criança é “falada pelo outro”, em que está “imersa na linguagem”, caminhando para uma “dependência discursiva”, mas já “instrumentada com e pela linguagem” e, posteriormente, constituindo-se como narrador autônomo. (SILVA, 1997, p. 23).

Os dados empíricos validam essa premissa. Inicialmente, as alunas dependiam da mediação docente até para a escolha democrática do livro. Com o avanço das intervenções, apropriaram-se do léxico e das estruturas da obra por meio da escuta ativa, evoluindo para a atividade lúdica *Pigs' House* e alcançando autonomia discursiva na execução da peça teatral *The Beautiful Pigs*. Como as estudantes já eram habituadas a contextos pedagógicos interativos e focados na coconstrução discursiva, a mediação ganhou centralidade sob a perspectiva sociohistórica, na qual a ação mediada processa a interiorização das funções psicológicas superiores, influenciadas pelas matrizes socioculturais do ambiente (SILVA, 1997).

Isso estabelece o nexo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky. É através da mediação do outro e da colaboração do par mais desenvolvido ou da professora no ato de recontar e dramatizar a história que se percebe a atuação na ZDP da criança (SILVA, 1997). O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam na interação social e em cooperação; uma vez internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. Em suma, a transição para a autonomia linguística no inglês foi impulsionada pela atuação constante da professora e dos pares na ZDP. O conto de fadas, aliado ao engajamento do teatro, funcionou como o andaime (*scaffolding*) necessário para que as estruturas linguísticas em LE fossem internalizadas.

Dessa forma, a evolução da oralidade e a apropriação textual pavimentaram o caminho para investigações mais profundas sobre a estrutura da língua, articulando o letramento literário diretamente às dimensões sonoras e gráficas do idioma, conforme discutido a seguir.

3. O PROCESSO DE COCONSTRUÇÃO DO TEATRO BASEADO NO CONTO DE FADAS

A transposição do texto literário para a linguagem dramática configurou-se, nesta pesquisa, como um espaço privilegiado de agência e protagonismo infantil. Longe de assumirem uma postura passiva de espectadoras, as alunas atuaram de forma ativa no planejamento e na execução da peça teatral. Durante o processo de montagem, emergiram demandas espontâneas de colaboração por parte do agrupamento: as crianças solicitavam a mediação docente, propunham ideias para o figurino, sugeriam modificações no título e no enredo da história e participavam coletivamente da confecção das casas que comporiam o cenário. Essa dinâmica de trabalho em grupo evidencia que a mediação pedagógica permitiu que as estudantes se tornassem coprodutoras do próprio conhecimento.

Ao intervirem ativamente no objeto de letramento, as crianças passam a ocupar novos lugares discursivos. Conforme postula Silva (1997, p. 30), quando os sujeitos infantis se engajam criticamente no processo de aprendizagem, eles passam a "assumir o papel/voz das personagens e do narrador". Essa apropriação, contudo, respeita os limites cognitivos e linguísticos individuais. Sob a perspectiva socioistórica de Vygotsky (apud SILVA, 1997, p. 25-26), compreende-se que um indivíduo só consegue imitar aquilo que se encontra no horizonte de seu nível de desenvolvimento potencial. Infere-se, portanto, que a densa rede de interações sociais estabelecida ao longo do projeto serviu como andaime (*scaffolding*), impulsionando as estudantes na produção do *script* tanto na modalidade oral — durante os ensaios — quanto na modalidade escrita.

Nesse panorama, a escolha do gênero conto de fadas revelou-se altamente estratégica. Trata-se de:

> [...] um tipo de gênero que permite tanto o trabalho com a oralidade quanto com a escrita. Um gênero que passa de primário, mais dialógico, para secundário, mais elaborado através da escrita requisitando a voz do narrador. (SILVA, 1997, p. 32).

Sob o prisma bakhtiniano, o texto literário constitui-se por enunciados de múltiplos enunciadores que se diferenciam na tessitura da narrativa (SILVA, 1997). Ao recontarem ou encenarem uma história, as crianças apoiam-se nas estruturas preexistentes para ecoar essas vozes, assumindo a identidade dos

personagens ou do narrador. No projeto em questão, esse movimento de ecoar e internalizar discursos foi observado de maneira nítida. As vozes do conto de fadas foram assimiladas pelas alunas e manifestaram-se de forma adequada tanto na oralidade quanto na escrita, consolidando o papel delas como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 O Desafio da Voz do Narrador e a Apropriação das "Vozes-Refrão"

A análise empírica dos episódios gerados no projeto revelou um fenômeno intrigante: enquanto todas as alunas manifestavam o desejo imediato de interpretar os porquinhos (*pigs*) ou o lobo (*wolf*) — aceitando com certa relutância o papel de "casas" (*houses*) no sorteio —, nenhuma delas prontificou-se a assumir a voz do narrador. Para compreender a raiz pedagógica desse comportamento, faz-se necessário recorrer aos estudos de Fernandes (1995 apud SILVA, 1997, p. 36), que investiga a tendência da criança de constituir um discurso mais monologizado a partir das vozes que circulam no discurso do outro.

Segundo a autora, o ato de contar histórias estabelece um jogo enunciativo no qual um "eu" relata a um "você" aquilo que um "ele" (as personagens ou o narrador) fez ou escreveu. Fernandes (1995) aponta que, no momento do reconto, muitas crianças omitem as marcas do narrador e assumem diretamente a primeira pessoa da personagem, operando na lógica do "eu sou ele". Desse modo:

> [...] as vozes recorrentes da estória (vozes refrão - vozes das personagens evidenciadas pela repetição) permitem à criança ocupar o lugar discursivo da personagem interno à narrativa, através da linguagem. (FERNANDES, 1995 apud SILVA, 1997, p. 36).

Articulando esse arcabouço teórico à experiência prática da peça, constata-se que a recusa em assumir o papel do narrador decorreu do fato de as alunas não o perceberem como um personagem corpóreo e dinâmico. Em uma produção audiovisual utilizada previamente para repertoriá-las, a narração era realizada pela figura de um coelho. Esse dado visual fez com que as estudantes questionassem se haveria um animal semelhante na peça do grupo, sugerindo que a personificação do narrador teria sido uma estratégia viável para humanizar essa voz.

A facilidade com que as crianças se apropriaram das falas dos personagens, em detrimento do narrador, também encontra respaldo na previsibilidade discursiva dos contos de fadas. As falas das personagens configuram-se como "vozes-refrão" que se repetem exaustivamente ao longo da trama. Essa repetição, que já é familiar às crianças em língua materna (LM), atua como um facilitador psicolinguístico na transferência de hipóteses para a língua inglesa (LE), fixando os novos vocábulos de forma natural.

Por outro lado, a fala do narrador exige uma estrutura sintática mais elaborada, formal e abstrata, o que eleva o grau de dificuldade para alunos em ciclo de alfabetização. Contudo, Fernandes (1995 apud SILVA, 1997, p. 36) ressalta que "dependendo do quanto a estória foi recontada, as vozes aparecem tão articuladas que podemos afirmar que a criança já trabalha com blocos enunciativos maiores na organização do narrável". É por meio das práticas dialógicas que o sujeito infantil se apropria das "palavras próprias alheias", reorganizando o enredo sob a mediação do adulto. Quando a criança finalmente se apodera do discurso do narrador, ocorre um salto qualitativo em seu repertório, que passa a incorporar termos mais sofisticados.

3.2 Análise da Prática Pedagógica: A Construção Coletiva do Script

Para ilustrar o movimento de apropriação linguística e a persistência do desafio do narrador, analisa-se a seguir uma das sessões de regência realizada com o agrupamento de 13 alunas do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2018, em uma escola da Rede Pública Municipal de São Paulo. A aula teve como foco a estruturação do *script* e a divisão de papéis.

Quadro 1 – Planejamento e Descrição da Sessão de Regência.

Componentes	Descrição Detalhada da Ação Pedagógica
Organização Estrutural	Elaboração do *script*, trabalho com ordenação de imagens e ensaio dramático.
Material Didático	Ampliações fotográficas (xerox) das ilustrações do livro literário e alfabeto móvel.

Componentes	Descrição Detalhada da Ação Pedagógica
Objetivos Pedagógicos	Fomentar a correlação entre a leitura oral e a iconografia do livro; dar início à produção textual escrita do *script* de forma colaborativa (trabalho em pares).
Descrição da Dinâmica	As alunas iniciaram a sessão dispostas em círculo para a realização de exercícios de respiração e relaxamento. Após a contextualização da atividade, a professora espalhou as imagens ampliadas. Ao comando de uma frase em inglês proferida pela docente, as alunas deviam localizar a imagem correspondente e, posteriormente, organizá-las em ordem cronológica. Em seguida, utilizando o alfabeto móvel, a professora ditava as estruturas e as estudantes montavam as frases coletivamente. Diante de eventuais desvios ortográficos, a docente utilizava a estratégia de entoar os sons das letras com maior intensidade fonética, permitindo que as crianças realizassem a autocorreção por meio da percepção de sua consciência fonológica. Ao término, o grupo debateu sobre o figurino e o desfecho do lobo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A aplicação dessa atividade evidenciou que as estudantes já dominavam com segurança o repertório linguístico proposto, transitando de vocábulos isolados para a estruturação de frases completas em língua estrangeira. Durante o ensaio geral, o agrupamento demonstrou total desenvoltura para encenar a narrativa. Permanecendo o impasse quanto à falta de voluntárias para a leitura do narrador devido à complexidade da estrutura textual, adotou-se uma solução tecnológica e mediada: a fala do narrador foi previamente gravada em áudio para ser reproduzida durante a apresentação, garantindo a fluidez do espetáculo e respeitando o nível de desenvolvimento real das alunas naquele momento do

processo. Os registros iconográficos que documentam essa jornada pedagógica evidenciam o sucesso da intervenção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação científica demonstrou que o processo de alfabetização e letramento na infância, quando indissociável do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), assume contornos de uma práxis profundamente transformadora se mediado pelo universo polifônico dos contos de fadas. Longe de reduzir-se ao mero entretenimento ou à memorização descontextualizada de vocábulos isolados, a literatura infanto-juvenil — com destaque para a densidade estrutural do conto de fadas — revelou-se um potente dispositivo estético, cultural e cognitivo capaz de converter a sala de aula em um espaço de autêntica prática social dialógica.

Os dados empíricos obtidos junto ao agrupamento do 3º ano do Ensino Fundamental evidenciam que as crianças atuam como protagonistas na coconstrução de seus discursos. O movimento observado — caracterizado por conexões translíngues espontâneas com a língua materna (LM), formulação de *predictions* e pela ressignificação identitária da obra para *The Beautiful Pigs* — atesta a agência infantil no manejo da linguagem. Sob a égide da teoria sociohistórica, as estudantes transitaram da dependência dialógica inicial para níveis superiores de autonomia discursiva. Nesse panorama, a transposição da narrativa para a performance dramática do teatro operou como o andaime (*scaffolding*) vygotskyano necessário para que estruturas sintáticas e lexicais complexas em inglês fossem internalizadas de maneira significativa.

Ademais, os desafios metodológicos surgidos — a exemplo da resistência inicial das alunas em assumir a voz abstrata do narrador — constituíram-se como ricos objetos de reflexão docente. A resposta pedagógica a esse impasse, materializada no registro da narração por meio de áudio previamente gravado, exemplifica a flexibilidade de uma postura docente sensível, que respeita o nível de desenvolvimento real das estudantes sem abdicar de tensioná-las criticamente em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Paralelamente, o uso do alfabeto móvel associado à entoação fonética mediada

pela professora confirmou a eficácia dessa engenharia didática para o fortalecimento da consciência fonológica na infância, demonstrando que a apropriação do sistema escrito em LE caminha *pari passu* com a fruição estética.

Por fim, este estudo põe em relevo a relevância da formação docente reflexiva no aproveitamento crítico dos acervos bibliográficos distribuídos pela Rede Pública Municipal de São Paulo. O tensionamento teórico-prático fomentado pelo curso de especialização na PUC-SP, sob a orientação intelectual da Profa. Dra. Alzira Shimoura, viabilizou o rompimento com o ensino de listas de palavras atomizadas para inaugurar uma pedagogia viva. Conclui-se que alfabetizar e letrar em língua inglesa na escola pública é um horizonte plenamente realizável, desde que se assegure às crianças o direito à ludicidade, à imaginação criadora e à validação de sua própria palavra no mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, F. **O reconto de estórias**: uma reflexão sobre o letramento e a polifonia. 1995. *Apud* SILVA, Alzira da Silva Shimoura. **A literatura de contos de fadas na aprendizagem de língua estrangeira**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, Alzira da Silva Shimoura. **A literatura de contos de fadas na aprendizagem de língua estrangeira**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930a. *Apud* SILVA, Alzira da Silva Shimoura. **A literatura de contos de fadas na aprendizagem de língua estrangeira**, 1997.

OS SISTEMAS PADRONIZADOS DE AVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL

GISELLE DA SILVA COSTA GOMES

Resumo

Transformar as avaliações padronizadas em instrumentos capazes de contribuir efetivamente para a promoção da equidade e da qualidade educacional constitui um desafio significativo para as unidades escolares. Em muitos contextos, os resultados dessas avaliações deixam de ser analisados sob a perspectiva da práxis educativa, compreendida como um processo contínuo de ação, reflexão e reformulação das práticas pedagógicas, passando a ser utilizados predominantemente como indicadores estatísticos e mecanismos de classificação. Diante dessa realidade, este estudo propõe uma reflexão acerca dos sistemas padronizados de avaliação e de sua potencial contribuição para o aprimoramento da qualidade da educação escolar.

Palavras-chave: avaliações padronizadas; práxis educativa; qualidade da educação; equidade educacional; gestão pedagógica.

Abstract

Transforming standardized assessments into instruments capable of effectively promoting educational equity and quality represents a significant challenge for schools. In many contexts, the results of these assessments are no longer examined from the perspective of educational praxis, understood as a continuous process of action, reflection, and the reformulation of pedagogical practices. Instead, they are often used primarily as statistical indicators and mechanisms for ranking and classification. In light of this scenario, this study proposes a reflection on standardized assessment systems and their potential contribution to improving the quality of school education..

Keywords: standardized assessments; educational praxis; educational quality; educational equity; pedagogical management.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido historicamente associada a práticas de controle, seleção e exclusão, o que contribuiu para a construção de uma percepção predominantemente negativa acerca de sua finalidade. Entretanto, compreender os objetivos, os critérios e os procedimentos avaliativos é essencial para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida como um processo amplo e contínuo, que vai além da

simples aplicação de instrumentos e da atribuição de notas, constituindo-se como um importante recurso para o acompanhamento e a melhoria da aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro, estudantes das redes federal, estadual e municipal são frequentemente submetidos a avaliações externas em larga escala, tais como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova São Paulo, entre outros mecanismos padronizados de mensuração do desempenho escolar. Todavia, a principal preocupação não reside na existência dessas avaliações, mas na forma como seus resultados são apropriados e utilizados pelos sistemas de ensino.

Em muitos casos, os dados obtidos são sistematizados e transformados em indicadores que servem para a classificação das unidades escolares, sem que haja um processo efetivo de análise crítica e reflexão sobre os fatores que influenciam os resultados observados. Como consequência, oportunidades valiosas para a identificação das dificuldades de aprendizagem, para o planejamento de ações pedagógicas e para a implementação de estratégias de intervenção acabam sendo pouco exploradas.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental que os resultados produzidos pelas avaliações padronizadas sejam interpretados de maneira reflexiva e contextualizada, subsidiando iniciativas voltadas à formação continuada de professores, ao desenvolvimento de materiais didáticos de apoio e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Dessa forma, os sistemas de avaliação poderão cumprir sua função diagnóstica e contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade educacional.

Além disso, as informações geradas por essas avaliações devem servir de base para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais capazes de enfrentar as desigualdades existentes e promover melhores condições de ensino e aprendizagem. Considerando que a finalidade primordial desses sistemas está relacionada à elevação da qualidade da educação, torna-se imprescindível que seus resultados sejam utilizados como instrumentos de análise, planejamento e transformação da realidade escolar.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITOS, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A avaliação educacional constitui um dos temas mais relevantes e, ao mesmo tempo, mais complexos no campo da educação. Por estar diretamente relacionada às práticas pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental compreender sua natureza, seus objetivos e suas implicações para a qualidade da educação. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser entendida apenas como um mecanismo de mensuração de resultados, mas como um instrumento capaz de orientar decisões pedagógicas e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Do ponto de vista etimológico, o termo “avaliar” deriva do latim *a-valere*, cujo significado está relacionado à atribuição de valor ou mérito a determinado objeto, ação ou situação. Nesse sentido, avaliar implica emitir um juízo fundamentado acerca de uma realidade observada, considerando critérios previamente estabelecidos. Para Luckesi (2000), a avaliação corresponde a um juízo de qualidade realizado sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisões que favoreçam a transformação e o aperfeiçoamento dos processos educativos.

Diversos estudiosos apresentam definições para o conceito de avaliação, sendo importante destacar que cada abordagem está fundamentada em determinada concepção de educação e de aprendizagem. Para Libâneo (1994), a avaliação constitui um componente essencial do processo de ensino, uma vez que possibilita verificar e qualificar os resultados alcançados pelos estudantes, relacionando-os aos objetivos previamente definidos e orientando o planejamento das ações pedagógicas subsequentes. Na mesma direção, Perrenoud (1999) compreende a avaliação como um processo mediador da aprendizagem, estreitamente vinculado à construção curricular e à gestão das aprendizagens dos alunos.

Sob essa ótica, a avaliação assume um caráter diagnóstico e formativo, permitindo ao professor identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes. Dessa forma, os resultados obtidos servem como subsídios para a reorganização das práticas pedagógicas, favorecendo intervenções que contribuam para a efetiva aprendizagem. Haydt (1997) destaca que a avaliação beneficia tanto o aluno quanto o professor, pois fornece informações que

auxiliam o aperfeiçoamento dos procedimentos didáticos e o desenvolvimento do estudante ao longo de seu percurso educacional.

Assim, a avaliação educacional pode ser compreendida como um processo contínuo de observação, análise e tomada de decisões, cuja finalidade principal consiste em qualificar o ensino e promover melhores condições de aprendizagem. Longe de representar apenas um procedimento burocrático ou classificatório, ela se configura como um recurso indispensável à reflexão e ao aprimoramento da prática pedagógica.

No contexto contemporâneo, além das avaliações realizadas no cotidiano escolar, destacam-se as avaliações externas em larga escala, implementadas pelos sistemas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal. Essas avaliações são elaboradas de forma padronizada e aplicadas a um grande número de estudantes, possibilitando a obtenção de indicadores que contribuem para o monitoramento da qualidade da educação e para a formulação de políticas públicas educacionais.

No Brasil, entre os principais mecanismos de avaliação externa encontram-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as avaliações promovidas por estados e municípios. Os resultados dessas avaliações subsidiam indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado para acompanhar a evolução da qualidade da educação brasileira por meio da articulação entre desempenho acadêmico e fluxo escolar. Esses indicadores permitem identificar desafios, estabelecer metas e direcionar esforços para a melhoria do sistema educacional.

A construção do modelo avaliativo brasileiro está associada a um longo percurso histórico. As primeiras práticas de verificação da aprendizagem remontam ao período jesuítico, iniciado em meados do século XVI. Nessa fase, predominava uma concepção tradicional de ensino baseada na repetição, na memorização e na reprodução dos conteúdos transmitidos pelos professores. Conforme destaca Aranha (1989), os exercícios de fixação e as chamadas “sabatinas” constituíam formas recorrentes de acompanhamento do desempenho dos estudantes, refletindo uma visão de educação centrada na reprodução do conhecimento.

Durante o período imperial, embora tenham ocorrido avanços na organização do sistema educacional e na formação de docentes para a escola

primária, ainda não se observava a existência de procedimentos avaliativos sistematizados. Foi no período republicano que a avaliação assumiu características mais estruturadas, incorporando exames orais e escritos, bem como mecanismos de atribuição de notas vinculados à aprovação ou reprovação dos estudantes.

Esse modelo tradicional permaneceu predominante por várias décadas, sustentado por uma concepção de ensino centrada na autoridade do professor como detentor do conhecimento e no papel passivo do aluno como receptor de informações. Contudo, a partir do movimento renovador impulsionado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, intensificaram-se as discussões em defesa de uma educação mais democrática e centrada no estudante. A Escola Nova propôs uma ruptura com os métodos tradicionais, defendendo a valorização dos interesses e experiências dos alunos e atribuindo ao professor a função de mediador do processo educativo.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a defender uma concepção de avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem, superando práticas meramente classificatórias. Nessa perspectiva, a avaliação deve considerar não apenas os resultados alcançados pelos estudantes, mas também as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola, os conhecimentos prévios dos alunos e os desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um instrumento de punição ou exclusão para se tornar uma ferramenta destinada à orientação das intervenções pedagógicas. Como afirma Gadotti (1990), a avaliação é inerente ao processo educativo na medida em que possibilita questionar, refletir e transformar a ação pedagógica. Sua função, portanto, consiste em favorecer a construção do conhecimento e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A literatura educacional geralmente classifica a avaliação em três modalidades principais: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e possíveis dificuldades de aprendizagem. A avaliação formativa ocorre ao longo do processo educativo e busca acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos, fornecendo informações que permitam ajustes nas estratégias de ensino. Já a avaliação somativa é realizada ao final de um período

ou etapa de aprendizagem, possibilitando verificar os resultados alcançados e registrar o desempenho dos estudantes.

No que se refere às avaliações externas, sua expansão ocorreu de forma mais intensa a partir da década de 1990, em um contexto de reformas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento dos sistemas de ensino. Nesse cenário, os resultados dessas avaliações passaram a ser utilizados como instrumentos para subsidiar políticas públicas e apoiar decisões relacionadas à gestão educacional.

Segundo Machado (2012), a avaliação externa caracteriza-se por ser conduzida por agentes externos à escola, o que permite a obtenção de dados comparáveis em diferentes contextos educacionais. Entretanto, essa característica também tem sido alvo de críticas. Diversos pesquisadores argumentam que avaliações padronizadas tendem a desconsiderar especificidades culturais, sociais e econômicas das unidades escolares, produzindo indicadores que nem sempre refletem integralmente a complexidade da realidade educacional.

Nesse sentido, Vaz (2013) destaca que as avaliações externas não devem ser compreendidas como um fim em si mesmas, mas como instrumentos capazes de fornecer informações relevantes para a elaboração de estratégias de melhoria. Os resultados obtidos necessitam ser analisados à luz da realidade de cada escola, articulando-se aos processos avaliativos internos e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Assim, a utilização dos dados provenientes das avaliações externas somente se torna significativa quando acompanhada de ações concretas de planejamento, intervenção e acompanhamento pedagógico. A simples divulgação de resultados ou a elaboração de rankings escolares não garante a melhoria da qualidade educacional. Pelo contrário, pode gerar interpretações reducionistas, além de estimular processos de competição incompatíveis com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Dessa forma, gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade escolar devem participar ativamente da análise dos resultados e da construção de propostas de intervenção. O Projeto Político-Pedagógico da escola pode

constituir um importante espaço para incorporar essas discussões e definir ações voltadas à superação das dificuldades identificadas.

Apesar de suas contribuições, as avaliações externas também suscitam questionamentos relacionados à confiabilidade dos resultados, aos procedimentos de aplicação e às diferenças existentes entre as diversas realidades educacionais brasileiras. Um sistema padronizado aplicado a contextos profundamente distintos pode não captar adequadamente as especificidades locais, especialmente em um país marcado por significativas desigualdades socioeconômicas e regionais.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer que a qualidade da educação depende não apenas da mensuração dos resultados, mas também da garantia de condições equitativas de aprendizagem. Isso inclui a distribuição adequada de recursos, a valorização da formação docente, a disponibilização de materiais pedagógicos de qualidade e o estabelecimento de políticas públicas capazes de reduzir desigualdades históricas. Somente por meio da promoção da equidade será possível assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição social, tenham garantido o direito a uma educação de qualidade e a oportunidades efetivas de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do ensino tradicional, a avaliação educacional era concebida, predominantemente, como um mecanismo de verificação e comparação entre os resultados alcançados pelos estudantes e os objetivos previamente estabelecidos nos planos de ensino. Nessa perspectiva, somente os aspectos passíveis de observação e mensuração poderiam ser avaliados, geralmente por meio de provas, testes ou outros instrumentos de medida (SOUSA, 1997). Tal concepção reforçava o caráter classificatório da avaliação, enfatizando a quantificação do desempenho dos estudantes em detrimento da compreensão dos processos de aprendizagem.

A partir da década de 1970, entretanto, novas abordagens passaram a questionar essa visão restrita de avaliação. De acordo com Souza (1991), consolidou-se gradativamente a compreensão de que a avaliação deveria assumir uma função formativa, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas durante o desenvolvimento do processo educativo. Nesse contexto, sua

finalidade deixa de ser apenas a aferição de resultados finais e passa a incluir o acompanhamento contínuo da aprendizagem, fornecendo elementos para a tomada de decisões que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a avaliação ultrapassa a mera atribuição de valores quantitativos e passa a ser compreendida como um instrumento de análise e reflexão sobre a prática pedagógica. Seus resultados devem fornecer subsídios para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino, possibilitando a identificação de dificuldades, potencialidades e necessidades que orientem o planejamento de ações educativas mais eficazes. Assim, a avaliação não representa o encerramento do processo de ensino e aprendizagem, mas um recurso que contribui para sua contínua reconstrução.

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, destacam-se os sistemas de avaliação em larga escala, entre os quais se encontram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Ministério da Educação, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação. Esses programas têm como objetivo produzir indicadores que permitam monitorar a qualidade da educação e subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas ao aprimoramento dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, Souza (1998) destaca a relevância dessas avaliações para o acompanhamento da equidade educacional em nível macroestrutural. Os resultados obtidos funcionam como indicadores capazes de revelar se o direito à educação está sendo assegurado de forma igualitária aos diferentes grupos sociais. Dessa maneira, as avaliações externas podem ser compreendidas como instrumentos de diagnóstico que auxiliam gestores e formuladores de políticas públicas na identificação de desigualdades e na definição de estratégias voltadas à sua superação.

Outro importante indicador educacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse índice reúne informações relativas ao desempenho dos estudantes e ao fluxo escolar, permitindo uma análise mais ampla da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino. Contudo, o IDEB pode ser interpretado sob diferentes perspectivas. Enquanto uma visão restrita tende a utilizá-lo como instrumento de classificação e

comparação entre instituições e municípios, uma abordagem mais abrangente reconhece sua importância como ferramenta para a análise da qualidade educacional e para o planejamento de ações de melhoria.

Nessa direção, torna-se indispensável compreender que a avaliação não deve se limitar à produção de indicadores quantitativos ou à elaboração de rankings. Seu papel social exige o compromisso com princípios éticos, democráticos e inclusivos, capazes de assegurar condições educacionais de qualidade para todos os estudantes, independentemente de seu contexto social, econômico ou cultural.

Os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala evidenciam desafios históricos da educação brasileira. Conforme apontado por Coelho (2008), os índices alcançados pelas escolas públicas demonstram que ainda existem obstáculos significativos para a consolidação de um sistema educacional capaz de garantir elevados níveis de aprendizagem e desenvolvimento escolar. Tais resultados revelam a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e promovam melhores condições de ensino.

Diante desse cenário, a utilização dos dados provenientes das avaliações externas deve estar associada à implementação de ações concretas voltadas à superação das defasagens identificadas. Isso envolve investimentos na formação inicial e continuada de professores, na valorização da carreira docente, na ampliação da infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos pedagógicos adequados às diferentes realidades educacionais. Tais medidas são fundamentais para garantir condições efetivas de aprendizagem e promover maior equidade no sistema educacional.

Nessa perspectiva, Luckesi (2000) ressalta que a avaliação está intrinsecamente relacionada à ação, uma vez que seu principal propósito consiste em fornecer elementos que permitam alcançar resultados cada vez mais satisfatórios. Desse modo, os resultados obtidos por meio das avaliações padronizadas somente adquirem significado quando utilizados para orientar intervenções que promovam transformações reais no contexto educacional.

Portanto, os sistemas de avaliação em larga escala devem ser compreendidos não como instrumentos meramente classificatórios, mas como importantes mecanismos de diagnóstico e planejamento. Quando analisados

criticamente e articulados às necessidades concretas das escolas, seus resultados podem subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de assegurar uma educação de qualidade, pautada pelos princípios da equidade, da inclusão e da garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**, 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil*: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.16 no.59 Rio de Janeiro Apr./June 2008.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino–aprendizagem**. 6'ed. São Paulo: Ática; 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez; 1994. A avaliação escolar; p. 195-220.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**- 10ª ed- São Paulo: Cortez; 2000. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? p. 60-84.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10' ed. São Paulo: Cortez; 2000. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? p. 85-101.

MACHADO, C. **Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados**. In Revista @ambienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação da aprendizagem- entre duas lógicas**. Porto Alegra: Artes Médicas Sul: 1999.

SOUZA, P. R. ***Avaliação a serviço da qualidade educativa:*** **reescrevendo a educação**. Disponível em : <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006>.

SOUZA, C. P. de (ORG.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas : PAPIRUS, 1991. 177 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

SOUZA, C. P.Serie **Ideias- Sistemas de Avaliação Educacional**, São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos especiais, 1998.

VAZ, M. **Avaliações externas das escolas: críticas e defesas** https://www.psicologiamsn.com/2013/04/avaliacoes-externas-das-escolas-criticas-defesas.html. Acesso em 01/02/2020.



INSTITUTO NL CURSOS

R. CANTAGALO, 643 – TATUAPÉ, SÃO PAULO – SP

CEP 03319-000

(11) 94826-3483

SECRETARIA@INSTITUTONLCURSOS.COM.BR