

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

PROCESSO DE SABER-ENSINAR NOS TEMPOS ATUAIS



Ana Paula Uliana Mason
Dilmar Rogrigues da Silva Júnior
Laurilene Cardoso da Silva Lopes
(Organizadores)

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
(ORGANIZADORES)

METODOLOGIAS **ATIVAS** E **INOVAÇÃO** PEDAGÓGICA:



PROCESSO DE SABER-ENSINAR NOS TEMPOS ATUAIS


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 08/09/2026

Termo de publicação: TP0772026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- M593 Metodologias ativas e inovação pedagógica : processo de saber-ensinar nos tempos atuais / Ana Paula Uliana Mason, Dilmir Rodrigues da Silva Júnior, Laurilene Cardoso da Silva Lopes (Organizadores). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.
193 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-749-6
DOI: 10.29327/5932650
1. Metodologia de ensino. 2. Inovação pedagógica. 3. Aprendizagem ativa.
4. Práticas pedagógicas. 5. Ensino e aprendizagem. I. Mason, Ana Paula Uliana.
II. Silva Júnior, Dilmir Rodrigues da. III. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva.
IV. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
REALIDADE AUMENTADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA ROSA DO SUL.....	7
<i>Graziela Melo Trajano</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE.....	20
<i>Edineis Bandeira Barros Keila Maria Ferreira Silva Lisboa</i> <i>Francisco de Sousa Santos Milvio da Silva Ribeiro</i>	
PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: IMPACTO POSITIVO DA SUA INTEGRAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.....	32
<i>Clara Beatriz da Silva Siqueira Nascimento Maria Rosimere da Silva Ferreira</i> <i>Pâmela Steffany Rafael de Aquino Cavalcanti</i>	
O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O USO EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS E O SEDENTARISMO NO ENSINO MÉDIO.....	42
<i>Gerônimo de Souza Santos José Leonardo dos Santos Silva</i>	
A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
<i>Viviane Cristina da Silva Fernandes</i>	
A TELA E A CIDADANIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL.....	63
<i>Jerusa dos Santos</i>	
AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	71
<i>Rosilene Lemos de Freitas Sandra Karina Mendes do Vale</i>	

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA.....	92
<i>Jacinta Costa Pereira dos Santos Marcileni dos Santos Claudino</i>	
CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	105
<i>Maria Cleusa Freitas Sérgio Gerusa Citadin Righetto Anderson Michels</i>	
GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO: RECRIAÇÃO DA LINGUAGEM PARA A NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.....	119
<i>Bruno Miguel Yotz Gilmar de Azevedo</i> <i>Marcelo do Nascimento Mauricio Elisandro Martins Bicoski</i>	
FUNDAMENTOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL).....	133
<i>Milena Pedro de Moraes Adriano Lopes de Souza</i>	
RELATO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DO AMAZONAS.....	140
<i>Rafaela Silva de Lima Cleison da Silva Correia Vanessa da Silva Lustosa</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A REDEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	151
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes Antonio Deígerson da Costa Lopes</i> <i>Bruna Stefane da Silva Santos Marlene Cardoso da Silva</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	160
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes Antonio Deígerson da Costa Lopes</i> <i>Bruna Stefane da Silva Santos Marlene Cardoso da Silva</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	173
<i>Marcio Antonio Raiol dos Santos Priscila Brito Guerra Schiochet</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	187

APRESENTAÇÃO



Ensinar é criar possibilidades para que o conhecimento aconteça. Aprender é transformar-se a partir delas.

A educação contemporânea nos convida, diariamente, a repensar os modos de ensinar, aprender e construir conhecimentos. Em uma sociedade marcada por transformações tecnológicas, sociais e culturais cada vez mais intensas, a prática pedagógica também se reinventa, abrindo espaço para novas metodologias, diferentes formas de participação e experiências de aprendizagem mais significativas.

É nesse cenário que se apresenta esta obra coletiva, *Metodologias Ativas e Inovação Pedagógica: processos de saber-ensinar nos tempos atuais*, reunindo diferentes perspectivas, experiências e reflexões que têm em comum o compromisso com uma educação dinâmica, inclusiva, criativa e socialmente significativa.

Os capítulos que compõem este e-book traduzem a diversidade dos contextos educativos e a pluralidade de olhares daqueles que pesquisam, ensinam, aprendem e constroem a educação cotidianamente. Em cada texto, encontram-se experiências, investigações e proposições que nos provocam a olhar para a prática pedagógica para além de modelos tradicionais, reconhecendo o estudante como sujeito ativo e o professor como mediador, pesquisador e também aprendiz.

Falar em metodologias ativas é, portanto, falar sobre participação, protagonismo, colaboração, criatividade, autonomia e construção de sentidos. Falar em inovação pedagógica é compreender que inovar não se limita à utilização de tecnologias ou à adoção de novas ferramentas, mas envolve, sobretudo, a capacidade de transformar práticas, criar novas possibilidades e responder aos desafios concretos que emergem nos diferentes espaços educativos.

Esta obra nasce da força do coletivo. Cada artigo aqui apresentado representa uma voz, uma trajetória, uma experiência e uma forma particular de compreender os processos de saber e ensinar. Reunidos, esses diferentes olhares constituem um mosaico de possibilidades que amplia o debate sobre os caminhos da educação no presente e sobre aquilo que desejamos construir para o futuro.

Assim, este e-book não pretende oferecer respostas definitivas. Ao contrário, propõe perguntas, reflexões, experiências e possibilidades. Convida o leitor a percorrer suas páginas com curiosidade, criticidade e abertura para novos diálogos, reconhecendo que a inovação pedagógica se constrói no encontro entre conhecimentos, sujeitos, contextos e práticas.

Que os textos aqui reunidos possam inspirar novas práticas, provocar reflexões, fortalecer experiências e estimular outros movimentos de transformação no cotidiano educacional.

Afinal, os tempos atuais nos desafiam a ensinar de novas maneiras, mas também nos lembram de algo essencial: a educação permanece sendo um processo profundamente humano, construído na relação, no diálogo e na possibilidade de transformar o mundo por meio do conhecimento.

Boa leitura!

REALIDADE AUMENTADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA ROSA DO SUL

Graziela Melo Trajano¹

1. INTRODUÇÃO

A educação é fundamental para construir um futuro sustentável. Ao ensinar sobre os desafios ambientais e sociais, as escolas formam cidadãos mais conscientes e preparados para promover mudanças positivas no meio em que vivem.

O meio ambiente é um tema central no currículo escolar, pois aborda questões fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação aos desafios ecológicos enfrentados pela sociedade atual. Utilizar a Realidade Aumentada como recurso pedagógico permite aos alunos vivenciarem de maneira imersiva os conteúdos abordados, o que amplia suas possibilidades de compreensão, análise e reflexão sobre o impacto das ações humanas na natureza.

As tecnologias ocupam um espaço bastante significativo no cotidiano dos estudantes. Neste contexto, é fundamental que alunos de diferentes faixas etárias aprendam os conceitos e aplicações desta área. Considerando esse cenário, a escola não pode ficar estática. É preciso se atualizar constantemente, incorporando os avanços sociais, tecnológicos e digitais às suas práticas pedagógicas. A falta de recursos tecnológicos eficientes e em número adequado à demanda não pode impedir sejam trabalhadas no ambiente escolar, até porque a utilização de dispositivos digitais no processo de ensino e com a implementação de uma prática pedagógica que utilize as tecnologias digitais como a Realidade Aumentada para promover a aprendizagem.

¹ Graduada em Tecnologia da informação e comunicação, UFSC, Câmpus Araranguá, grazielatrajanojj@hotmail.com.

Por meio da RA, os estudantes terão a oportunidade de visualizar ecossistemas, sustentabilidade, reciclagem entre outros temas relacionados ao meio ambiente de forma interativa. Isso possibilita que eles compreendam não só os conceitos teóricos, mas também suas aplicações práticas no mundo real. A utilização de tecnologias inovadoras também desperta o interesse e motiva os alunos, conectando o conhecimento teórico às suas experiências do cotidiano e ao uso de ferramentas tecnológicas, que fazem parte de suas rotinas

Deste modo, o presente trabalho busca explorar a RA enquanto facilitadora do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de arte. Por conseguinte, o objetivo deste artigo foi investigar, por meio de uma intervenção didática apoiada pela ferramenta de RA, a partir dos kits de Realidade aumentada da UFSC, a atividade foi realizada na aula de arte para estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II na rede municipal de ensino em Santa Rosa do Sul.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: após a introdução apresenta-se uma fundamentação teórica sobre a RA e a aplicação desta na área da educação. Em seguida, são apresentados os materiais e métodos utilizados na atividade, na sequência, são apresentados os resultados e as discussões sobre a atividade realizada, concluindo com as considerações finais e referencial teórico utilizado.

2. REALIDADE AUMENTADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais de informação e comunicação, frequentemente chamadas de ferramentas digitais, têm transformado nossas maneiras de trabalhar, nos comunicar, nos relacionar e aprender. No contexto educacional, essas ferramentas têm sido integradas às práticas dos docentes como uma estratégia para promover aprendizagens mais significativas. Com intuito em apoiar os professores na inserção de metodologias de ensino ativas, conectando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos alunos despertando o interesse e o engajamento dos estudantes em todas as fases da Educação Básica.

A Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que permite a interação de objetos virtuais tridimensionais no ambiente real, sendo necessária a utilização de dispositivos tecnológicos apropriados. Portanto, para se tornar possível a interação de objetos virtuais com pessoas e ambientes reais, se faz necessária a utilização de algum aplicativo e ferramenta de captura de imagens, celulares, entre outros.

Na visão de Lacerda (2013), a tecnologia só tem a agregar melhorias nas formas de construir o conhecimento com as crianças, pois é uma ferramenta que auxilia na forma com que as aulas são administradas, portanto fazendo com que os alunos interajam com o conteúdo e com a tecnologia. Com isso, a construção do conhecimento se torna algo dinâmico e transformador, envolvendo tanto

os alunos, pela novidade de aprender com as ferramentas com as quais estão habituados, quanto os professores, trazendo motivação para que estes possam desempenhar melhor o seu papel.

Nos anos recentes, a incorporação de tecnologias imersivas, como a Realidade Aumentada (RA), tem se revelado promissora para impulsionar a sustentabilidade em várias áreas. A RA, ao adicionar informações digitais ao ambiente real, proporciona ferramentas inovadoras que podem contribuir para a educação ambiental e aumentar a conscientização sobre práticas sustentáveis.

Como afirmam Boulos *z* (2011), ‘a Realidade Aumentada tem o potencial de transformar o aprendizado, proporcionando experiências interativas que não apenas engajam os alunos, mas também melhoram a compreensão de conceitos complexos.’ Essa perspectiva ressalta a importância da RA na educação, especialmente em temas como sustentabilidade, onde a visualização e a interação podem fazer toda a diferença.

Acredita-se que a incorporação de novas tecnologias no ensino trará efeitos benéficos na aprendizagem, uma vez que se espera que essas inovações transformem as práticas pedagógicas dos docentes e as formas de aprendizado dos alunos. Além disso, novos programas, métodos e currículos são vistos como essenciais para assegurar um aprendizado mais eficaz (LACERDA, 2013).

3. EXPERIENCIANDO RA

Esse relato de experiência é descrito como uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa traz elaboração de experiência sobre novas tecnologias, já que sua disseminação está relacionada à transformação social. Além disso, a Realidade Aumentada (RA) pode potencializar esse processo de interação e aprendizado.

A vivência prática foi realizada na disciplina de arte, com 21 estudantes com faixa etária de 12 à 15 anos do sétimo ano do ensino fundamental II da escola da rede municipal de ensino E.M.E.B. Alzira Ramos de Souza em Santa Rosa do Sul, que atende aproximadamente 258 entre educação infantil e séries finais.

A atividade foi desenvolvida na sala de aula, em duas aulas de Arte e conduzida pela professora pesquisadora.

Inicialmente, retomamos conceitos e conteúdo, abordado em aulas anteriores, relembrando atividades práticas sobre sustentabilidade, reutilização, reciclagem, utilização de materiais recicláveis para releitura de obras de arte. Os conhecimentos dos alunos sobre o tema e suas observações foram imprescindíveis para a continuidade da proposta. Em seguida, foi apresentado aos estudantes os conceitos de Realidade Aumentada e funcionamento do aplicativo, os alunos foram conduzidos a fazer download do aplicativo Zappar

em seus Smartphones a fim de escanear QR codes que possibilitam visualizar imagens em RA e textos colaborativos.

O primeiro kit de RA utilizado foi sobre meio ambiente, por meio dele, conseguiram apreciar de forma tridimensionais e interativas as informações sobre o tema, visto anteriormente somente em imagens bidimensionais em livros, apostila, entre outros.

Após esse momento, os alunos tiveram a possibilidade de conhecer os demais kits produzidos pela UFSC. A visualização dos cards foram feitas individualmente e em grupos, visto que alguns alunos não haviam levado dispositivo celular. Nos momentos de interações com RA, os estudantes se mostraram empolgados, curiosos, participativos na utilização dos cards por meio do aplicativo.

Foram utilizados na experiência cards relacionados ao tema meio ambiente em quatro cards dos processos de reciclagem (Figura 1). Posteriormente foram utilizados como demonstrado nas (Figuras 2, 3, 4 e 5), kits e cards disponibilizados pelas professoras, para que tivessem uma experiência completa, abordando variados temas e conteúdos que supostamente foram aplicados por outros professores em suas disciplinas nas diferentes áreas do conhecimento.

Figura 1. Cards Meio Ambiente.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a visualização dos cards do kit Meio Ambiente sobre processos de reciclagem, os estudantes tiveram acesso a outros cards de Realidade Aumentada. Conforme as imagens abaixo:

Figura 2. Estudantes experienciando a RA.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 3. Estudantes explorando os temas.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 4. Estudantes explorando os Cards.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 5. Kits utilizados.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a experimentação com os cards, os estudantes participaram de uma atividade dialogada e expositiva, relataram sua experiência pessoal, conhecimento adquirido e a contribuição da RA no desempenho da aprendizagem e sua importância no cotidiano escolar. A (Figura 6) representa os estudantes da turma e as professoras propositoras da experiência.

Figura 6. Estudantes e professoras pesquisadoras.

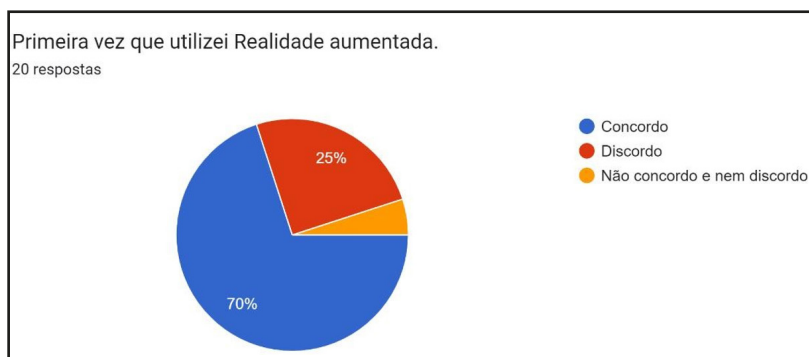
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A fim de concluir a atividade proposta, os estudantes preencheram um formulário elaborado pelas autoras na plataforma *Google Forms*, com questionamentos acerca das percepções a partir da experiência com RA, sobre sua colaboração na construção de novos conhecimentos e melhor compreensão dos conteúdos sobre meio ambiente e as etapas da reciclagem. Para responder as questões do formulário, os alunos utilizaram seus *Smartphones* e computadores da unidade escolar.

De acordo com as questões respondidas no formulário, podemos perceber que 70% dos estudantes utilizaram RA pela primeira vez e de forma unânime, 100% aprenderam usar o aplicativo com facilidade. 95,2% dos alunos se sentiram envolvidos nas atividades com os cards e demonstraram interesse em aprender mais sobre o assunto.

Segue, nas Figuras de 7 a 10 o resumo dos resultados através dos gráficos do formulário, respondidos pelos 21 estudantes.

Figura 7. Resumo sobre a utilização de RA.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 8. Facilidade com aplicativo.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

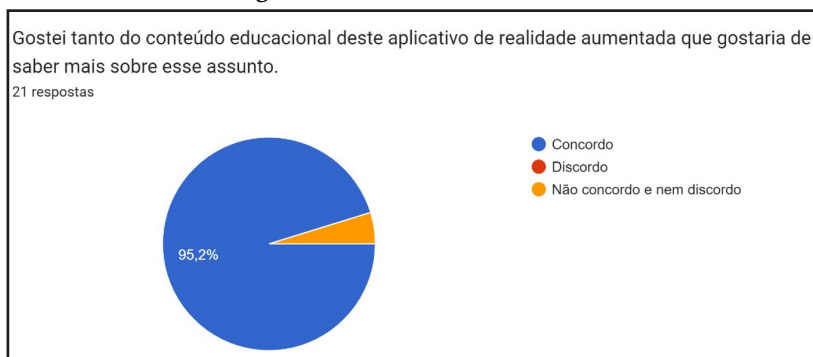
Figura 9. Envolvimento nas atividades.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 10. Interesse por RA.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 11. Interesse de saber mais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, foi possível concluir que a Realidade Aumentada (RA) proporcionou uma experiência envolvente, permitindo que os alunos visualizassem conceitos de sustentabilidade de forma prática e interativa, ajudando assim, a desenvolverem habilidades tecnológicas. As simulações e visualizações proporcionadas com auxílio da RA, ajudaram os estudantes a compreender os conceitos abordados anteriormente e aprenderam a usar aplicativos educativos como o ZAPPAR.

Algumas dificuldades foram encontradas em relação ao acesso a dispositivo e a conexão com a internet, fazendo-se necessário o uso de algumas adaptações para garantir que todos os alunos pudessem participar das atividades.

Outro resultado importante foi o aumento na conscientização dos alunos sobre práticas sustentáveis, como a reciclagem e a economia de recursos

naturais. Ao vivenciar, por meio da RA, os efeitos de práticas não sustentáveis, os estudantes se mostraram mais motivados a adotar comportamentos ecologicamente corretos. Isso demonstra o potencial da RA não apenas como ferramenta de ensino, mas também como um meio eficaz de promover novas aprendizagens.

Por fim, o uso da Realidade Aumentada no estudo do meio ambiente no 7º ano se mostrou uma estratégia educativa eficaz, proporcionando um aprendizado mais interativo e motivador, além de incentivar a reflexão e a prática de ações sustentáveis no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 outubro 2024.
- BOULOS, M. N. K.; WOO, K.; RIMMER, R.; MIKSOVSKY, J. Realidade aumentada e realidade virtual na educação em saúde: Uma revisão sistemática. **Ciência e Sistemas da Informação em Saúde**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2011.
- LACERDA, M. B. **Realidade Aumentada como Motivação do Aluno para a Aprendizagem**. Disponível em: http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_view/2043-tccmanobelzerra?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 14 out 2024.

Indicação do link do Currículo da autora na Plataforma Lattes:

Autor 1	Graziela Melo Trajano	http://lattes.cnpq.br/1296047868986178
---------	-----------------------	---

No espaço a seguir, será apresentado em forma de imagem, o resumo das atividades realizadas sobre o meio ambiente, reciclagem e sustentabilidade na disciplina de Arte.

A Figura 12, ilustra os materiais utilizados nas produções de mosaicos com materiais recicláveis, atividade realizada anteriormente nas aulas de arte, na Figura 13 e 14 mostra os estudantes em processo de produção, recorte e colagens. Por fim, a Figura 15 representa a atividade concluída e exposta na escola.

Figura 12. Materiais utilizados nas produções de mosaicos.



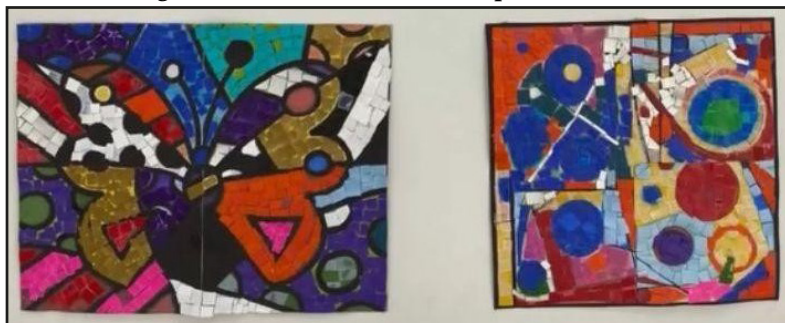
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 13 e 14. Estudantes em processo de produção.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 15. Mosaico concluído e exposto na escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na Figura 16, a imagem apresenta a pintura em jeans do projeto reciclando e reutilizando moda e sustentabilidade, que visa o consumo consciente e customização. Na mesma proposta, a Figura 17 traz as produções de almofadas com materiais reutilizados. A Figura 18 mostra as ecobags, que são alternativas reutilizáveis e a solução sustentável para reduzir o plástico.

Figura 16. Moda e sustentabilidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 18. Almofadas com materiais reutilizados.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 15. Ecobags, alternativas reutilizáveis.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As produções foram expostas na escola e posteriormente, expostas na 1ª FEIRA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DE SANTA ROSA DO SUL que aconteceu nos dias 16,17 e 18 de outubro de 2024.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

Ma. Edineis Bandeira Barros¹

Keila Maria Ferreira Silva Lisboa²

Francisco de Sousa Santos³

Mílvio da Silva Ribeiro⁴

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tornou-se um tema central no debate educacional contemporâneo, envolvendo questões de direito, currículo e prática docente. Garantir a aprendizagem de todos exige que os professores compreendam a diversidade humana, reconheçam as singularidades de cada estudante e implementem estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A inclusão escolar, portanto, não se limita à matrícula de

1 Pedagoga e Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faveni, Licenciatura em computação pelo IFPA de Castanhal, mestra e doutoranda em ciências da Educação pela Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. Atuou como professora na Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Castanhal de 1998 até 2018 e na Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC de 2018 a 2024. Atualmente é professora na Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA. E-mail: edineisbandeirabarros873@gmail.com.

2 Pedagoga, especialista em educação contemporânea com ênfase em Educação Ambiental pelo instituto Ânima, Mestra e Doutoranda em educação pela Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. E-mail: keila.lisboa@escola.seduc.pa.gov.br.

3 Pedagogo, especialista em Libras pela Faculdade de Bragança, especialista em educação inclusiva pela Faculdade Norte-Sul de ensino, Mestre e Doutorando em educação pela Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. E-mail: fssantos30@gmail.com.

4 Doutor em Geografia (PPGEO) pela Universidade Federal do Pará, Brasil (2022). Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel e Membro do Conselho Editorial da Revista Pérola Científica (RPC), ISSN: 3086-4852, Brasil. Professor na Veni Creator Christian University, Florida U.S.A.

estudantes com TEA, mas implica na participação efetiva desses alunos no processo educativo, de forma que suas potencialidades sejam valorizadas e seus desafios adequadamente considerados. Conforme destaca Freire (1996, p. 47), ensinar requer compreender o educando como sujeito de saberes, respeitando suas experiências e contextos.

Apesar dos avanços legislativos promovidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), pela Lei n.º 12.764/2012 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a realidade das escolas brasileiras ainda apresenta barreiras significativas à inclusão. Barreiras estruturais, como a escassez de recursos pedagógicos, a insuficiente formação docente e ambientes escolares pouco preparados, limitam a efetivação do direito à educação inclusiva. Estudos indicam que, mesmo diante de legislação robusta, desigualdades sociais e econômicas influenciam a qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, exigindo que os professores adotem estratégias diferenciadas para garantir equidade (Mantoan, 2015; Saviani, 2008).

O currículo escolar tradicional, muitas vezes rígido e padronizado, representa outro desafio à inclusão de estudantes com TEA. Segundo Perrenoud (1999, p. 58), o currículo se realiza nas práticas cotidianas e precisa ser reinterpretado continuamente à luz das necessidades dos alunos, permitindo a adaptação de conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Sacristán (2000, p. 22) reforça que a aprendizagem é um processo dinâmico, no qual cada estudante constrói o conhecimento conforme suas potencialidades e ritmos, demandando flexibilidade curricular para atender à diversidade. Nesse sentido, um currículo inclusivo deve articular conteúdos, experiências interdisciplinares e estratégias pedagógicas que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional dos alunos com TEA.

A prática docente exerce papel central na promoção da inclusão. Vygotsky (1998, p. 113) afirma que a aprendizagem ocorre na interação social, sendo o professor mediador do processo. Isso implica que o docente deve utilizar estratégias pedagógicas específicas, como recursos visuais, atividades estruturadas, sequências passo a passo e tecnologias assistivas, para favorecer o engajamento, a autonomia e a socialização dos estudantes com TEA. Metodologias ativas, colaborativas e diferenciadas contribuem para a construção de um ambiente de confiança, no qual os estudantes se sintam valorizados e protagonistas de seu aprendizado (Glazzard, 2020).

Outro aspecto essencial da inclusão envolve a articulação entre escola, família e profissionais de apoio. O diálogo constante entre professores, psicopedagogos, terapeutas e familiares permite a construção de estratégias

individualizadas, respeitando interesses, necessidades e contextos dos estudantes com TEA (Freire, 1996; Mantoan, 2003). Essa colaboração fortalece a continuidade do processo educativo e promove um aprendizado mais consistente e significativo, ampliando as possibilidades de participação plena na vida escolar.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão escolar de estudantes com TEA enfrenta desafios complexos, relacionados a barreiras estruturais, rigidez curricular, falta de formação docente específica e dificuldades de interação social e comunicação. Ao mesmo tempo, existem inúmeras possibilidades de transformação pedagógica por meio da flexibilização curricular, do uso de estratégias e recursos adaptativos, do planejamento intencional das práticas docentes e da construção de ambientes colaborativos.

Apesar da legislação e políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva, as práticas curriculares e pedagógicas ainda não atendem de forma sistemática às necessidades específicas de estudantes com TEA, limitando seu desenvolvimento integral e sua participação plena na escola. Este ensaio teórico busca (1) analisar os desafios e possibilidades da inclusão curricular de estudantes com TEA na Educação Básica, (2) refletir sobre a prática docente como mediadora desse processo, e (3) discutir implicações legais, pedagógicas e formativas para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e significativa. Esses objetivos estruturam o desenvolvimento do artigo, que se organiza em seções sobre fundamentos teóricos, currículo inclusivo, mediação docente, desafios e estratégias de formação, visando integrar teoria e prática para subsidiar ações educacionais efetivas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, configurando-se como um ensaio teórico que combina análise crítica de documentos oficiais e literatura especializada. O objetivo metodológico é compreender como políticas públicas, currículo e prática docente podem ser articulados para promover a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando dimensões pedagógicas, sociais e cognitivas que permeiam o processo educativo inclusivo.

Além disso, busca-se identificar estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e práticas docentes que favoreçam a participação plena desses estudantes, promovendo sua autonomia e desenvolvimento integral. A investigação também se propõe a refletir criticamente sobre a implementação das normas legais e das diretrizes curriculares, evidenciando desafios e possibilidades para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A análise documental concentrou-se em normas e legislações brasileiras que orientam a Educação Básica e estabelecem direitos e responsabilidades relacionados à inclusão escolar.

Foram selecionados cinco documentos fundamentais: a Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos 205 a 214, que garantem o direito à educação e definem políticas públicas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), que estabelece princípios curriculares e diretrizes para a inclusão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que trata da articulação entre currículo comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE); a Lei n.º 12.764/2012, que assegura direitos específicos de estudantes com TEA; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que apresenta princípios de currículo flexível, interdisciplinar e contextualizado.

Cada documento foi analisado de forma crítica, considerando dimensões como o acesso à educação, a organização curricular, a oferta do AEE, práticas de avaliação, formação docente e diretrizes de políticas públicas. Essa análise permitiu identificar orientações legais que podem subsidiar a adaptação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, garantindo equidade e participação efetiva de estudantes com TEA. A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados nacionais e internacionais, incluindo SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em educação, abrangendo publicações entre 2010 e 2025.

As palavras-chave utilizadas na busca foram “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão escolar”, “currículo inclusivo” e “prática docente”, permitindo localizar estudos teóricos e empíricos sobre estratégias pedagógicas, metodologias diferenciadas e adaptação curricular voltada a estudantes com TEA. Após triagem, foram selecionados 25 textos relevantes, que forneceram contribuições analíticas e conceituais para compreender os desafios e possibilidades da inclusão, destacando práticas docentes eficazes, uso de recursos tecnológicos, estratégias de mediação e integração com o AEE. A seleção priorizou textos que combinassem fundamentação teórica com evidências de aplicação prática, possibilitando a articulação entre reflexão conceitual e recomendações pedagógicas concretas.

O procedimento analítico adotado envolveu leitura crítica, síntese e categorização das informações obtidas nos documentos oficiais e na literatura científica. As informações foram sistematizadas para evidenciar relações entre as normas legais e práticas pedagógicas, permitindo identificar implicações diretas para o currículo e para a atuação docente. Essa análise buscou compreender como o currículo pode ser flexível e adaptado às necessidades de estudantes com

TEA, quais recursos e metodologias favorecem o aprendizado e a participação social desses alunos, e de que forma a formação docente pode ser fortalecida para garantir a inclusão efetiva. Além disso, a metodologia priorizou a integração de diferentes dimensões — legais, curriculares, pedagógicas e formativas — para construir uma visão abrangente da inclusão escolar, conectando teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

Dessa forma, a metodologia adotada não apenas descreve os instrumentos de análise, mas também evidencia o rigor do estudo, articulando bases legais e produção acadêmica para subsidiar a proposição de práticas pedagógicas inclusivas. Ao relacionar diretrizes normativas e evidências da literatura, o estudo oferece uma compreensão aprofundada das condições necessárias para a implementação de um currículo flexível, da mediação docente eficaz e da organização escolar que favoreça a participação plena de estudantes com TEA. Essa abordagem permite, ainda, identificar lacunas e desafios que permanecem na prática educativa, oferecendo subsídios para futuras pesquisas empíricas e para a formação de docentes comprometidos com a inclusão, equidade e desenvolvimento integral de todos os alunos.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um processo complexo, que envolve não apenas o cumprimento de direitos legais, mas também a promoção de valores sociais, éticos e pedagógicos, visando garantir a participação equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Mantoan, 2003). Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como um instrumento dinâmico e flexível, capaz de reorganizar metodologias de ensino, estratégias de avaliação, bem como a organização do tempo e do espaço escolar, de forma a atender às necessidades diversas dos alunos (Sacristán, 2000). A flexibilidade curricular permite que o ensino se torne mais inclusivo, possibilitando a adaptação de conteúdos, recursos e atividades pedagógicas, e promovendo oportunidades de aprendizagem significativas para cada estudante.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem se realiza principalmente na interação social, com o professor atuando como mediador desse processo. Portanto, estratégias pedagógicas inclusivas devem considerar as singularidades de cada estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contemplando múltiplas dimensões de aprendizagem. No campo da comunicação, é fundamental oferecer sistemas alternativos de expressão, como pictogramas, softwares adaptativos e dispositivos de apoio que facilitem a compreensão e a interação do estudante. Quanto ao processamento sensorial, ambientes previsíveis, estruturados e com estímulos controlados são essenciais para reduzir

sobrecargas e favorecer a concentração e participação ativa. Além disso, a organização de atividades deve respeitar os ritmos individuais e os interesses de cada aluno, promovendo tarefas estruturadas e individualizadas que estimulem a autonomia e o engajamento.

Freire (1996) destaca que o diálogo, a participação ativa e a afetividade constituem elementos centrais para tornar a aprendizagem significativa, enfatizando que a relação entre professor e estudante deve ser pautada na escuta, no reconhecimento das experiências do aluno e no estabelecimento de vínculos de confiança. Complementando essa perspectiva, Glazzard (2020) reforça que metodologias ativas, recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades colaborativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes com TEA, favorecendo seu engajamento, participação plena e construção de autonomia. Dessa forma, a prática pedagógica inclusiva exige planejamento cuidadoso, sensibilidade às diferenças individuais e adaptação constante do currículo e das estratégias de ensino, consolidando a escola como um espaço de aprendizagem democrática, equitativa e humanizadora.

4. O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

Um currículo inclusivo vai além da simples adaptação de conteúdos, configurando-se como uma reorganização intencional das práticas pedagógicas para atender aos diferentes perfis de estudantes, promovendo equidade, participação efetiva e desenvolvimento integral (BNCC, 2018). Nesse contexto, o currículo deve ser concebido como flexível e dinâmico, capaz de articular objetivos de aprendizagem, metodologias, avaliação e organização do tempo e do espaço escolar, de forma a criar oportunidades significativas para todos os alunos. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa flexibilização assume contornos específicos, exigindo estratégias pedagógicas direcionadas que considerem suas particularidades cognitivas, sociais e sensoriais. Entre as práticas recomendadas estão a utilização de rotinas estruturadas e previsíveis, que proporcionam segurança e previsibilidade; recursos visuais e esquemas passo a passo, que auxiliam na compreensão de tarefas; softwares educativos e dispositivos de comunicação alternativa, que ampliam o acesso à informação e à interação; e projetos interdisciplinares ou atividades colaborativas, que promovem habilidades sociais, autonomia e engajamento.

A análise documental evidencia como diferentes marcos legais orientam e fundamentam a construção de um currículo inclusivo e a atuação docente. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação inclusiva e equitativa, implicando que o planejamento pedagógico considere a diversidade e garanta oportunidades iguais de aprendizagem. A LDB n.º 9.394/1996 enfatiza

a flexibilidade curricular e a necessidade de avaliação diferenciada, exigindo que os professores adaptem conteúdos, metodologias e formas de avaliação para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a integração entre currículo comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE), demandando colaboração contínua entre professores especialistas, psicopedagogos e demais profissionais de apoio. A Lei n.º 12.764/2012 garante direitos específicos para estudantes com TEA, destacando a importância de estratégias pedagógicas individualizadas e do uso de recursos assistivos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta a construção de currículos interdisciplinares e contextualizados, incentivando a utilização de metodologias ativas, recursos digitais e atividades colaborativas que favoreçam a aprendizagem integral e inclusiva.

Dessa forma, a articulação entre documentos legais, currículo e prática docente evidencia que a inclusão escolar não é apenas uma obrigação normativa, mas um processo pedagógico que exige planejamento, criatividade e sensibilidade. Um currículo estruturado para atender à diversidade, especialmente considerando os estudantes com TEA, permite não apenas a participação plena, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e sociais, consolidando a escola como um espaço de aprendizagem democrática, equitativa e humanizadora.

5. PRÁTICA DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática docente inclusiva requer planejamento intencional e reflexivo, considerando não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as particularidades de cada estudante e as múltiplas dimensões da aprendizagem, como aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Compreender as necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental, pois envolve reconhecer diferenças na comunicação, percepção sensorial, interação social e ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, o uso de recursos pedagógicos adaptativos torna-se essencial para favorecer a participação plena e a construção de autonomia, permitindo que cada aluno compreenda, se engaje e desenvolva suas competências de forma significativa.

Estratégias práticas podem incluir instruções passo a passo, utilização de cards visuais, softwares educacionais, atividades lúdicas e projetos colaborativos em grupo, que estimulam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as habilidades sociais e a cooperação entre colegas. A mediação docente deve ser sensível e atenta às respostas dos estudantes, ajustando tarefas e orientações conforme a evolução do aprendizado e os interesses individuais. Além disso, a prática

inclusiva se fortalece quando há colaboração estreita com famílias e profissionais de apoio, como psicopedagogos, terapeutas e professores especialistas. Essa articulação garante continuidade e coerência entre as experiências escolares e familiares, potencializando a aprendizagem e promovendo um ambiente educativo consistente, seguro e acolhedor.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre principalmente nas interações sociais, com o professor atuando como mediador do conhecimento, enquanto Freire (1996) enfatiza que diálogo, participação ativa e afetividade são essenciais para tornar a experiência educativa significativa. Assim, a prática docente inclusiva não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção conjunta do saber, o respeito às singularidades e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam autonomia, socialização e protagonismo dos estudantes com TEA.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Dessa forma, os desafios e as possibilidades se articulam como dimensões complementares da inclusão, revelando a complexidade do processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Enquanto barreiras estruturais, formativas e curriculares exigem reflexão crítica, planejamento cuidadoso e intervenção contínua por parte da gestão escolar e do corpo docente, as estratégias adaptativas, colaborativas e tecnológicas oferecem caminhos concretos para transformar a realidade escolar (Saviani, 2008; Mantoan, 2015). A flexibilidade curricular, aliada ao uso de recursos pedagógicos diferenciados, metodologias ativas e práticas de avaliação diversificadas, permite que cada estudante seja reconhecido em suas singularidades, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento integral (Sacristán, 2000; Perrenoud, 1999).

A integração entre escola, família e profissionais especialistas reforça não apenas a continuidade das ações pedagógicas, mas também o caráter ético da inclusão, garantindo que decisões educacionais considerem os direitos, interesses e necessidades de cada aluno (Freire, 1996; Mantoan, 2003). A colaboração entre diferentes atores educacionais fortalece o acompanhamento individualizado e contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e coerentes com o perfil de cada estudante. Além disso, a articulação entre políticas públicas e práticas escolares assegura que recursos e serviços essenciais estejam disponíveis para apoiar a aprendizagem e a participação plena de estudantes com TEA (Brasil, 2012; BNCC, 2018).

A utilização de tecnologias assistivas e recursos adaptativos amplia as possibilidades de engajamento, comunicação e participação, tornando o processo

educativo mais acessível e eficaz (Glazzard, 2020; Vygotsky, 1998). Portanto, a efetivação da inclusão de estudantes com TEA depende de uma articulação constante entre políticas públicas, práticas docentes reflexivas, planejamento curricular flexível e envolvimento colaborativo. Esse conjunto de ações configura-se como um compromisso ético, pedagógico e social, que visa não apenas à aprendizagem acadêmica, mas também à formação integral, à autonomia e à cidadania de todos os estudantes, consolidando uma escola democrática, inclusiva e humanizadora (Freire, 1996; Mantoan, 2015; Saviani, 2008).

7. ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente para a inclusão escolar deve contemplar capacitação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a neurodiversidade, permitindo que os professores compreendam os diferentes perfis de aprendizagem, dificuldades de comunicação e características sensoriais dos estudantes (Mantoan, 2015; Glazzard, 2020). Conhecer essas particularidades possibilita ao docente planejar estratégias pedagógicas individualizadas, adaptar recursos e criar ambientes estruturados que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Assim, a formação inicial e continuada torna-se um instrumento fundamental para reduzir desigualdades educacionais e promover a equidade na escola.

Além da capacitação técnica, é essencial que os docentes desenvolvam práticas colaborativas e promovam o compartilhamento de estratégias pedagógicas com colegas, especialistas e psicopedagogos. Freire (1996) ressalta que o diálogo e a cooperação entre os diferentes atores da educação fortalecem a aprendizagem significativa, enquanto Mantoan (2003) enfatiza que a troca de experiências permite ajustar práticas e intervenções de acordo com as necessidades reais dos estudantes. Essa colaboração também contribui para a construção de currículos mais flexíveis, metodologias mais adequadas e um ambiente escolar que valoriza a diversidade e o protagonismo do aluno.

O uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptativos constitui outro eixo central da formação docente inclusiva. Softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa, materiais visuais e recursos digitais auxiliam na compreensão de conteúdos, na comunicação e na participação ativa dos estudantes com TEA (Glazzard, 2020). O domínio desses recursos permite ao professor diversificar as estratégias de ensino, tornando-as mais acessíveis e estimulantes, além de favorecer o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

A formação docente deve incluir reflexão contínua sobre currículo, avaliação e integração com famílias e profissionais de apoio. Perrenoud

(1999) destaca que o currículo se realiza nas práticas cotidianas e precisa ser reinterpretado continuamente, enquanto Saviani (2008) reforça que a postura ética, o planejamento e a reflexão crítica do professor são determinantes para a inclusão efetiva. O diálogo constante com famílias e especialistas garante que as decisões pedagógicas considerem interesses, necessidades e direitos dos estudantes, promovendo coerência entre escola e lar. Essa articulação fortalece a aprendizagem, cria ambientes acolhedores e consolida a inclusão como um compromisso ético, pedagógico e social.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui de forma significativa ao sistematizar documentos legais e literatura especializada sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo uma visão consolidada das diretrizes curriculares, políticas públicas e práticas pedagógicas recomendadas. Ao organizar as informações, o estudo evidencia como a legislação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) podem orientar a construção de currículos flexíveis e inclusivos. Além disso, a análise integrada da literatura científica, incluindo autores como Freire (1996), Vygotsky (1998) e Mantoan (2015), permite identificar dimensões pedagógicas, afetivas e sociais essenciais para a inclusão efetiva, oferecendo suporte teórico robusto para professores, gestores e pesquisadores da área da educação inclusiva.

Outro ponto relevante é a proposição de um quadro analítico que conecta documentos legais, implicações curriculares e práticas docentes, permitindo visualizar de forma clara as relações entre política, currículo e ação pedagógica. Esse recurso sistematizado não apenas facilita a compreensão das normas legais, mas também demonstra como elas se traduzem em estratégias concretas dentro da sala de aula. Assim, o estudo contribui para o debate sobre inclusão curricular, destacando a necessidade de adaptação de conteúdos, metodologias, avaliação e uso de tecnologias assistivas para atender às singularidades dos estudantes com TEA, alinhando teoria e prática de maneira articulada.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta limitações decorrentes da natureza documental e bibliográfica da pesquisa, sem envolver coleta de dados empíricos em escolas ou junto a estudantes. Essa característica impede a análise de experiências reais de inclusão, avaliação do impacto de estratégias pedagógicas e percepção de professores e famílias sobre a efetividade das práticas. A ausência de investigação empírica limita a generalização dos achados, embora não comprometa a relevância teórica do estudo, que oferece base sólida para futuras pesquisas e reflexões críticas sobre currículo e prática docente inclusiva.

A agenda de pesquisa futura sugere aprofundar investigações empíricas sobre a eficácia de estratégias inclusivas para estudantes com TEA, avaliando metodologias adaptativas, uso de tecnologias assistivas e intervenções pedagógicas específicas. Além disso, recomenda-se explorar de forma sistemática a formação docente em contextos de inclusão, analisando como capacitação contínua, práticas colaborativas e integração com famílias e especialistas influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Em síntese, a inclusão curricular de estudantes com TEA depende de currículo flexível, prática docente reflexiva e articulação colaborativa entre escola, família e profissionais especializados, consolidando a equidade, a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes como princípios estruturantes da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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.
- BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAZZARD, Jonathan. **Aprender a ser professor: compreendendo o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. Londres: Critical Publishing, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: IMPACTO POSITIVO DA SUA INTEGRAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES¹

Clara Beatriz da Silva Siqueira Nascimento²

Maria Rosimere da Silva Ferreira³

Pâmela Steffany Rafael de Aquino Cavalcanti⁴

INTRODUÇÃO

A Lei nº9.394/96, que determina as diretrizes e bases da educação no Brasil, demonstra no artigo 26 que: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996), reforçando assim, para o entendimento de todos, sua importância em todas as etapas escolares que o estudante irá percorrer.

Como disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física escolar permite acesso a um imenso universo que integra os saberes corporais, experiências emotivas, lúdica e estimuladoras, que se integram, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que frequentemente norteia as práticas pedagógicas na escola. Assim, experimentar das práticas corporais possibilita aos estudantes envolver-se de forma autônoma, com o lazer e saúde (Brasil, 2018). Por tanto entende-se o papel fundamental da Educação Física na Educação Básica, para que haja a formação de estudantes, sem exclusão, com capacidades críticas, corporais e sociais excelentes.

Na BNCC, que deriva da Lei de Bases e Diretrizes (LDB), a Educação Física Escolar é dividida em unidades temáticas, referentes a necessidade de

1 Este capítulo é uma republicação/versão adaptada do artigo 'Título', originalmente publicado na Revista X, v. 1, n. 2, 2026.”.

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior de Arcoverde- CESA-AESA email:beatrizclara1708@gmail.com.

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior de Arcoverde CESA-AESA e-mail:rosimerenescau@gmail.com.

4 Docente do Curso de Educação Física da AESA, e-mail: melpamela1997@gmail.com.

desenvolvimento proposto para cada etapa escolar, respeitando a cultura de cada região, e gerando um foco para a formação de cada faixa etária. A Educação Física veio para somar e contribuir com a educação intelectual e moral nas escolas, uma das responsabilidades dessa disciplina é de instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento (Souto *et al.*, 2024).

As Práticas Corporais Alternativas, são componentes do campo de atuação da Educação Física, e está integrada ao seu campo acadêmico há mais de quatro décadas (Gomes *et al.*, 2019). As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) são atividades que divergem dos tipos de exercício mais tradicionais como a musculação, corrida, natação, entre outros, e procuram dar uma visão aos seus praticantes de busca pela saúde, conhecimento corporal e cognitivo, sem tendenciar um padrão estético, e assim, promover a experiência de vivenciar algo diferente do comumente praticado. No âmbito escolar, as PCAs têm como objetivo se contrapor as formas tradicionais de práticas, que tem como princípio de valores e esportivização, competição e comparações de desempenho.

Cesana (2018) define o sentido alternativo das PCAs como:

Parecido com a definição presente no dicionário, apontando para a opção pelo diferente, pelo não comum, não convencional e não tradicional, e ainda oferece elementos para consideração do movimento social que aparece como suporte para o movimento alternativo (Cesana *et al.*, 2018, p. 42 – 43).

Trabalhar as Práticas Corporais Alternativas na Educação Física Escolar implica o trabalho da diversidade e transmissão cultural levando em consideração as características pessoais e sociais (Conceição *et al.*, 2009). Entendendo-se assim, que sua integração e vivência nas aulas de Educação Física Escolar, dará novos olhares aos estudantes, diante das práticas comumente vivenciadas nas aulas.

Assim, o objetivo do estudo é relatar o impacto positivo das práticas corporais alternativas nas aulas de educação física escolar, para o desenvolvimento integral dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de revisão integrativa, que de acordo com Sousa (2021, p.65) “[...] tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Levando-se assim, a realização de análises em diversos artigos, revistas, teses e dissertações.

O estudo é fundamentado em uma revisão integrativa, que segundo Souza *et al.*, (2010):

A revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e nãoexperimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (Souza *et al.*, 2010, p. 103).

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo.

De fato, a pesquisa qualitativa se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa (Soares, 2019, p.169).

Diante disso a pesquisa qualitativa busca entender o porquê e o como dos fenômenos.

A seleção das fontes ocorreu com base em plataformas reconhecidas. Foram utilizadas bases de dados como o Portal de Periódicos da CAPES e o SciELO. Para a realização da busca, adotaram-se os descritores “Educação Física Escolar”, “Práticas Corporais Alternativas” e “Desenvolvimento Integral”, definidos conforme a relevância para o tema investigado. Foram tidos como critérios de inclusão para esta revisão os artigos redigidos em língua portuguesa entre os anos de 2020 a 2025, disponíveis em meio digital, que abordem relação com o tema principal do estudo. Foram tidos como critérios excludentes os artigos publicados fora do recorte temporal estabelecido, bem como os que não estiverem em língua portuguesa, e os que não apresentem relação com o tema principal proposto no estudo.

RESULTADOS

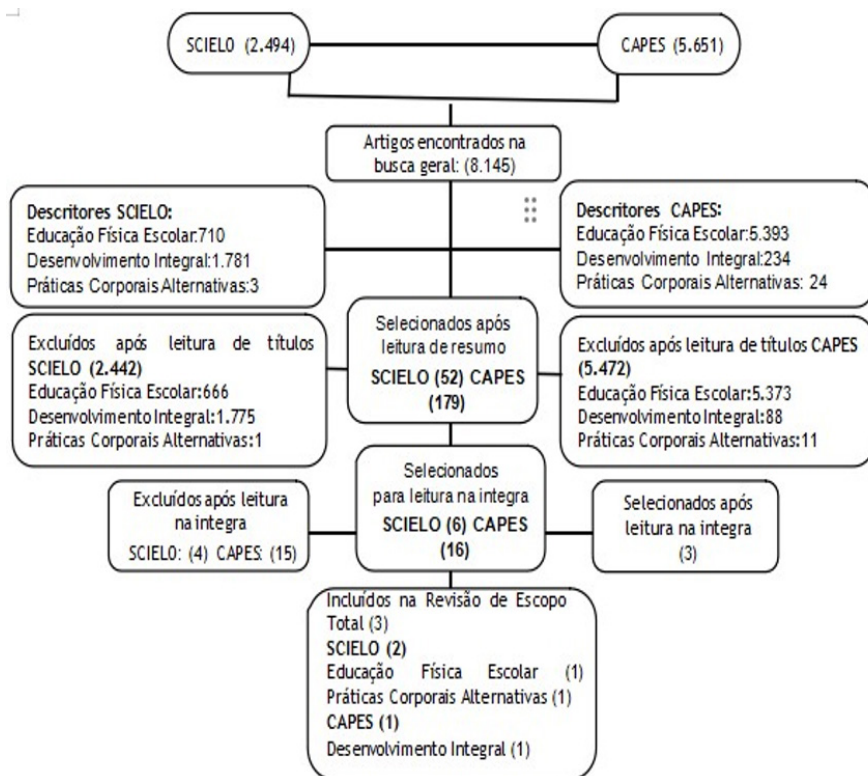
Com a busca nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e da SciELO, foi encontrado 8.145 artigos, sendo 5.651 artigos no Portal de Periódicos da CAPES e 2.494 artigos na SciELO. A partir da leitura dos títulos e com base nos critérios de inclusão e exclusão, foi selecionado 179 artigos do Portal de Periódicos da CAPES e 52 artigos da SciELO, os quais foram submetidos à análise dos resumos.

Posteriormente, os estudos elegíveis avançaram para a leitura na íntegra, totalizando 16 artigos do Portal de Periódicos da CAPES e 6 artigos do SciELO, sendo selecionados aqueles que apresentaram maior adequação ao tema da

presente revisão, intitulada “Práticas Corporais Alternativas: Impacto positivo da sua integração nas aulas de Educação Física Escolar para o desenvolvimento integral dos estudantes”.

Ao final de todo o processo de triagem e seleção, foi incluído um artigo do Portal de Periódicos da CAPES e dois artigos da SciELO para compor a presente revisão.

Figura 1 – Fluxograma descrevendo o processo de seleção dos estudos incluídos no artigo de revisão, partindo das bases de dados SciELO e Portal de Periódicos CAPES.



Fonte: pesquisadores, (2026).

Com base nas especificidades dos artigos incluídos nesta revisão, os resultados foram estruturados em um quadro que exibe o título das produções, seus respectivos autores, ano de publicação, os objetivos e a base de dados em que foram indexadas.

Título da produção		Autores	Ano da publicação	Objetivos	Base de dados
1	Educação Física: sua importância no ensino para desenvolvimento dos estudantes	Oliveira & Gonzaga.	2024	Analisar a importância da Educação Física no ensino para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos físicos, motores, sociais e emocionais.	Portal de Periódicos da CAPES
2	Práticas corporais integrativas: reflexões conceituais e metodológicas no campo da Educação Física e saúde	Antunes <i>et al.</i>	2023	Apresentar um conceito de práticas corporais integrativas e discutir reflexões conceituais e metodológicas para o trabalho com essas práticas no campo da Educação Física e da saúde.	SciELO
3	A relação entre saúde e Educação Física escolar: uma revisão integrativa	Mantovani <i>et al.</i>	2021	Analisar a produção científica sobre as relações entre Educação Física escolar e saúde, examinando trabalhos publicados em periódicos das áreas de Educação e Educação Física.	SciELO

Fonte: Pesquisadores, (2026).

DISCUSSÃO

Mantovani *et al.*, (2021) relata em seu estudo que a Educação Física Escolar tem como compromisso a contribuição para a melhoria da saúde dos estudantes. A Educação Física Escolar se vincula a saúde coletiva, “possibilitando a superação do modelo patogênico e a adoção da visão salutogênica” Mantovani *et al.* (2021, p. 03). Além disso, os autores ressaltam em seu estudo que isso pode ser implementado através dos currículos escolares.

Seguindo o pensamento dos autores citados, compreende-se a Educação Física Escolar como propulsor de saúde coletiva ligando-se aos seguimentos redigidos aos currículos escolares que ditam como seria a abordagem e as práticas da mesma.

Essas abordagens e práticas são dispostas e norteadas por um documento normativo, que foi elaborado pelo Ministério da Educação, em vigor a nível nacional, que busca nivelar a educação brasileira em todos os estados do país. Este documento é denominado BNCC, que dispõe as práticas da Educação Física Escolar em etapas de desenvolvimento que devem ser abordadas.

Assim entende-se a BNCC como o trilha que orienta os professores a executar as devidas práticas essenciais em tempo correto de desenvolvimento dos estudantes.

No estudo de Oliveira e Gonzaga (2024), eles apontam pilares fundamentais sobre a importância da Educação Física no contexto escolar quando dizem que através de práticas presentes na mesma, consegue-se desenvolver habilidades motoras, cognitivas, consciência sobre saúde e práticas saudáveis, destacando logo em seguida, que as tais práticas visam muito além do aspecto físico.

Nessa perspectiva, Oliveira e Gonzaga (2024) dialogam com Mantovani *et al.*, (2021) ao destacarem a promoção do bem estar físico, mental e social, se dá a partir de uma educação em saúde, como papel desempenhado pela Educação Física Escolar.

Dessa forma Mantovani *et al.*, (2021) relata que a Educação Física Escolar é fundamental para a promoção da saúde integral, a qual se constrói por meio de ações educativas conscientes e planejadas. Planejamento esse, disposto na BNCC.

Cabe acrescentar que em seu estudo, Oliveira e Gonzaga (2024) descrevem que a saúde física se trata do estado geral do corpo, que abrange a habilidade de realizar atividades diárias, tenacidade a doenças e bom funcionamento dos sistemas do corpo, a saúde mental trata-se da situação emocional e psicológica de uma pessoa, de como está sua capacidade de gerenciar os pilares emocionais.

Percebe-se assim que o papel da Educação Física Escolar envolve diversos campos necessários ao desenvolvimento humano, tanto no período de escolarização quanto para além dele.

Somando a essa ideia acima, o estudo de Mantovani *et al.*, (2021) descreve que se segue uma linha de práticas que estão descritas nos currículos escolares, firmando a ideia de relação direta entre a Educação Física Escolar, e a promoção de saúde aos estudantes.

Seguindo esta visão, o estudo de Oliveira e Gonzaga (2024) está em consonância com Mantovani *et al.*, (2021) quanto ao relato de que o desenvolvimento de habilidades motoras, disciplina, criatividade e expressão corporal, são alguns dos pontos importantes que devem ser foco da Educação Física no âmbito escolar. Esse conjunto de desenvolvimento acima descritos devem ser trabalhados desde os anos iniciais dos estudantes, pois impactam diretamente o modo de vida ao longo dos anos.

Essas habilidades motoras, disciplinares, criativas e de expressão corporal são desenvolvidas de acordo com as etapas de crescimento, onde cada uma deve possuir êxito nos estímulos e na evolução, por influenciar diretamente na próxima.

Para Oliveira e Gonzaga (2024) é preciso que haja uma prática frequente de atividades que venham a impulsionar o desenvolvimento das habilidades motoras, para que assim possa-se progredir essas capacidades.

O pensamento acima citado, corrobora com a afirmação de Souto *et al.*, (2024), que afirma que:

Para que haja verdadeiro desenvolvimento pessoal e coletivo nas aulas de Educação Física, faz-se necessário o planejamento de atividades que promovam a interação, a inclusão e a cooperação entre os educandos, aspectos inerentes ao desenvolvimento humano (Souto *et al.*, 2024, p. 102).

Nesse sentido, com o desenvolvimento das habilidades motoras por meio das práticas da Educação Física, os estudantes adquirem a capacidade para realizar movimentos básicos como correr saltar, arremessar entre muitos outros que se fazem fundamentais na vida cotidiana.

[...] a Educação Física desempenha um papel fundamental no ensino, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Além de contribuir para a saúde física e mental, ela estimula o aprendizado, a socialização e a formação de cidadãos responsáveis e conscientes (Oliveira e Gonzaga, 2024, p. 9).

Desse modo, é dever da Educação Física Escolar, buscar em suas práticas, meios de estímulos que otimizem o desenvolvimento integral de forma excelente.

Antunes *et al.*, (2023) traz em seu estudo, tipos de práticas que estão inseridas no campo da Educação Física, que tem como característica a promoção da cultura corporal, visando saúde, bem estar e vínculo da natureza com o homem, divergindo das práticas comumente impostas no cotidiano.

Esses tipos de práticas são denominados Práticas Corporais Alternativas, que segundo Antunes *et al.*, (2023) diz respeito a práticas de origem ocidental, tendo como exemplos a antiginastica, eutonia, bioenergética, pilates e também outras de origem oriental, como Yoga e Tai Chi Chuan.

As práticas corporais integrativas, de certo modo, podem ser provocativas tanto do ponto de vista da forma quanto da substância. As propostas de técnicas baseadas na interiorização, na consciência corporal, na respiração, no relaxamento consciente, na potencialização energética, etc.; as movimentações em ritmo lento e com atitude mental concentrada; a gestualidade distinta de outras práticas corporais mais difundidas; o ambiente fraterno e acolhedor; algumas dinâmicas ritualísticas; e o próprio convite à presença e à introspecção – elementos que caracterizam a forma – destoam de aspectos que configuram os modos de viver contemporâneos, marcados pela aceleração, pela reificação e pela hiper estimulação (Antunes *et al.*, 2023 p.08).

Afirmção acima, demonstra que as Práticas Corporais Alternativas, trabalham o conceito geral de bem estar do ser humano, unindo o motor, cognitivo e social, de acordo com as suas características de ação.

Acrescentando ao pensamento de Antunes *et al.*, (2023) sobre as Práticas Corporais Alternativas, Gomes *et al.*, (2019) as descreve como uma proposta alternativa as práticas mais comumente vivenciadas, e trazem uma visão mais focada em conhecimento corporal e saúde, afastando-se de auto performance e competição.

Essa compreensão é corroborada pelos autores anteriormente citados, quanto a compreensão de que saúde seria a harmonia do bem estar dos aspectos cognitivos, motores e sociais do ser humano, a partir da afirmação de Antunes *et al.*, (2023) onde ele descreve as áreas que as Práticas Corporais Alternativas desenvolvem.

Portanto, entende-se que atrelada a Educação Física Escolar, as Práticas Corporais Alternativas, trabalhariam desde o início da vida dos estudantes, uma forma de conhecimento corporal, cognitivo e social mais humanizado, ligando seu corpo e mente a natureza, e refletindo diretamente com a sua capacidade emocional.

Antunes *et al.*, (2023) considera que:

[...] as práticas corporais integrativas são propostas de cuidado e promoção de saúde que se fundamentam num paradigma integrativo de saúde; envolvem movimentos corporais que agregam técnicas de respiração, relaxamento, atitude mental, mobilidade em sequencias rítmicas ou posturas de permanência, oriundas de diferentes tradições culturais, prezam pela introspecção e pela qualidade de presença; estimulam as pessoas a descobrirem os limites e potencialidades do corpo (Antunes *et al.*, 2023, p. 07).

Compreende-se assim que as Práticas Corporais Alternativas vinculada à Educação Física Escolar, por meio de suas características de execução, possibilitam aos estudantes o desenvolvimento e o aprimoramento de suas capacidades cognitivas, motoras e socioemocionais, através do conhecimento deles como ser, e como sociedade e natureza, influenciando diretamente em sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física Escolar desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, indo muito além da prática esportiva e do desenvolvimento físico. Conforme apresentado pela Lei de Bases e Diretrizes e pela BNCC, a Educação Física Escolar contribui para o desenvolvimento das

capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, favorecendo a promoção da saúde, da consciência crítica, da socialização e da qualidade de vida.

Sob essa perspectiva, as Práticas Corporais Alternativas são recursos pedagógicos para a Educação Física Escolar, pois desenvolvem a consciência corporal, bem-estar e criatividade, respeitando a individualidade e superando modelos tradicionais focados em competição e auto rendimento. Além disso, os estudos mostram que as Práticas Corporais Alternativas ajudam na saúde integral dos estudantes, promovendo equilíbrio entre corpo e mente, autocuidado, expressão corporal e socialização.

Portanto, o estudo comprova que as Práticas Corporais Alternativas possuem impactos positivos nas aulas de Educação Física Escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Dessa maneira, reforça-se a importância da inserção dessas práticas no ambiente escolar, visando uma formação mais inclusiva, humanizada, saudável e completa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Priscilla de Cesaro; MARTINEZ, Jéssica Félix Nicácio; FRAGA, Alex Branco. Práticas corporais integrativas: reflexões conceituais e metodológicas no campo da Educação Física e saúde. **Movimento**, [S. l.], v. 29, e29017, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127188>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 17 set. 2025.
- CESANA, Juliana; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes; DRIGO, Alexandre Janotta. **Educação física e corporeidade**: paralelos históricos, formação profissional e práticas corporais alternativas. São Paulo: Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região – CREF4/SP, 2018. Disponível em: <https://www.crefsp.gov.br/storage/app/arquivos/d1feb9aaacc330c9fe3fa6ee329382e7.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.
- CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OLIVEIRA, Leandro Pedro de; FREITAS, Tatiana Pereira de; MATIAS, Rosangela Aparecida; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Práticas corporais alternativas: massagem, autoconhecimento e resiliência – possibilidades de trato pedagógico no cotidiano da Educação Física escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1721>. Acesso em: 23 out. 2025.

GOMES, Lígia Ribeiro e Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GALAK, Eduardo Lautaro. As práticas corporais alternativas e a educação física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, jan./mar. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 23 out. 2025.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. **A relação entre saúde e educação física escolar**: uma revisão integrativa. *Movimento*, [S. l.], v. 27, e27008, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>. Acesso em: 7 abr. 2026.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; GONZAGA, Danilo Raimundo. Educação Física: sua importância no ensino para desenvolvimento dos estudantes. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2024. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/70032>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA, Marlene T. de; SILVA, Michelly D. da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/05/2026.

SOUTO, Alenice Ferraz; CUNHA, Alexandre Alves Caribe; AMARAL, Josária Ferraz. A importância da educação física escolar na formação do indivíduo. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física (RENEF)**, v. 15, n. 23, p. 96-104, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5304>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/314/348>. Acesso em: 23 out. 2025.

O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O USO EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS E O SEDENTARISMO NO ENSINO MÉDIO

Gerônimo de Souza Santos¹

José Leonardo dos Santos Silva²

INTRODUÇÃO

O sedentarismo constitui-se como um dos principais problemas de saúde pública da atualidade. De acordo com o Ministério da Saúde (2018), o sedentarismo é caracterizado pela ausência ou baixa realização de atividades físicas, abrangendo tanto indivíduos que permanecem longos períodos inativos quanto aqueles que, mesmo realizando tarefas cotidianas, como se locomover e trabalhar, não reservam tempo para a prática regular de exercícios ou esportes.

Segundo Gualano e Tinucci (2011) o homem, que em períodos anteriores se caracterizava por uma rotina fisicamente ativa, tornou-se progressivamente mais sedentário em decorrência do avanço tecnológico e do processo de industrialização.

Mello *et al.*, (2024, p. 1) afirma que:

Com a evolução de diferentes recursos da tecnologia e a tendência cada vez maior de substituição das atividades ocupacionais que demandam gasto energético por facilidades automatizadas, o ser humano adota cada vez mais a lei do menor esforço, trazendo vantagens no sentido do conforto e produtividade, reduzindo assim o consumo energético de seu corpo.

Como mostram os estudos de Porto *et al.*, (2024), a falta de hábitos saudáveis em relação a atividades físicas e o tempo de exposição as telas é preocupante. Ainda segundo os autores, no Brasil, cerca de 70% do público adolescente é inativo fisicamente e desse grupo, mais de 53% apresentam comportamento sedentário devido ao uso excessivo de tecnologias, como

1 Profissional de educação física.

2 Profissional de Educação Física e Mestrando em ciência da educação.

celulares e computadores, chegando a passar mais de três horas diárias em frente às telas.

Pensando no público discente, o governo brasileiro regulamentou a Lei nº 15.100/2025, estabelecendo restrições ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em todas as etapas da educação básica. A legislação tem como objetivo preservar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, delimitando hipóteses de exceção e determinando que as instituições de ensino elaborem estratégias de orientação a estudantes, famílias e professores, além de definir critérios para o uso pedagógico desses dispositivos. A normativa também prevê ações de conscientização sobre os riscos do uso excessivo de telas, a oferta de formação aos profissionais da educação e a criação de espaços de acolhimento para situações de sofrimento emocional decorrente do uso abusivo das tecnologias digitais (Brasil, 2025).

Porém, a tecnologia não vem somente para trazer malefícios no meio acadêmico. Trabalhar com o uso de ferramentas tecnológicas desperta a curiosidade e a criatividade dos alunos, permitindo não só que os estudantes aprendam, como também se divirtam no processo, e transformando o professor em um aprendiz de novas abordagens (Klein, 2020, *apud* Rodrigues, 2024).

Rodrigues (2024, p. 42-43), em seu estudo com professores de Educação Física (EF), acerca da relação tempo de tela e EF, afirma que:

Todos os participantes dos grupos A e B entendem que é papel da Educação Física tratar sobre o “tempo de tela” e seus impactos, reconhecendo que as tecnologias são parte evidente na vida dos alunos e que o professor exerce um papel importante na educação a respeito do tema “tempo de tela”.

Diante desse cenário, é necessário compreender que a Educação Física:

É uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Soares *et al.*, 1992, p. 32).

Silva (2022, p.16-17), em seu estudo fala:

A educação física escolar é um espaço onde as atividades corporais devem ser disseminadas, com o intuito de informar os alunos sobre os benefícios de uma rotina fisicamente ativa. O crescente número de horas diante da televisão e a utilização inadequada dos recursos tecnológicos, especialmente por parte de crianças, adolescentes e jovens, diminui o tempo recomendado para prática de atividade física e isso aumenta os riscos de doenças provocadas pelo sedentarismo.

A Educação Física escolar (EFE) permite que os alunos conheçam e vivenciem as práticas corporais, tornando-os seres autônomos livres, com

capacidade de questionar e problematizar os conhecimentos adquiridos acerca desse tema durante sua formação (Bagnara; Fensterseifer, 2020).

A EF é disciplina indispensável na educação básica, incluindo o ensino médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o ensino médio tem uma duração mínima de três anos e é a etapa final da educação básica. Busca consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores de sua formação; preparar o aluno para mercado de trabalho e flexibilização de sua vida com outras condições de ocupação; trabalhar na sua formação como ser humano, como sua ética e pensamento crítico e compreender os processos aprendidos ao longo de sua formação relacionando as teorias com as práticas das disciplinas. (Brasil, 1996).

O objetivo desse trabalho é compreender os impactos das práticas pedagógicas da Educação Física escolar diante do uso excessivo de tecnologias e aumento do sedentarismo entre estudantes do ensino médio.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão bibliográfica integrativa, consistindo na busca, seleção, análise e avaliação de estudos científicos anteriores que embasam o presente artigo. Conforme os autores Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85) “os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”.

A pesquisa é de natureza básica, os objetivos de natureza exploratória e a abordagem feita de forma qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 22 *apud* Arruda, 2022, p. 40) a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

As bases de dados utilizadas foram Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da CAPES.

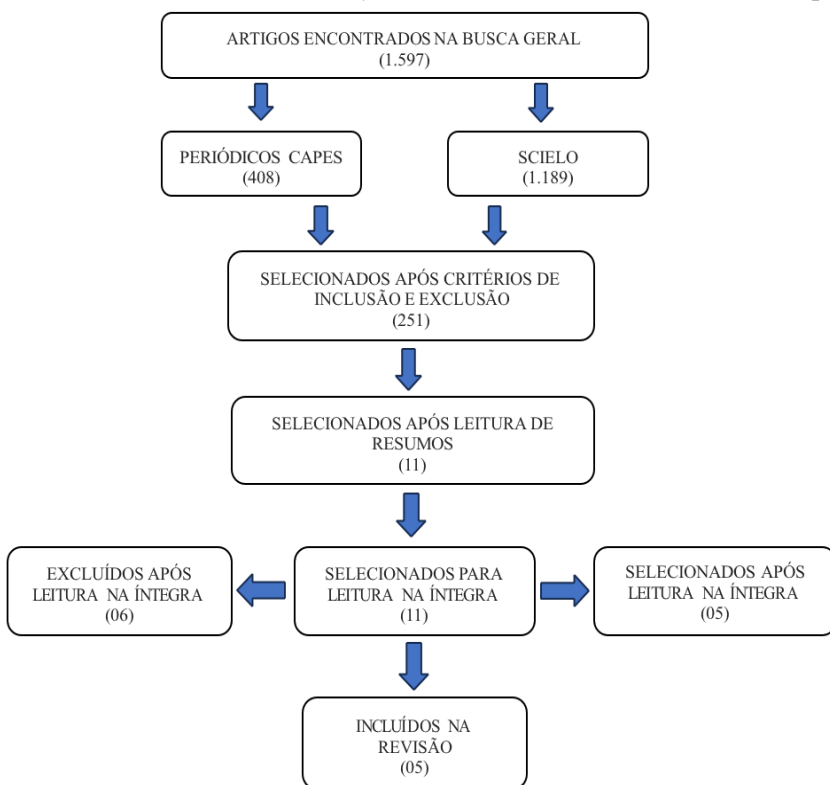
Foram incluídos artigos publicados entre os anos de 2020 a 2026, no idioma português, publicados nas bases de dados escolhidas e com relação direta com os descritores: Educação Física Escolar, práticas pedagógicas, sedentarismo e tecnologias. Foram excluídos artigos em outros idiomas que não fossem o português, publicados em anos anteriores a 2020 e os que não tinham relação direta com os descritores após a leitura de títulos e resumos.

RESULTADOS

Na busca geral, foram identificados 1.597 artigos relacionados ao tema: “O impacto das práticas pedagógicas na Educação Física Escolar: um estudo sobre o uso excessivo das tecnologias e o sedentarismo no Ensino Médio”. Desses, 408 foram encontrados no Portal de Periódicos da Capes e 1.189 foram encontrados na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores: comportamento sedentário, tecnologia, prática pedagógica e educação física escolar, como também os operadores booleanos: comportamento sedentário and educação física escolar, comportamento sedentário and tecnologia, prática pedagógica and educação física escolar, educação física escolar and tecnologia e tecnologia and educação and ensino médio.

Após critérios de inclusão e exclusão, leitura de títulos e resumos, foram selecionados 5 artigos para revisão, sendo 4 encontrados na Scielo e 1 encontrado no Periódicos Capes.

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção dos estudos para revisão, a partir das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciElo) e Portal de Periódicos Capes.



Fonte: Santos, 2026.

Quadro 1 - Autores, ano de publicação, título, meio de divulgação científica das produções encontradas e objetivos.

Autor	Ano de publicação	Título	Base de dados	Objetivo
Antunes e Betti	2020	Uma vivência autoorganizada na Educação Física Escolar em uma escola de nível médio	SciELO	Descrever e compreender os resultados de uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem em uma proposta autoorganizada.
Piola <i>et al.</i>	2020	Nível insuficiente de atividade física e elevado tempo de tela em adolescentes: impacto de fatores associados	SciELO	Verificar o impacto de fatores associados ao nível insuficiente de AF e elevado tempo de tela em adolescentes de São José dos Pinhais, PR, Brasil.
Oliveira, Silva e Castro	2020	Hábitos alimentares e nível de atividade física dos alunos de uma escola pública no interior de Minas Gerais	Capes	Verificar o nível de atividade física e os hábitos alimentares dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Joaquim Botelho, no município de Coromandel-MG.
Brito <i>et al.</i>	2024	Efeito de uma intervenção em aulas de educação física sobre a redução do comportamento sedentário em adolescentes	SciELO	Analisar o efeito de uma intervenção nas aulas de educação física sobre a redução do tempo de exposição ao comportamento sedentário em adolescentes.
Lima, Silva e Sartori	2024	“A máquina está a serviço de quem?”: uma reflexão crítica sobre as tecnologias digitais e a educação	SciELO	Investigar o acesso e a utilização de tecnologias contemporâneas com acesso à internet por estudantes de Ensino Médio de uma escola pública mineira.

Fonte: Santos, 2026.

DISCUSSÃO

Em seu estudo com 899 adolescentes sobre tempo de tela e nível de atividade física (AF), Piola *et al.*, (2020, p. 2806) encontraram os seguintes resultados: “[...] a maioria dos adolescentes foram classificados como insuficientemente ativos (83,2%) e com elevado tempo de tela (84,8%). Quando verificado a presença combinada do nível insuficiente de AF e do elevado tempo de tela os valores foram altos (72,1%) [...]”.

Ainda segundo Piola *et al.*, (2020) foram encontradas associações positivas para nível insuficiente de atividade física dos estudantes em relação as seguintes variáveis: sexo feminino e apoio social (às vezes e sempre), além disso, o estágio maturacional pós-púbere associou-se à comportamentos com mais de duas horas de tempo de tela.

Diante desses dados, fica evidente que os jovens estão adotando rotinas que não priorizam o exercício físico e por muitas vezes excedem o tempo de

tela recomendado para atividades recreativas. É importante ressaltar que, enquanto os adolescentes costumam completar o desenvolvimento biológico e sexual ainda em estado de imaturidade psicológica, o público feminino sofre, adicionalmente, com pressões sociais e culturalmente difundidas com relação a práticas domésticas, reduzindo a prática de atividades físicas à medida que transitam para a vida adulta.

Oliveira, Silva e Castro (2020) ao analisarem os hábitos de atividade física de 34 alunos do 3º ano do ensino médio, constataram que, quanto à frequência semanal, a maioria dos estudantes (47,1%) se exercita de dois a três dias. Os demais dividem-se entre os que praticam de zero a um dia (26,5%), de quatro a cinco dias (23,5%) e, em menor escala, de seis a sete dias (2,9%).

Já em relação ao tempo diário, os autores destacaram que apenas 32,4% dos jovens atendem à recomendação mínima da Organização Mundial da Saúde (OMS), dedicando 60 minutos ou mais por dia às atividades. Em contrapartida, o restante do grupo divide-se entre os que praticam menos de 30 minutos (26,5%), de 30 a 59 minutos (20,6%) e os que relataram total inatividade (20,6%), o que evidencia que uma parcela considerável dos estudantes ainda não alcança os níveis recomendados para a saúde (Oliveira; Silva; Castro, 2020).

Reforçando essa realidade, através de sua pesquisa Lima, Silva e Sartori (2024, p. 04) obtiveram os seguintes dados sobre a quantidade de horas que os adolescentes de uma escola de ensino médio integral de Minas Gerais passam conectados à internet:

Quase 44% dos estudantes afirmaram permanecer mais de 5h diárias; 17,5%, de 3h a 4h diárias; 11%, de 2h a 3h. Esses dados estão intrinsecamente relacionados ao fato de que 96% desses estudantes têm um celular com acesso à internet própria e quase 91% levam o aparelho para escola.

Ainda segundo Lima, Silva e Sartori (2024, p. 04) “nas conversas com esses adolescentes, alguns justificam suas horas na internet pela ‘rolagem infinita’, com perda de percepção do tempo gasto. Vão-se horas no ato de navegar em plataformas e/ou em aplicativos de jogos on-line”.

Em contrapartida a esse uso excessivo, nota-se que “apesar de essa geração utilizar de forma recreativa as tecnologias digitais com muito êxito, apresenta dificuldades no domínio de competências de informática mais rudimentares, desde ligar um computador desktop a formatar um texto em editor digital [...]” (Lima; Silva; Sartori, 2024, p. 05).

Frente a essa realidade Lima, Silva e Sartori (2024, p. 08) destacam o papel da escola como: “um importante espaço de aprendizagem, de convivência e é nela que circulam discursos vários, antagônicos, muitas vezes”.

Nesse contexto Lima, Silva e Sartori (2024, p. 09) ressaltam:

Além de promover relações humanas amorosas, a escola precisa investir ainda mais na criticidade, em leituras críticas da realidade. Se é fato que a internet participa da nossa vida, e o celular é um “objeto” onipresente no nosso dia a dia, o questionamento do seu uso, do tempo de tela e das práticas ali efetivadas por todos nós, ainda mais por adolescentes do Ensino Médio, faz-se necessário e urgente.

Nesse aspecto, fica claro que a escola é o espaço apropriado para a difusão dos conhecimentos, troca de saberes e análise crítica da realidade, nesse caso, em relação ao uso excessivo das tecnologias e sua relação com o comportamento sedentário, fazendonos refletir sobre o papel da educação física no enfrentamento desse problema através de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Brito *et al.*, (2024, p. 02) conduziram um estudo que teve como objetivo “implementar estratégias de intervenção nas aulas de educação física que visavam à redução de exposição a indicadores do comportamento sedentário, melhoria de indicadores de cognição e desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio”.

O desenho metodológico do estudo envolveu a divisão em quatro grupos, divididos entre um grupo controle (grupo D) e três grupos de intervenção: grupo A focado no aumento da quantidade de aulas de educação física (de 2 para 4 aulas semanais); grupo B voltado ao treinamento e engajamento dos professores acerca do tema comportamento sedentário; e o grupo C combinando ambas as ações (Brito *et al.*, 2024).

Os pesquisadores obtiveram os seguintes resultados a partir dos dados da préintervenção (baseline, contou com 703 estudantes) e da pós-intervenção (contou com 391 estudantes):

Com relação à variação do tempo médio em comportamento sedentário entre o baseline e o pós-intervenção, pode-se observar que apenas o grupo intervenção B produziu efeito na redução do tempo médio em comportamento sedentário dos estudantes. Entre meninos e meninas, essa redução foi, respectivamente, de 61,5 minutos (intervalo de 95% de confiança – IC95%: 102,5; -20,6; $p < 0,004$) e de 34,8 (IC95%: -67,3; -2,4; $p < 0,035$), quando comparados aos seus pares alocados no grupo controle. Entre os meninos, essa redução representa um efeito moderado (d de Cohen = 0,61) do grupo intervenção B sobre a redução do tempo diário médio em comportamento sedentário; já para as meninas, o efeito foi mais modesto (d de Cohen = 0,32), portanto, considerado pequeno (Brito *et al.*, 2024, p. 06).

E ainda “os grupos intervenções A e C não apresentaram efeitos significativos sobre a redução do tempo diário em comportamento sedentário dos adolescentes participantes do estudo” (Brito *et al.*, 2024, p. 07).

[...] para as meninas, a intervenção A parece ter comportamento oposto ao seguido pelas demais, apresentando um aumento no tempo em comportamento sedentário, sendo perpassado pelo aumento da amotivação e pela diminuição da motivação intrínseca. Isso pode ter acontecido porque aumentar o número de aulas de educação física por semana sem oferecer condições aos professores para ressignificarem sua prática docente pode refletir em uma diminuição na motivação para essas aulas em um grupo já desmotivado [...] (Brito *et al.*, 2024, p. 10).

Esse resultado nos faz refletir sobre a necessidade do planejamento dos currículos escolares levando em consideração a realidade local, dos estudantes e das condições de infraestrutura que é oferecida para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Fora isso, torna-se essencial que os professores frequentem cursos de aperfeiçoamento para estar sempre transformando e aprimorando sua prática profissional.

Para Brito *et al.*, (2024, p. 10):

[...] a oferta de formação continuada para professores de educação física, podem se configurar como intervenções relevantes e de baixo custo para reduções significativas no padrão de comportamento sedentário de adolescentes, sendo ela mediada pela diminuição da amotivação para as aulas de educação física.

Já Antunes e Betti (2020, p. 07) realizaram uma intervenção em processos de ensino e aprendizagem na Educação Física em uma proposta auto-organizada, com base na Teoria da Auto-Organização de Michel Debrun, identificando que “a possibilidade de escolha das atividades a serem aprendidas consolidou-se como um atrator, já que no decorrer das aulas o acordo democrático foi respeitado e contribuiu para a interação dos estudantes em torno da aprendizagem do jiu-jítsu”. Os estudantes participaram ativamente do processo de escolha da luta que seria trabalhada em sala e com isso tiveram uma maior motivação para participar das aulas. Os autores ressaltam a importância de planejar a aplicação dos conteúdos de acordo com os conhecimentos prévios e expectativas dos estudantes “tais relações, mais a característica de ‘novidade’ do conteúdo, indicavam que haveria possibilidade desses estudantes relacionarem as explicações do professor, falas e procedimentos aos seus conhecimentos prévios” (Antunes; Betti, 2020, p. 08).

A partir do uso dessa metodologia de ensino e aprendizagem não tradicional, Antunes e Betti (2020, p. 8-9) constataram que:

Na vivência das aulas, observou-se que alguns estudantes conseguiam realizar a atividade proposta, e que eles tentavam ajudar os demais. Percebeu-se que alguns estudantes se sentiam mais à vontade com os amigos do que com o professor; outros preferiam a presença do professor, não aceitando o auxílio dos colegas [...]”.

“Essa estratégia permitiu a formação do que se denominou ‘miniambiente de aprendizagem’ e fez com que os estudantes se tornassem protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem” (Antunes; Betti, 2020, p. 09).

Nesse contexto, fica evidente o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, não sendo o único detentor do conhecimento, mas sim, um facilitador do processo a partir do uso de metodologias ativas na Educação Física escolar.

Ainda, segundo Antunes e Betti “[...] quanto maior for o repertório corporal do estudante, maior será a possibilidade de mobilização para se atingir uma meta como aprender a lutar, dançar, planejar um treinamento, relacionar-se com os amigos [...]” (2020, p. 11).

Por fim, o presente estudo apresenta algumas limitações devido à pouca quantidade de trabalhos na literatura brasileira recente (2020 a 2026) nas bases de pesquisa utilizadas. Os artigos disponíveis não abordam, de forma conjunta, o uso das tecnologias por adolescentes, o sedentarismo e a atuação do profissional de educação física escolar para mudar a realidade desse comportamento sedentário e do uso abusivo das ferramentas digitais. Dessa forma, fica evidente a necessidade de estudos posteriores, principalmente pesquisas de campo no ensino médio, que unam esses temas de forma simultânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados na discussão desse trabalho fica evidente que vivemos um cenário em que os adolescentes a cada dia optam por atividades mais sedentárias, como ficar horas e horas mexendo em redes sociais ou jogando jogos virtuais, apresentando baixo nível de atividade física e elevado tempo de tela, fatores que podem levar ao desenvolvimento de doenças físicas e mentais.

Foi discutido que não adianta apenas aumentar a quantidade de aulas de Educação Física na etapa do ensino médio, mais que quantidade, é necessário que se tenha qualidade, ofertar cursos de formação continuada para os professores de Educação Física parece ser um ambiente de aprendizagem, de troca de saberes e de renovação da motivação e da prática docente.

Professores atualizados e motivados planejam melhor suas aulas e tendem a adotar novas formas de ensino e aprendizagem, uso de metodologias ativas, fazendo que os estudantes se tornem protagonistas da construção do próprio conhecimento, a partir das suas vivências. Como exposto nesse trabalho, a capacitação docente pode ser aspecto fundamental na diminuição de comportamentos sedentários e no aumento da motivação dos estudantes para participar das aulas de Educação Física, pois muitas vezes o que causa

“amotivação” é a falta de sentido ou serventia que os discentes veem nas aulas de Educação Física.

A partir da agregação de sentido/significado das práticas da Educação Física escolar e sua relação com a realidade juvenil, esses jovens estudantes podem perceber melhor os benefícios do exercício físico para suas vidas e adotar rotinas mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Alan Rodrigo; BETTI, Mauro. Uma Vivência Auto-Organizada na Educação Física Escolar em uma Escola de Nível Médio. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26085, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.104275. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/104275>. Acesso em: 01 de jun. de 2026.

ARRUDA, Gabriela Diel de. **A prática pedagógica em Educação Física na Área de Linguagens**: um estudo a partir da BNCC. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: VOLUME-FINAL-DISSERTACAO GABRIELADIEL-DE-ARRUDA.pdf. Acesso em 09 de abr. de 2026.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 42, e20190034, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7KYGgvKNXfkCfHjwwcPF9Tk/?lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. de 2026.

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]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de abr. de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.385, de 19 de fevereiro de 2025**. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 19 de fevereiro de 2025, que dispõe sobre a restrição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nas escolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 fev. 2025. Disponível em: Publicado decreto que regulamenta uso de celular na escola — Ministério da Educação. Acesso em 11 de abr. de 2026.

BRITO, Anísio Luis da Silva; TASSITANO, Rafael Miranda; MÉLO, Edilânea Nunes; SANTOS, Simone José dos; MOTA, Jorge; BARROS, Mauro Virgílio Gomes de. Efeito de uma intervenção em aulas de educação física sobre a redução do comportamento sedentário em adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 11, e00211023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/9fySLdpKHVnfXRrvb83jNKv/>. Acesso em: 08 de abr. de 2026.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em: 09 de abr. de 2026.

GUALANO, B; TINUCCI, T. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo. v. 25, p. 37-43, dez. 2011. Disponível em: Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. Acesso em: 07 de abr. de 2026.

LIMA, Marcelo Rodrigues de; SILVA, Pedro Henrique Souza da; SARTORI, Adriane Teresinha. “A máquina está a serviço de quem?”: uma reflexão crítica sobre as tecnologias digitais e a educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, e53450, p. 112, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/bkWCLrXLXx8PHCMFnsvtGdb/>. Acesso em: 09 de abr. de 2026.

MELLO, Ana Paula da Fonseca Arcoverde Cabral de; LIMA, Vitória Kelly Sobral de; PASSOS, Ricardo Pablo; PEREIRA, Adriano de Almeida; LIMA, Bráulio Nascimento; VESPASIANO, Bruno de Souza; FILENI, Carlos Henrique Prevital; MANESCHY, Mariela de Santana; VILELA JUNIOR, Guanis de Barros; CARVALHO, Alexandre Freitas de. Contribuições da Educação Física Escolar (EFE) para o combate ao sedentarismo e a obesidade infantil: diálogos entre as abordagens na França e no Brasil. **CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2069/1469>. Acesso em 06 de abr. de 2026.

OLIVEIRA, Ana Paula Dornelas De; MENDES SILVA, Luciana Araújo; CASTRO, Douglas Pereira. Hábitos alimentares e nível de atividade física dos alunos de uma escola pública do interior de Minas Gerais. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, RJ, v. 15, n. 44, 2020. DOI: 10.47385/cadunifoa.v15.n44.3301. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3301>. Acesso em: 10 de abr. de 2026.

PIOLA, Thiago Silva; BACIL, Eliane Denise Araújo; PACÍFICO, Ana Beatriz; CAMARGO, Edina Maria de; CAMPOS, Wagner de. Nível insuficiente de atividade física e elevado tempo de tela em adolescentes: impacto de fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 2803-2812, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t8gWcJmJW5xx4cncS8D56FB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de abr. de 2026.

PORTO, Bruno de Albuquerque; NASCIMENTO, José Ywgne Vieira do; GIUDICELLI, Bruno Barbosa; PINHEIRO, Ingrid Kelly Alves dos Santos; ASSIS, Vannina de Oliveira; BANDEIRA, Paulo Felipe Ribeiro; SILVA, Danilo Rodrigues Pereira da; LUZ, Leonardo Gomes de Oliveira. Atividade física e comportamento sedentário de adolescentes da rede pública: uma análise de redes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. P. 1-13. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbafs/a/TQDWPvc9DJcNpV5tJc6CYQh/?lang=pt>. Acesso em 08 de abr. de 2026.

RODRIGUES, Caio Barros. **A educação física e o tempo de tela:** percepções de professores de educação física de Alagoas. 2025. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/17165>. Acesso em 11 de abr. de 2026.

SILVA, Emanuel José Pereira da; BRITO, Caio César Pereira de; MENDONÇA, Diogo Falcão Pereira de; PALMA, Mariza Brandão; SOARES, Anísio Francisco. Avaliação do nível de sedentarismo dos estudantes da EREM Herculano Bandeira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e27111133228, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33228>. Acesso em: 08 de abr. de 2026.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCACAO FISICA. Acesso em: 08 de abr. de 2026.

A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Cristina da Silva Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XVII, as crianças eram frequentemente compreendidas como “adultos em miniatura”, em um contexto histórico no qual não existia uma concepção delimitada de infância. Naquele período, adultos e crianças compartilhavam vestimentas, afazeres cotidianos, jogos, brincadeiras e até mesmo jornadas de trabalho. Com o passar do tempo, essa percepção transformou-se gradualmente: a sociedade, por meio da articulação entre a família e a escola, passou a dividir a responsabilidade pela formação da criança, buscando assegurar não apenas sua sobrevivência, mas prioritariamente a sua preparação para a vida adulta.

Os processos de industrialização e urbanização, que impulsionaram a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho. Essa nova configuração social gerou a necessidade premente de espaços para o acolhimento das crianças pequenas enquanto as mães trabalhavam. Inicialmente, contudo, as creches assumiram uma função meramente custodial e assistencialista, voltada ao cuidado físico, à higiene e à ordem pública, desconsiderando o caráter educativo, a intencionalidade da mediação docente e o desenvolvimento intelectual, motor e social das crianças.

Essa concepção reducionista começou a ser superada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que conferiu um novo estatuto teórico e político à Educação Infantil, integrando o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 12).

1 Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Santo André. Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: vivianecristina20@hotmail.com.

Com o advento dessa legislação, a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, organizando-se em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos). Essa conquista normativa impôs profundas reestruturações aos sistemas de ensino, exigindo a qualificação das práticas pedagógicas e incitando a reflexão sobre formas sistemáticas de acompanhamento e avaliação coerentes com a infância.

Diante desse panorama, o presente estudo busca investigar em quais circunstâncias e de que maneira a avaliação na Educação Infantil contribui efetivamente para os processos de ensino e aprendizagem, qualificando as relações de mediação entre professor e aluno no cotidiano escolar.

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A avaliação se configura como uma ferramenta indispensável no cotidiano educativo, uma vez que sua utilização intencional viabiliza a coleta de elementos que enriquecem a ação pedagógica e impulsionam a progressão dos estudantes. Como instrumento de diagnóstico e acompanhamento, a prática avaliativa subsidia o trabalho docente ao gerar reflexões contínuas sobre as propostas desenvolvidas, permitindo analisar os métodos aplicados e constatar o alcance, ou não, dos objetivos traçados. Nessa perspectiva, compreende-se que o ato de avaliar extrapola os limites da sala de aula, perpassando a totalidade das vivências e espaços da instituição escolar.

Conforme aponta Souza (2013), a avaliação na escola deve estar intrinsecamente articulada às ações reflexivas do cotidiano, atuando como um meio para averiguar em que medida as metas de ensino e aprendizagem estão sendo atingidas e se há necessidade de reorientar as metodologias adotadas pelo professor. A autora define essa práxis como “metodologia de coleta e processamento de informações capaz de delinear e oferecer informações úteis para o julgamento de ações e direcionamento de novas ações” (SOUZA, 2013, p. 46).

Ao reunir dados sobre o desempenho e os percursos dos sujeitos, a avaliação assume um caráter decisivo no processo pedagógico. Por envolver tomadas de decisão e escolhas metodológicas, a prática avaliativa não é neutra; ao contrário, encontra-se fundamentalmente a serviço de uma determinada concepção pedagógica.

No cenário educacional, destacam-se duas grandes concepções avaliativas de matrizes opostas: a perspectiva tradicional e a perspectiva emancipatória.

Na concepção tradicional, a avaliação é instrumentalizada de forma autoritária, funcionando como mecanismo para enquadrar os estudantes em

parâmetros sociais rígidos e predeterminados (SOUZA, 2013). Sob essa ótica, o ato de avaliar converte-se em um exercício de poder e de intimidação que rotula, julga e classifica os sujeitos a partir de uma norma vigente. Como adverte a autora:

Sob essa ótica, o educando, como sujeito humano, é julgado e classificado sob o ponto de vista do modelo vigente; é estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares (SOUZA, 2013, p. 46).

Nesse modelo tradicionalista, o estudante é reduzido a uma postura passiva, cabendo-lhe escutar o professor e reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos durante os momentos formais de checagem. Com o docente figurando como centro exclusivo do processo, o ensino desconsidera as necessidades reais, a bagagem cultural e o cotidiano dos educandos, priorizando a quantidade de informações em detrimento da qualidade das aprendizagens.

Apesar de anacrônica e incompatível com as demandas da educação contemporânea, a avaliação classificatória ainda se faz presente no cotidiano escolar. Suas repercussões, conforme alerta Souza (2013, p. 47), são preocupantes, pois “suas marcas desastrosas refletem diretamente na autoestima e no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”.

Em contraposição a esse modelo punitivo, a avaliação emancipatória alicerça-se em uma prática libertadora, na qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo de sua própria história, e não como objeto a ser moldado pelas exigências de mercado. A educação deixa de ser uma imposição hierárquica baseada na mera repetição de saberes para constituir-se como “um processo contínuo de tomada de consciência do sujeito da realidade para a libertação e a transformação do mundo opressor” (SOUZA, 2013, p. 47).

Sob o paradigma emancipatório, a avaliação torna-se um processo participativo e dialogado. O estudante deixa de ser meramente avaliado para assumir, junto ao professor, a coautoria e o compromisso coletivo com a construção do conhecimento:

A avaliação emancipatória, além de qualificar a prática docente, é inerente a todos os envolvidos no processo educativo, que participam de forma crítica e consciente no processo de tomada de decisão [...] Alunos e professores passam a se comprometer com o resultado do processo de ensinar e aprender (SOUZA, 2013, p. 48).

Para Drisner (2011), cabe ao docente a responsabilidade de planejar e organizar contextos de aprendizagem focados no desenvolvimento integral do educando, respeitando seus ritmos e percursos individuais. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem, ancorando-se nas

experiências prévias dos estudantes e criando ambientes propícios à investigação autônoma:

O professor, em si, não transmite o conteúdo, apenas dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno; o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam. A metodologia consiste em elaborar formas de facilitar a aprendizagem no decorrer das aulas, possibilitando liberdade para aprender (DRISNER, 2011, p. 4).

No âmbito específico da Educação Infantil, essa perspectiva emancipatória ganha centralidade absoluta. Conforme preconizam a legislação educacional e os referenciais da área, a avaliação na primeira etapa da Educação Básica não possui finalidade de seleção, promoção ou classificação para o Ensino Fundamental. Seu papel autêntico consiste em acompanhar e documentar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e expressivos, oferecendo elementos para que a instituição escolar garanta a formação de sujeitos críticos, autônomos e integrados ao mundo.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação enquanto prática social e pedagógica sempre se fez presente nos espaços educativos sob diferentes arranjos e intencionalidades. Contudo, pensar a avaliação na Educação Infantil exige ultrapassar a mera observação passiva: a finalidade pedagógica dessa etapa oferece ao educador o suporte necessário para reavaliar seus objetivos e planejar propostas adequadas, conferindo um real ponto de partida intencional à escuta da infância. Torna-se imprescindível que o professor construa conhecimentos teóricos e reflita criticamente sobre a função do processo avaliativo nessa primeira etapa da Educação Básica.

Segundo Hoffmann (1992, p. 23), “a ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição”. Reconhecendo que a criança é um sujeito ativo, dotado de saberes e hipóteses sobre o mundo, cabe ao educador dinamizar contextos investigativos e desempenhar um papel significativo de acompanhamento na construção do conhecimento. Todavia, a despeito do avanço das teorias contemporâneas da aprendizagem, a prática cotidiana de muitas instituições de Educação Infantil ainda se encontra impregnada por resquícios de uma visão tradicional e instrucional do ensino.

É fundamental ressaltar que a legislação educacional brasileira, por meio do artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), estabelece rigorosamente que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de seleção, retenção ou promoção para o acesso ao

Ensino Fundamental. Assim, no contexto da primeira infância, a avaliação jamais pode ser encarada como um julgamento estigmatizante ou classificatório.

Nessa perspectiva, Hoffmann (1992, p. 17) destaca que “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Sob esse viés mediador, a prática avaliativa envolve a totalidade do cotidiano vivenciado pelo grupo, convertendo-se em uma ação crítica e transformadora. Nela, o professor acompanha as crianças, investigando e refletindo continuamente sobre o sujeito individual, o coletivo, a sua própria prática pedagógica e a instituição escolar.

Trata-se de uma atitude em que todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas infantis são valorizadas, pautando-se em uma ética da acolhida que busca revelar o que a criança já conquistou e suas potencialidades, em vez de apontar o que lhe falta. No cotidiano da Educação Infantil, essa concepção ganha materialidade por meio de instrumentos como a observação atenta, o diário de campo, a confecção de portfólios e a elaboração de relatórios descritivos semestrais.

A avaliação constitui, portanto, um compromisso constante com o planejamento. Trata-se da checagem reflexiva entre a proposta desenhada e sua execução real, verificando a adequação das ofertas pedagógicas ao desenvolvimento e às especificidades de cada faixa etária. Como o conhecimento infantil se constrói em um movimento dinâmico de idas e vindas, é indispensável que os educadores assumam o papel de mediadores, profissionais que realizam intervenções intencionais para sustentar a ação e o pensamento singular da criança.

Superando a lógica clássica que busca “erros” e “culpados” e avalia exclusivamente os estudantes, a avaliação na Educação Infantil convoca toda a comunidade escolar, professores, equipe gestora, funcionários de apoio, famílias e as próprias crianças, a um estado de consciência emancipadora.

Esse processo consolida-se por meio de dois pilares fundamentais:

- Análises e discussões periódicas do trabalho pedagógico: espaços de reflexão coletiva promovidos em encontros de planejamento, nos quais o grupo docente reavalia e reorienta as propostas. Nesse movimento, torna-se essencial dar voz à criança, avaliando coletivamente o dia a dia escolar sob o olhar infantil, prática que traz contribuições surpreendentes e transformadoras para a ação do adulto.
- Observações e registros sistemáticos: acompanhamento contínuo registrado em diários de bordo ou cadernos de planejamento, nos quais os educadores documentam aprendizagens emergentes, conquistas, mudanças do grupo, situações significativas e até mesmo suas próprias interpretações, emoções e atitudes diante do cotidiano.

A DOCUMENTAÇÃO E O REGISTRO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O registro de avaliação na Educação Infantil constitui um documento primordial em que o professor descreve suas observações acerca do percurso de desenvolvimento de cada criança. Como nos lembra Hoffmann:

As crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações, interagir com os objetos do mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima, a cada minuto novas conquistas ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas (HOFFMANN, 1992, p. 83).

Muitas vezes, contudo, os relatórios semestrais reproduzem uma lógica classificatória e hierárquica, herdada da estrutura capitalista, em que os sujeitos são comparados entre si na busca por um “aluno ideal”. Nessa dinâmica excludente, a submissão se consolida à medida que a sabedoria própria da criança é desvalorizada em prol do saber centralizado no professor. A imposição de regras e a expectativa adultocêntrica acabam por distanciar a prática avaliativa de sua essência, pois, como adverte Hoffmann (1992, p. 89), “a criança não é considerada como centro da ação avaliativa”.

Para construir um registro de avaliação genuinamente significativo, torna-se indispensável respeitar a trajetória histórica e as singularidades de cada criança, observando suas interações com o meio, com os pares e com o conhecimento a partir de um olhar sensível, atento e perspicaz.

Considerando que a ação pedagógica é inevitavelmente atravessada por juízos e valores que os adultos projetam sobre as crianças, é preciso vigilância ética constante. Registros impregnados por rotulações e estigmas geram impactos negativos profundos, antecipando uma falsa sentença sobre o sucesso ou o fracasso escolar da criança.

Portanto, a documentação pedagógica elaborada pelas instituições de Educação Infantil deve priorizar relatórios narrativos e descritivos, focando no que a criança realmente é, expressa e constrói, em vez de listar julgamentos pautados em suas pretensas limitações. Como problematiza Jussara Hoffmann:

O que se percebe é que o julgar as ações das crianças está a serviço dos interesses e da comodidade dos adultos (pais, professores, atendentes). A criança ouve uma centena de não no seu dia a dia, que resultam nesta expectativa limitadora das pessoas que trabalham com ela. Assim, a roupa respingada de tinta ou a desordem dos brinquedos não é permitida em função de tais limites, e essa é uma ação avaliativa (HOFFMANN, 1992, p. 91).

Seja por meio de cadernos de bordo, fichas de acompanhamento ou pareceres descritivos semestrais, tais instrumentos não devem possuir caráter

punitivo ou sentencioso. Pelo contrário, devem servir como recursos de mediação para que o professor potencialize a construção de sujeitos autônomos, críticos e confiantes de suas capacidades.

Avaliar na Educação Infantil tem como horizonte único acompanhar a criança em seu percurso de desenvolvimento. Essa avaliação desvincula-se da mensuração quantitativa de conteúdos e assume a função de diagnóstico situacional, funciona como ponto de partida para novas explorações, orienta a reelaboração da prática pedagógica do professor e oferece à família um retrato fundamentado e respeitoso das conquistas, e das conquistas em processo, da criança.

Assim, o ato de avaliar desdobra-se em três dimensões integradas:

- Para a criança: constitui um meio de valorizar suas produções e acolher suas hipóteses, compreendendo suas habilidades e os campos a serem expandidos.
- Para o docente: atua como um espelho autorreflexivo sobre a eficácia de sua mediação e da organização do ambiente, indicando caminhos para o aprimoramento de sua práxis.
- Para a família: consolida-se como um canal transparente de diálogo e parceria com a escola no acompanhamento do desenvolvimento integral do sujeito.

Cabe reafirmar que não existe uma fôrma ou padrão único para avaliar o grupo de crianças. Cada estudante deve ser compreendido de forma individual, respeitando suas competências, ritmos e avanços, sendo a própria criança o único parâmetro de si mesma. Despir-se de comparações e evidenciar os progressos singulares é um imperativo ético da Educação Infantil. Conforme sintetiza Jussara Hoffmann:

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica (HOFFMANN, 1992, p. 94).

A construção do conhecimento na infância ocorre de modo contínuo e não linear, tecida pela ação direta e pelas ideias da criança, que progridem em direção a maior riqueza, precisão e coerência. Mediar a ação educativa exige do educador a abertura para acolher essas permanentes possibilidades, consciente de que as expectativas do adulto nem sempre coincidem com as formas peculiares pelas quais as crianças respondem ao mundo.

Ao superar a padronização de itens e a rotulação dos sujeitos, a documentação pedagógica se firma como um registro vivo e contextualizado, articulando a história individual da criança às suas interações coletivas com o meio social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi analisar de que maneira se desenvolvem os processos de avaliação no contexto da Educação Infantil, identificando a natureza dos instrumentos utilizados para a mediação da aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Ao longo da investigação, constatou-se que a práxis avaliativa dos educadores apoia-se fundamentalmente na observação atenta e intencional dos espaços nos quais ocorrem as mediações e interações do cotidiano. Destaca-se, sob essa ótica, a centralidade do olhar docente para capturar os modos pelos quais as crianças pequenas constroem sentidos, estabelecem relações com os pares e manifestam suas conquistas progressivas.

Dessa forma, a observação registrada e documentada no dia a dia da Educação Infantil constitui um subsídio indispensável para a ação pedagógica. Ao recorrer às anotações de bordo e aos relatórios descritivos, o educador encontra pistas preciosas para redesenhar o planejamento e diversificar as propostas, acolhendo as crianças em suas singularidades e promovendo intervenções adequadas a cada percurso de aprendizagem. O docente assume, assim, a condição de mediador privilegiado, reconhecendo que a avaliação é intrínseca e necessária à constante qualificação de sua prática educativa.

Trata-se de compreender que o ato de registrar não se encerra na mera coleta de dados, mas exige do profissional a capacidade de analisar tais informações com sensibilidade ética e pedagógica, transformando-as em intervenções intencionais que favoreçam o avanço integral do sujeito.

Conclui-se que a observação avaliativa na Educação Infantil engloba a totalidade da experiência humana da criança, contemplando:

- Sua evolução física, psicobiologia e maturativa;
- Suas expressões atitudinais e afetivas no desenvolvimento das propostas;
- Suas formas de apropriação dos tempos, dos espaços físicos, do ambiente escolar e das interações com os adultos e os pares.

Quanto maior for a consciência crítica do corpo docente sobre suas práticas, maiores serão as possibilidades de transformar a cultura escolar, construindo contextos educativos pautados no respeito à infância e em uma nova ética avaliativa.

A avaliação necessita ser uma prática multidimensional e emancipatória. Cumpre aos educadores reconhecer que o ato de avaliar envolve valorizar a pessoa da criança, compreender suas especificidades e atuar com escuta sensível, premissas essenciais para que a educação se consolide como uma experiência transformadora e humanizadora.

Por fim, este estudo reitera que a avaliação na Educação Infantil afasta-se de qualquer caráter punitivo ou de mensuração quantitativa, configurando-se como o acompanhamento qualitativo das dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas da criança. Alinhada a uma perspectiva libertadora, a prática avaliativa firma-se como um exercício coletivo que convoca a comunidade escolar à reflexão responsável e à problematização contínua das vivências pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- DRISNER, Thales *et al.* Avaliação na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, Jarú, RO, n. 10, nov. 2011. Disponível em: <http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-107.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2026.
- HOFFMANN, Jussara. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1991.
- SOUZA, Juliana Ferreira. **A avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTAJulianadeSousa%20fev2013.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2026.

A TELA E A CIDADANIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL

Jerusa dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação reconfigurou profundamente as estruturas sociais, as formas de trabalho e os modos de subjetivação humana no século XXI. Nesse cenário, o indivíduo moderno interage de maneira contínua com dispositivos informacionais, inserindo-se em uma dinâmica na qual o espaço virtual e o físico se fundem. No entanto, longe de ser um território neutro ou puramente democrático, o ambiente digital é atravessado por novos mecanismos de controle, assimetrias econômicas e bolhas de filtragem algorítmica que desafiam o exercício pleno da cidadania (Setton, 2022).

A sociedade hiperconectada muitas vezes confunde o excesso de informação e o engajamento digital com a verdadeira liberdade e reflexão crítica, gerando novas formas de passividade conformista. Transportado para o campo educacional, esse fenômeno exige que a escola ultrapasse a mera alfabetização tecnológica ou o uso instrumental de ferramentas, assumindo a responsabilidade de promover o que intelectuais contemporâneos definem como uma pedagogia crítica voltada à desmistificação das estruturas de opressão ocultas nas redes (Han, 2018; Giroux, 2020).

A justificativa para esta pesquisa repousa na urgência de problematizar a presença maciça das telas no cotidiano dos estudantes, analisando como elas moldam comportamentos, limitam a alteridade e afetam a formação ética. Em um período marcado pela circulação massiva de desinformação e pela mercantilização da atenção digital, as aulas de sociologia e as ciências humanas

1 Licenciada em Sociologia, História e Ciência da Religião. Bacharel em Serviço Social. Especialista em Práticas Pedagógicas em Sociologia e Filosofia, e em Gestão Social. Professora da Educação Básica, com atuação na área de Sociologia e Ciências Humanas, desenvolvendo atividades de ensino, planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem e projetos interdisciplinares voltados à formação crítica, cidadã e humanística dos estudantes.

tornam-se trincheiras fundamentais. É por meio desse olhar sociológico que se pode instrumentalizar a juventude para ler criticamente os algoritmos, combatendo o esvaziamento do debate público provocado pela vigilância de dados. A relevância teórica e prática deste estudo consiste, portanto, em fornecer subsídios conceituais para que professores atuem de maneira consciente na mediação entre a cultura das telas e o desenvolvimento de uma práxis emancipatória (Santos, 2021).

A partir desse cenário problemático, formula-se a seguinte questão norteadora: Quais são os principais desafios enfrentados pela Educação Crítica na era digital para transformar a interação dos estudantes com as telas em um exercício efetivo de cidadania e autonomia consciente?

Para responder a essa problematização, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contradições da sociedade hiperconectada e os desafios pedagógicos da Educação Crítica na era digital, identificando as potencialidades do ensino de Sociologia para fomentar o pensamento autônomo, a autorreflexão e o engajamento cidadão dos estudantes diante da cultura das telas.

A TELA E A CIDADANIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL

A Sociedade Hiperconectada e a Cultura das Telas: Uma Análise Sociológica Contemporânea

A transição para a era digital reconfigurou as dinâmicas de socialização de maneira sem precedentes na história humana. O cotidiano contemporâneo é mediado por telas informacionais que deixaram de ser meros canais de comunicação ou ferramentas acessórias para se tornarem, fundamentalmente, ambientes estruturantes da própria realidade social. Esse fenômeno não ocorre no vácuo histórico ou de forma neutra; ele molda ativamente novas identidades, reformula afetividades e impõe padrões inéditos de pertencimento coletivo. No entanto, a aparente democratização do acesso e a promessa de liberdade total veiculadas pelo ambiente virtual encobrem sutis mecanismos de controle e uma sistemática mercantilização da atenção humana. A internet e as plataformas de redes sociais operam sob uma lógica estritamente mercadológica que transforma as interações espontâneas, as preferências e os afetos humanos em dados quantificáveis. Esse processo alimenta algoritmos altamente refinados e voltados à maximização do tempo de tela e ao engajamento ininterrupto dos indivíduos, consolidando uma nova arquitetura de dependência subjetiva (Setton, 2022).

Para compreender a fundo a engrenagem econômica que sustenta esse ecossistema digital, as formulações de Shoshana Zuboff tornam-se imperativas.

A socióloga conceitua o estágio atual do desenvolvimento tecnológico como o “capitalismo de vigilância”, uma mutação na lógica de acumulação do capital que reivindica a experiência humana privada como matéria-prima gratuita para traduzi-la em dados comportamentais. Esses dados são processados por sistemas de inteligência artificial para prever, modificar e direcionar condutas voltadas a fins comerciais. A autora argumenta que, enquanto o capitalismo industrial explorava a natureza, a nova ordem econômica explora a própria natureza humana em benefício de um mercado de comportamentos futuros. Esse parasitismo digital subverte a soberania individual e sequestra a atenção e o tempo de reflexão do sujeito, condicionando as subjetividades juvenis em salas de aula à passividade de consumidores monitorados (Zuboff, 2020).

No contexto brasileiro, o sociólogo Sérgio Amadeu da Silveira aprofunda esse debate ao analisar a politização e o funcionamento técnico dessas infraestruturas virtuais. Silveira demonstra que as estruturas algorítmicas, formadas por bancos de dados massivos e modelos matemáticos opacos, deixaram de ser puramente técnicas para se converterem em agentes de mediação, modulação e controle da opinião pública. A liberdade de expressão nas telas é sutilmente substituída por uma “liberdade de visualização” ditada pelas corporações que financiam os códigos invisíveis. Essa modulação algorítmica atua no cotidiano escolar ao restringir o repertório informacional dos jovens e ao inflamar dinâmicas comportamentais baseadas no consumo de conteúdos fáceis ou polarizados, desafiando frontalmente as premissas básicas de convivência democrática e de pensamento plural e autônomo (Silveira, 2019).

Essa arquitetura de controle voluntário e invisível dialoga perfeitamente com os diagnósticos do filósofo Byung-Chul Han a respeito da psicopolítica na era digital. Han aponta que o controle contemporâneo já não depende da coerção física ou de confinamentos institucionais clássicos, mas opera de maneira sedutora e estimulante: o sujeito hiperconectado expõe voluntariamente sua intimidade e seus pensamentos, confundindo o ato de emitir ruído digital com o exercício real da liberdade. O resultado dessa saturação comunicacional e do bombardeio ininterrupto de estímulos informacionais é a formação do que ele conceitua como um “enxame digital”. Diferente de uma massa articulada ou de um coletivo coeso capaz de mobilizar ações comuns voltadas à emancipação social, o enxame constitui uma multiplicidade de indivíduos isolados, voláteis e reativos. Essa fragmentação corrói a estabilidade dos espaços públicos de debate, aniquila a escuta empática e substitui a auto-reflexão e o pensamento profundo pela mera reação instantânea diante das telas (Han, 2018).

Consequentemente, a fusão entre a extração de dados do capitalismo de vigilância, a modulação invisível dos algoritmos e a volatilidade do enxame

digital impõe sérios entraves à emancipação dos indivíduos. A cultura das telas ergue barreiras silenciosas contra a autonomia do estudante, promovendo uma passividade ilusória onde o internauta acredita governar suas escolhas quando, na verdade, está sendo governado por fluxos automatizados de dados. Diante desse paradoxo sociológico, o papel da instituição escolar ultrapassa os limites do ensino tradicional. Cabe à educação crítica desvelar essas contradições estruturais no cotidiano escolar, instrumentalizando a juventude por meio da ciência humana para romper o automatismo tecnológico e resgatar a capacidade de agência, alteridade e questionamento da realidade contemporânea.

O Desafio da Cidadania e a Pedagogia Crítica diante do Algoritmo

O impacto desse isolamento conectado reflete-se diretamente no esvaziamento das esferas públicas e nos novos desafios postos ao exercício pleno da cidadania. Em um ecossistema digital gerido majoritariamente por algoritmos de recomendação, o usuário é constantemente direcionado a conteúdos que reforçam suas próprias crenças, vieses e preconceitos. Esse processo dinâmico fomenta a proliferação de bolhas de filtragem informacional e a circulação em massa de desinformação estruturada. Esse fenômeno de segmentação radical não constitui um mero efeito colateral imprevisto, mas sim parte de uma estratégia de engenharia social voltada à polarização cognitiva. Como observa Letícia Cesarino (2022), as plataformas digitais operam por meio de uma lógica de fracionalização que divide o tecido social em identidades antitéticas, nas quais a validação do grupo depende da negação e da hostilidade em relação ao outro. Sob essa ótica, a desinformação ganha eficácia não por sua veracidade factual, mas por sua capacidade de gerar engajamento afetivo e lealdade tribal, atomizando o debate público e inviabilizando o consenso democrático.

Diante dessa fragmentação social profunda, a cidadania corre o risco iminente de ser esvaziada e reduzida ao ato passivo de consumir narrativas virtuais pré-fabricadas por agências de modulação comportamental. A perda da capacidade de deliberação coletiva e o enfraquecimento do pensamento crítico transformam o espaço democrático em uma arena de simulações comerciais e políticas. Para desvelar a suposta neutralidade desses mecanismos informacionais, as análises de Cathy O’Neil (2020) sobre a opacidade dos modelos matemáticos revelam-se fundamentais. A autora demonstra que os algoritmos de recomendação funcionam como verdadeiras “armas de destruição em massa”, replicando, amplificando e institucionalizando preconceitos históricos disfarçados de decisões estatísticas puras. Ao priorizar o engajamento métrico e o lucro corporativo sobre o bem-estar social, essas ferramentas punem a moderação e o debate racional, empurrando as subjetividades, sobretudo as juvenis, para discursos extremistas e simplistas.

Consequentemente, torna-se urgente repensar as estruturas sociais a partir de perspectivas que busquem resgatar a capacidade de emancipação e de justiça humana, permitindo aos sujeitos decodificar criticamente as novas configurações econômicas, políticas e culturais impostas pela globalização hiperconectada (Santos, 2021).

A cidadania contemporânea exige, portanto, a construção de uma “epistemologia do sul” que seja capaz de reaver a autonomia cognitiva e romper com o colonialismo digital exercido pelas grandes corporações do Vale do Silício. É preciso instrumentalizar o cidadão para que ele compreenda que a arquitetura das redes não reflete uma ordem natural da evolução técnica, mas sim um projeto histórico de controle que necessita ser politizado, contestado e democratizado a partir de práticas sociais solidárias. Nessa perspectiva de disputa civilizatória, a escola e o campo educacional despontam como arenas decisivas de disputa de sentido e resistência contra a alienação algorítmica. Para que a instituição de ensino cumpra essa função emancipatória, é indispensável superar a visão puramente instrumental e tecnocrática que reduz o uso da tecnologia à mera alfabetização digital ou ao manejo técnico de softwares e aplicativos de produtividade. Em alinhamento com os pilares da Pedagogia Crítica, o intelectual Henry Giroux (2020) defende que o ato educativo deve ser compreendido como uma prática profundamente ética e política.

O autor argumenta que, diante das regressões democráticas contemporâneas e da manipulação mediática de massa, as salas de aula precisam funcionar como espaços de questionamento radical das verdades dadas pelas mídias corporativas e corporações tecnológicas. Educar contra o algoritmo significa, em última análise, instrumentalizar o discente para identificar as assimetrias de poder, os preconceitos embutidos nos códigos virtuais e a sutil mercantilização de sua atenção quotidiana.

O papel da Sociologia e das ciências humanas na Educação Básica consolida-se ao converter o uso passivo, mecânico e entorpecedor das telas em uma práxis voltada à responsabilidade social, à alteridade e à autonomia política. Não se trata de promover um neoludismo ou a exclusão da tecnologia do ambiente pedagógico, mas de politizar a técnica. A mediação docente deve conduzir o estudante a enxergar as linhas de código não como verdades matemáticas absolutas, mas como discursos ideológicos que operam no mundo, permitindo que a juventude assuma a sua condição de sujeito histórico e arquiteto de sua própria realidade social.

A Práxis Sociológica no Ambiente Escolar: Fomentando a Autonomia na Educação Básica

A materialização de uma Pedagogia Crítica no cotidiano da Educação Básica encontra no ensino de Sociologia o seu principal ponto de apoio metodológico, epistemológico e conceitual. A Sociologia, enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Médio, possui a tarefa primordial de promover o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos cotidianos, permitindo que os estudantes compreendam que as tecnologias digitais não são ferramentas biológicas, inevitáveis ou neutras. Ao contrário, elas constituem construções sociais datadas, resultantes de escolhas econômicas específicas e de interesses políticos de corporações transnacionais. A institucionalização e a permanência da Sociologia na grade curricular funcionam como um poderoso antídoto contra o pensamento fragmentado e conservador que tende a simplificar a realidade. No contexto da cultura das telas, a práxis sociológica atua diretamente no desmonte de visões puramente instrumentais ou ingênuas sobre a internet. A sala de aula de Sociologia transforma-se, assim, em um laboratório de investigação onde o aluno aprende a ler as dinâmicas virtuais não apenas como entretenimento ou utilidade prática imediata, mas como instâncias produtoras de ideologia, de diferenciação de classes e de novas exclusões sociais (Handfas, 2021).

Essa transição da consciência ingênua para a consciência crítica do educando requer uma mediação docente que domine tanto o conteúdo científico quanto as ferramentas didáticas necessárias para conectar o saber acadêmico à vivência juvenil. O ato de ensinar Sociologia não pode ser reduzido à mera transmissão de conceitos abstratos ou à repetição mecânica de clássicos da teoria social; ele exige a articulação de uma transposição didática que faça sentido para o cotidiano do estudante. No cenário contemporâneo de saturação informativa pelas telas, o papel do professor é fornecer “chaves de leitura” metodológicas que instrumentalizem o jovem para compreender as estruturas e as figurações sociais invisíveis que governam as redes. Estimular o aluno a mapear as engrenagens de sua própria escola e de sua comunidade frente ao impacto das mídias digitais converte-se no eixo central de uma formação genuinamente humanística, ética e cidadã. A didática sociológica contemporânea pressupõe, portanto, o uso de metodologias ativas, pesquisas de campo virtuais e análises de discursos midiáticos como caminhos para que a juventude desenvolva uma percepção estrutural e reflexiva de sua inserção no mundo hiperconectado (Bodart, 2024).

Dessa forma, a práxis sociológica aplicada ao contexto das telas rompe radicalmente com a passividade dos discentes ao desafiá-los a refletir criticamente sobre a própria posição que ocupam dentro do ciberespaço: se de agentes conscientes de sua própria cidadania ou de meras mercadorias e

engrenagens reprodutoras do capital de dados comportamentais. A mediação pedagógica orientada pela ciência social conduz o educador a guiar a juventude a habitar o universo digital a partir de parâmetros de empatia, alteridade e solidariedade coletiva. O objetivo final dessa abordagem crítica deixa de ser a negação anacrônica da tecnologia ou o mero banimento disciplinar das telas no ambiente pedagógico. O propósito fundamental consiste em propiciar a apropriação consciente, criativa e politizada dessas plataformas por parte dos estudantes. Ao dominar as estruturas sociológicas que organizam as redes, os educandos tornam-se capazes de utilizar as próprias ferramentas digitais como instrumentos legítimos de voz, de intervenção social, de emancipação coletiva e de fortalecimento continuado das lutas democráticas no tecido social contemporâneo (Bodart, 2024; Handfas, 2021).

CONCLUSÃO

A presente pesquisa cumpriu integralmente o seu objetivo geral ao analisar as contradições da sociedade hiperconectada e os desafios pedagógicos enfrentados pela educação crítica na era digital. Respondendo à questão norteadora proposta, constatou-se que a interação dos estudantes com as telas pode ser transformada em um exercício efetivo de cidadania à medida que o ambiente escolar assume um papel politizador frente às tecnologias.

A investigação revelou que as redes digitais e os algoritmos de recomendação não operam de forma neutra, mas sim sob uma lógica mercadológica que extrai dados comportamentais, restringe o repertório informacional e inflama polarizações nas chamadas bolhas de filtragem. Frente a essa engrenagem de vigilância e sutil modulação de condutas, a simples introdução instrumental de aparatos técnicos nas salas de aula mostra-se insuficiente para promover a autonomia dos discentes.

Ficou demonstrado que o ensino de Sociologia na Educação Básica consolida-se como um componente epistemológico fundamental para romper com a passividade e o conformismo gerados pelo consumo acrítico das mídias. Ao promover o estranhamento e a desnaturalização dos códigos invisíveis que governam as plataformas virtuais, a práxis sociológica permite que a juventude faça a transição da consciência ingênua para uma percepção estrutural e reflexiva de sua inserção no ciberespaço. Essa transposição didática, mediada por reflexões científicas e metodologias conscientes, instrumentaliza os discentes para que compreendam as assimetrias de poder presentes nas redes. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser um espaço de mera reprodução técnica e assume sua condição ética e política de arena de resistência contra a alienação algorítmica.

Conclui-se que os desafios postos pela cultura das telas à cidadania contemporânea exigem um compromisso continuado com uma pedagogia que defenda a humanização, a alteridade e a emancipação coletiva. Longe de adotar uma postura pessimista de banimento e negação das tecnologias, este estudo reafirma a urgência de politizar a técnica em prol da justiça social. Ao dominar as dinâmicas sociais que organizam o ecossistema digital, os estudantes tornam-se capazes de resgatar sua capacidade de agência e de transformar os dispositivos móveis e as redes em instrumentos legítimos de voz, intervenção crítica e fortalecimento democrático no tecido social.

REFERÊNCIAS

- BODART, Cristiano das Neves. **O que aprender para ensinar Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.
- CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica em tempos de resistência**: o desafio do neofascismo e as possibilidades de mudança. São Paulo: Autêntica, 2020.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HANDFAS, Anita. Memórias da trajetória de uma disciplina escolar por meio dos eventos acadêmicos. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, A. (org.). **Conquistas e resistências do ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.
- O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Tradução de Rafael Abraham. Santo André: Rua do Sabão, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SETTON, Maria da Graça J. **Socialização, cultura e mídia**: a constituição dos sujeitos no mundo hiperconectado. Curitiba: Appris, 2022.
- SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis**: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.
- ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosilene Lemos de Freitas¹

Sandra Karina Mendes do Vale²

1. PARA EDUCAR INCLUINDO: UMA INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática, demanda a superação de barreiras que historicamente marginalizaram alunos com diferentes necessidades. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como ferramentas promissoras, capazes de transformar a dinâmica da sala de aula e potencializar a participação e o aprendizado de cada aluno, respeitando suas individualidades e ritmos. Elas se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, o protagonismo e a colaboração. Ao invés de um modelo tradicional de ensino expositivo, essas abordagens propõem atividades desafiadoras e significativas, nas quais os alunos são estimulados a construir o conhecimento de forma ativa, por meio da investigação, da resolução de problemas, da discussão e da reflexão. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida, a gamificação e o estudo de caso oferecem múltiplas oportunidades para que os alunos explorem seus interesses, desenvolvam habilidades de pensamento crítico e trabalhem em conjunto, construindo um ambiente de aprendizado mais engajador e relevante.

No âmbito da inclusão, as metodologias ativas demonstram um potencial significativo para atender às diversas necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia Institucional e Clínica com Ênfase em Neuropsicopedagogia, Gestão Escolar e Dificuldades de Aprendizagem, Mestranda em Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University – Florida, U.S.A. E-mail: rosilenelemos123@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Pedagogia. E-mail: karinamendes2232@gmail.com.

habilidades/superdotação ou outras condições específicas podem se beneficiar de abordagens pedagógicas que valorizam diferentes estilos de aprendizagem e oferecem múltiplas formas de participação e expressão. Por exemplo, em um projeto de pesquisa, um aluno com dificuldades de escrita pode contribuir oralmente ou por meio de representações visuais, enquanto um aluno com altas habilidades pode aprofundar a investigação e apresentar soluções inovadoras.

A implementação efetiva de metodologias ativas como ferramenta de inclusão, no entanto, exige um olhar atento para alguns desafios. A formação continuada dos professores é essencial para que eles desenvolvam as competências necessárias para planejar e conduzir atividades diversificadas e adaptadas às necessidades de cada aluno. Além disso, a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e a flexibilização do currículo são aspectos importantes para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprender e participar.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica, conforme explicitado por Gil (2008, p. 50), consiste em “o levantamento, a seleção, a leitura, a análise e a interpretação de livros, periódicos, artigos e outros documentos que tratam do tema da pesquisa”. Para o presente estudo, essa metodologia se desdobra em um processo rigoroso de busca e análise de produções indexadas em bases de dados de reconhecida relevância para a área da educação, como o IBICIT/BDTD, o SCIELO e os anais da ANPED. A escolha dessas fontes se justifica pela sua abrangência na divulgação de pesquisas brasileiras e latino-americanas, permitindo um panorama consistente das discussões e achados relacionados à inclusão, às metodologias ativas e ao uso de tecnologias no ensino.

A pertinência da revisão bibliográfica para esta investigação reside, em primeiro lugar, na sua capacidade de fornecer um panorama teórico sobre os conceitos centrais que direcionam a pesquisa. Autores como Demo (2000) enfatizam a importância da revisão bibliográfica como etapa preliminar e essencial de qualquer investigação científica, argumentando que ela permite ao pesquisador “situar-se no campo do conhecimento, identificar as contribuições já realizadas, as lacunas existentes e as perspectivas futuras”. Ao explorar a literatura sobre currículo inovador, inclusão educacional, metodologias ativas e o papel da tecnologia no ensino, será possível construir um arcabouço teórico que sustente essa análise.

Em segundo lugar, a revisão bibliográfica se mostra essencial para identificar as potencialidades e os desafios já relatados na literatura em relação à adoção de metodologias ativas em contextos inclusivos. Segundo Flick (2009, p. 78), “a análise de literatura existente pode ajudar a refinar as questões de pesquisa e a desenvolver um quadro teórico”. Ao investigar estudos que abordam a perspectiva dos professores sobre a implementação dessas abordagens,

será possível identificar pontos de convergência e divergência nesse estudo, enriquecendo a análise e contextualizando os achados futuros.

Essa metodologia permite identificar as lacunas existentes na pesquisa, direcionando o foco da investigação para aspectos ainda pouco explorados ou que demandam maior aprofundamento. Marconi e Lakatos (2003, p. 67) destacam que “a revisão de literatura tem por finalidade conhecer as pesquisas já realizadas sobre o problema, a fim de evitar repetições e possibilitar a delimitação do tema”. Nesse sentido, a análise da produção acadêmica poderá revelar se há uma carência de estudos que investiguem a articulação entre metodologias ativas e inclusão sob a ótica dos professores atuantes nessa localidade específica, justificando a relevância desse estudo.

Essa metodologia se alinha com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas. Através da análise de experiências e resultados de pesquisas em outros contextos, será possível identificar estratégias pedagógicas bem-sucedidas e desafios comuns, oferecendo subsídios para a elaboração de propostas que considerem as particularidades e necessidades da realidade local. Como salienta Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é indispensável para a fundamentação teórica de qualquer investigação, fornecendo elementos para a análise e interpretação dos dados”.

O processo de revisão bibliográfica para este artigo científico envolverá uma busca sistemática nas bases de dados selecionadas, utilizando descritores relevantes e refinando os resultados através de critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. A análise dos estudos selecionados será realizada de forma crítica e comparativa, buscando identificar as principais abordagens teóricas, os resultados empíricos e as metodologias utilizadas. A síntese das informações coletadas permitirá construir um panorama abrangente do conhecimento existente sobre a temática, identificando os pontos de consenso, as controvérsias e as lacunas que a presente investigação busca, em alguma medida, preencher.

A adoção da metodologia da revisão bibliográfica para este artigo científico se justifica pela sua capacidade de fornecer um embasamento teórico sólido, identificar as experiências e os desafios já relatados na literatura, apontar lacunas no conhecimento e subsidiar a formulação de propostas educacionais. Através de um processo de busca, análise e síntese da produção acadêmica existente, a presente investigação busca contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre a articulação entre educação, tecnologia e inclusão, sob a perspectiva dos educadores que vivenciam os desafios e as potencialidades desse cenário no cotidiano escolar. A revisão bibliográfica, portanto, não se configura apenas como uma etapa inicial, mas como um fio condutor que permeia toda a investigação, orientando a análise e a interpretação dos dados e, consequentemente, as conclusões e as possíveis recomendações para a prática pedagógica e para as políticas educacionais.

Apesar dos desafios, os benefícios da adoção de metodologias ativas para a inclusão educacional no Ensino Fundamental são inegáveis. Ao promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno, essas abordagens pedagógicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os estudantes, fomentando o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A presente pesquisa utilizou uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar e analisar a produção científica relacionada as metodologias ativas como ferramenta de inclusão educacional nas escolas do ensino fundamental. O levantamento de dados ocorreu por meio de buscas nas seguintes bases de dados e fontes:

- **Base de Dados IBICIT/BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações):** Realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICIT/BDTD) utilizando os seguintes descritores e palavras-chave: Ensino híbrido, Necessidades educacionais especiais (NEE), Práticas pedagógicas no ensino fundamental, Desafios da educação em Nova Timboteua.
- **Base de Dados SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*):** A busca na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) empregou as seguintes palavras-chave e seus correspondentes em português e inglês: Metodologias Ativas, Inclusão, Escolas do Ensino Fundamental.
- **Evento Científico (ANPED - Trabalhos Completos):** Adicionalmente, foram consultados os anais de eventos científicos da área de educação, com foco nos trabalhos completos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para esta busca, foram utilizadas as palavras-chave: Inovação educacional, Adaptações curriculares, Currículo do ensino fundamental, Políticas educacionais.

1. Palavras-chave Utilizadas:

Ensino híbrido, Necessidades educacionais especiais (NEE), Práticas pedagógicas no ensino fundamental, Desafios da educação, Metodologias Ativas, Inclusão, Escolas do Ensino Fundamental, Inovação educacional, Adaptações curriculares, Currículo do ensino fundamental, Políticas educacionais.

2. Fontes de Dados Consultadas

► IBICIT/BDTD³

3 <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=Pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+no+ensino+fundamental&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Tecnologia+ativas&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&filter0%5B%5D=%7Elanguage%3A%22por%22&illustration=1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDate->

➤ SCIELO⁴

➤ ANPED⁵

A busca inicial nas fontes de dados resultou em uma infinidade de registros de abril de 2019 até abril de 2025. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, por exemplo, período de publicação de 5 anos, relevância para o tema, tipo de documento foram encontrados 23 textos com indicação de estudo para esse trabalho. Para refinar a pesquisa de 23 para 10 trabalhos nas bases de dados SciELO, ANPED e IBICT/BDTD, **quadro 1**, foram utilizados alguns critérios, como relevância temática, metodologias ativas, ensino fundamental, estudos de campo, publicações recentes, idioma, chegando na seguinte relação:

Quadro 1 – Textos identificados e selecionados para análise

BDTD	ANPED	SCIELO
Metodologias ativas: propostas pedagógicas no ensino de matemática.	Desafios para a inclusão com tecnologias assistivas na educação superior.	Brochura de jogos pré- desportivos corretivos compensatórios para alunos \com deficiência intelectual
Gamificação como instrumento pedagógico no ensino de matemática no ensino fundamental.	Educação híbrida na perspectiva interdisciplinar: propostas metodológicas	Currículo em educação especial: tendências e debates
O uso do whatsapp como recurso pedagógico: atividades formativas em serviço para professores do ensino fundamental	Educação inclusiva de estudantes com autismo nas ciências naturais do Ensino Médio.	A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.
		Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Os textos selecionados incluem 7 artigos científicos e 3 dissertações. O presente artigo está estruturado em 3 seções: Educação e Tecnologia no Ensino, subdividido em 7 outras: A necessidade de um currículo inovador, Locais onde é mais pesquisado, Subtemas Associados, Principais teorias, Metodologias, Principais resultados, Discussão, além desta introdução e das considerações finais. A seção seguinte apresenta a revisão de literatura, na qual se discute o percurso metodológico. Em seguida, a seção de metodologia detalha os procedimentos de coleta e análise dos dados. Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos na seção subsequente. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados e apontam para futuras pesquisas.

from=2019&publishID ateto=2025.

4 <https://search.scielo.org/?q=Metodologia+de+ensino+e+aprendizagem+de+futsal+adaptado+para+alunos+com+defici%C3%Aancia+visual&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=metodologias+ativas&lang=pt&page=1>.

5 <https://drive.google.com/file/d/1XriU2OmTLjPBLHHb-CWYvVsb1kO77mkX/view>.

2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO ENSINO

2.1 A necessidade de um currículo inovador

A urgência por um currículo inovador que verdadeiramente abrace a inclusão educacional no Ensino Fundamental se apresenta como uma necessidade inadiável. Diante da diversidade inerente às salas de aula, com alunos apresentando distintas necessidades educacionais, faz-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como ferramentas promissoras para efetivar a integração de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais engajador, participativo e equitativo. Reconhecendo a importância de fundamentar essa transformação em evidências e na experiência dos educadores, realizou-se uma busca exploratória nas bases de dados do IBICIT/BDTD, SCIELO e anais da ANPED. A revisão de literatura é uma parte essencial que antecede a realização de uma pesquisa; representando uma etapa que busca por estudos já publicados sobre a temática de interesse, busca estabelecer uma análise sobre os mesmos e as abordagens já existentes.

A motivação por trás dessa investigação reside na busca por fundamentar estratégias pedagógicas mais inclusivas e subsidiar a formulação de políticas educacionais inclusivas, democráticas e justas para o cenário educacional, que se apresenta como um campo desafiador e ao mesmo tempo provocador, demandando soluções criativas e bem embasadas para garantir o direito à educação de todos os alunos.

O currículo tradicional, muitas vezes homogêneo e centrado na transmissão de conteúdo, pode se mostrar inadequado para atender à vasta gama de necessidades dos alunos, podendo criar barreiras para a participação e o aprendizado de estudantes com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou outras especificidades.

Nesse contexto, a inclusão educacional é um direito fundamental. Um currículo inovador é essencial para garantir que esse direito se concretize na prática, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativas e relevantes para cada aluno, independentemente de suas particularidades. A escola, sendo um espaço social de relações humanas, deve promover a inclusão desde o Ensino Fundamental, assim, um currículo inovador contribuirá, significativamente, para a formação de cidadãos mais tolerantes, respeitosos e preparados para interagir com a diversidade.

Em se tratando de metodologias ativas, com seu foco na personalização do aprendizado e na oferta de múltiplas formas de participação, podem facilmente ser adaptadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Por exemplo, na ABP, um aluno com dificuldades de escrita pode expressar seu aprendizado

através de uma apresentação oral ou visual. Ao tornar o aluno protagonista do seu aprendizado, as metodologias ativas tendem a aumentar o engajamento e a motivação, fatores cruciais para o sucesso de todos os estudantes, especialmente daqueles que podem ter enfrentado experiências negativas no sistema educacional tradicional.

Além do conteúdo específico, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas – competências fundamentais para a vida e para a plena participação na sociedade. Aqui, a busca no IBICIT/BDTD, SCIELO e anais da ANPED permite acessar conhecimentos já produzidos sobre a relação entre metodologias ativas e inclusão.

Essa visão é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes e contextualizadas. Essa análise do impacto das metodologias ativas no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos, bem como em sua participação nas atividades escolares, fornecerá dados concretos para avaliar a efetividade dessas abordagens e identificar áreas que precisam de maior atenção.

Trata-se de uma pesquisa que não se limita a identificar boas práticas em sala de aula, mas também visa influenciar a formulação de políticas educacionais mais amplas que sustentem, sistematicamente, a inclusão. Para tanto, as políticas públicas inclusivas devem garantir não apenas o acesso à escola, mas também as condições para a permanência e o sucesso de todos os alunos, eliminando barreiras e promovendo a equidade, essa busca refletirá o compromisso de oferecer a cada aluno o suporte e as oportunidades de que necessita para alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas características individuais.

A necessidade de um currículo inovador e inclusivo, apoiado nas metodologias ativas e informado por uma pesquisa bibliográfica sensível à realidade local, representa um passo fundamental para a construção de uma educação que verdadeiramente atenda à diversidade de seus alunos e promova uma sociedade mais justa e equitativa. A profundidade dessa discussão reside na compreensão de que a inclusão não é um apêndice ao currículo, mas sim um princípio fundamental que deve orientar todas as práticas e políticas educacionais. Essas questões provocantes instigarão um mergulho constante e epistêmico em fontes como IBICIT/BDTD, SCIELO e anais da ANPED.

2.2 Locais onde é mais pesquisado

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, é um banco de pesquisas, teses e dissertações, defendidas em programas de pós-graduação brasileiros e instituições estrangeiras. Nela é provável encontrar pesquisas que abordem a temática da inclusão, metodologias ativas e a experiência de

professores em diferentes contextos brasileiros, ao acessar <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, utilizando buscas simples ou avançadas, combinando termos de interesse e palavras-chave como “inclusão educacional”, “metodologias ativas”, “formação de professores”, “currículo inclusivo” e termos relacionados ao Ensino Fundamental.

A SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), lançada em 1997, se tornou uma das principais fontes de informação científica, apresenta periódicos científicos brasileiros e de outros países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, publicados em revistas da área de educação com resultados de pesquisas, estudos de caso e reflexões teóricas sobre a implementação de práticas inclusivas e o uso de metodologias ativas, facilmente encontradas ao acessar o portal <https://www.scielo.br/>.

Nos Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que possuem trabalhos apresentados nas reuniões e eventos da instituição educacional, que abrangem diversas temáticas da pesquisa em educação no Brasil, são encontradas comunicações de pesquisa que exploram as experiências de professores, os desafios da inclusão e a implementação de metodologias ativas em diferentes níveis de ensino, incluindo o Fundamental. Ao acessar <https://anped.org.br/anais/>, são encontrados estudos referentes a essa escrita, oriundos das reuniões nacionais e regionais, basta utilizar termos de busca relacionados às palavras chaves desse artigo científico.

2.3 Subtemas Associados

Na intenção de aprofundar a discussão sobre essa proposta de pesquisa, surgem subtemas que permeiam esse estudo, entrelaçando-a com estudos sobre: O Conceito de Currículo Inclusivo e sua Operacionalização; Flexibilidade Curricular como Estratégia de Inclusão; A Formação de Educadores para a Inclusão e Metodologias Ativas; Protagonismo Estudantil e Participação Ativa; Desafios e Potencialidades da Implementação em Contextos Específicos; O Impacto das Metodologias Ativas no Desenvolvimento Integral; Políticas Educacionais Inclusivas como Sustentação. Não se trata apenas de integrar alunos com diversas necessidades, mas de transformar a essência do currículo para que ele seja intrinsecamente acessível e relevante para cada estudante. Como aponta Ainscow (2020), a inclusão efetiva demanda uma reestruturação do pensamento e das práticas pedagógicas, indo além da mera presença física.

Nesse sentido, a flexibilidade curricular emerge como estratégia central. Adaptar conteúdos, metodologias, avaliação e tempos de aprendizagem, conforme as particularidades dos alunos, é imperativo para garantir a equidade. Autores como Stainback e Stainback (1999) defendem que um currículo flexível reconhece a singularidade de cada aprendiz, oferecendo múltiplas

oportunidades de engajamento e demonstração de conhecimento. A efetivação de uma educação dinâmica e inclusivamente flexível depende intrinsecamente da formação de educadores. Professores precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam identificar as necessidades dos alunos, adaptar o ensino e utilizar metodologias ativas de forma inclusiva.

Moran (2018) destaca o potencial das metodologias ativas para promover o engajamento e a autonomia dos estudantes, elementos essenciais para a inclusão. Ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, essas metodologias favorecem o protagonismo estudantil e a participação ativa, conforme defendido por Freire (1996), que enfatiza a importância de uma educação dialógica e libertadora. Ao mesmo tempo, identificar as potencialidades locais pode impulsionar a inovação. A análise do impacto das metodologias ativas no desenvolvimento integral dos alunos com diferentes necessidades fornecerá evidências sobre a eficácia dessas abordagens, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e emocional.

Finalmente, a pesquisa dialoga com as políticas educacionais inclusivas, buscando identificar como elas podem sustentar e fomentar a implementação de currículos inovadores e práticas pedagógicas inclusivas em nível local. Booth e Ainscow (2011) argumentam que a inclusão é uma questão sistêmica que exige o envolvimento de toda a comunidade educativa e o apoio de políticas claras e eficazes. A investigação sobre esses subtemas é essencial para fundamentar a busca por um currículo inovador e inclusivo. Compreender as nuances de cada um deles, à luz de referenciais teóricos relevantes e da realidade local, permitirá construir um conhecimento robusto e propositivo para transformar a prática pedagógica e garantir o direito à educação de todos os alunos.

2.4 Principais teorias usadas nos textos levantados

2.4.1 Teorias de Aprendizagem e Metodologias Ativas

Das 10 pesquisas selecionadas se encaixam aqui: Brochura de jogos pré-desportivos corretivos compensatórios para alunos com deficiência intelectual; Currículo em educação especial: tendências e debates; A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência; Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos (SciELO). Desafios para a inclusão com tecnologias assistivas na educação superior; Educação híbrida na perspectiva interdisciplinar: propostas metodológicas (ANPED), Metodologias ativas: propostas pedagógicas no ensino de matemática; Gamificação como instrumento pedagógico no ensino de matemática no ensino fundamental; O uso do whatsapp como recurso pedagógico: atividades formativas em serviço para professores do ensino fundamental (IBICT/BDTD). Entre as teorias se destacam:

O construtivismo de Piaget e Vygotsky, construído ao longo das primeiras décadas do século XX, essa teoria enfatiza o papel ativo do aluno na construção do próprio conhecimento. As metodologias ativas se alinham ao construtivismo ao promoverem a experimentação, a resolução de problemas e a interação social como formas de aprendizado significativo. Vygotsky, em particular, destaca a importância da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no processo de aprendizagem, o que pode ser explorado em atividades colaborativas típicas das metodologias ativas.

A aprendizagem significativa de Ausubel (1968), essa teoria defende que a aprendizagem ocorre quando novas informações se conectam com conhecimentos prévios do aluno de maneira não arbitrária e substantiva. As metodologias ativas podem facilitar a aprendizagem significativa ao partirem de situações reais e problemas relevantes para os alunos, incentivando-os a relacionar o novo conteúdo com suas experiências.

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1963), essa teoria destaca o papel da observação, da imitação e do reforço no aprendizado. Em metodologias ativas que envolvem trabalho em grupo e apresentação de resultados, os alunos podem aprender uns com os outros, observando diferentes abordagens e soluções.

O Conexionismo de Siemens e Downes (2004), relevante para a era digital, enfatiza a aprendizagem como um processo de criação de redes e conexões. As metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais e promovem a colaboração *online* se relacionam com o conexionismo, incentivando os alunos a buscar informações em diversas fontes e a construir conhecimento de forma distribuída.

2.4.2 Teorias da Inclusão Educacional

O modelo social da deficiência, enfatiza que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são criadas pela sociedade, por meio de atitudes, normas e ambientes inacessíveis. Essa perspectiva fundamenta a necessidade de um currículo e práticas pedagógicas que eliminem essas barreiras e promovam a plena participação de todos. São dessa linha Paul Hunt (1966) e Mike Oliver (1990), sociólogos e ativistas.

A pedagogia inclusiva, que tem aporte científico na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e nos trabalhos de Mel Ainscow (2002) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), essa abordagem teórica busca transformar as práticas educativas para responder à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos. Envolve a flexibilização do currículo, a diferenciação pedagógica e a criação de um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Seu aporte legal

O Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem, tem autores renomados, como Jean Piaget (décadas de 1920-1980), Lev Vygotsky (décadas de 1920-1930),

David Ausubel (década de 1960 em diante), trata-se de uma teoria que aborda o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e adolescentes, considerando sua singularidade e influência contextual são necessárias para seu desenvolvimento e a eficácia das práticas inclusivas.

2.4.3 Teorias de Apoio a Práticas Inclusivas com Metodologias Ativas

A diferenciação pedagógica, de Tomlinson (1999), essa teoria propõe que o ensino seja adaptado às diferentes necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. As metodologias ativas oferecem diversas possibilidades de diferenciação, permitindo que os alunos escolham como aprender e como demonstrar seu conhecimento. Design universal para a aprendizagem (DUA), de Rose e Meyer (2002), trata-se de uma estrutura teórica que oferece princípios para criar ambientes de aprendizagem flexíveis que atendam à variedade de necessidades dos aprendizes. O DUA se alinha com as metodologias ativas ao propor múltiplas formas de representação da informação, de expressão dos alunos e de engajamento.

A avaliação formativa, de Black & Wiliam (1998) e Perrenoud (2000), essa teoria enfatiza o uso da avaliação como um processo contínuo para monitorar o aprendizado dos alunos e ajustar as estratégias de ensino. Nas metodologias ativas, a avaliação formativa pode ocorrer por meio da observação da participação, da análise de trabalhos em processo e do *feedback* constante, permitindo identificar as necessidades individuais e oferecer o suporte adequado.

2.5 Metodologias (usadas das pesquisas levantadas na revisão)

A presente investigação científica adotou a metodologia da revisão bibliográfica, **quadro 2**, como seu pilar fundamental para explorar a complexidade da temática da integração entre educação, tecnologia e inclusão. Reconhecendo as produções acadêmica existente sobre esses eixos, conectados entre si, a revisão bibliográfica se configura como a estratégia metodológica mais apropriada para mapear o conhecimento consolidado, identificar lacunas teóricas e práticas, e, conseqüentemente, fundamentar a relevância e a originalidade da análise proposta para a realidade educacional local.

Quadro 2 - Resultados do levantamento

Título do texto	Data e local	Subtemas	Primeiros Estudos sobre o tema	Teorias/autores	Metodologia utilizada	Resultados e lacunas
Curriculo em educação especial: tendências e debates	01/05/25 https://www.scielo.br/	Curriculo Inclusivo, Educação Especial, Políticas Educacionais Inclusivas	Análises históricas da evolução do currículo na educação especial, desde abordagens segregacionistas até a perspectiva inclusiva. Discussões iniciais sobre a necessidade de um currículo diferenciado ou um currículo comum com adaptações.	Teorias curriculares (Sacristán, Gimeno Sacristán), estudos sobre educação especial (Mantovan, Bueno), legislação e diretrizes da educação inclusiva	Revisão bibliográfica e análise documental, buscando identificar as principais tendências e os debates contemporâneos sobre o currículo na educação especial. Pode envolver análise comparativa de diferentes propostas curriculares.	O estudo apresenta um panorama das tendências (currículo funcional, currículo baseado em habilidades, etc.) e dos debates (currículo único versus diferenciado, adaptações curriculares). Lacunas podem residir na necessidade de aprofundar a análise em contextos específicos e na investigação sobre a implementação dessas tendências na prática
Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos	01/05/25 https://www.scielo.br/	Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Práticas Pedagógicas Inclusivas	Investigações sobre o papel e a efetividade das salas de recursos como um serviço de apoio à inclusão escolar. Análises iniciais sobre as estratégias e os materiais utilizados nesse contexto.	Teorias da educação especial e inclusiva, estudos sobre o AEE (Goffredo, Mendes), princípios da diferenciação pedagógica.	Estudo de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante, com análise do funcionamento de uma sala de recursos específica e implementação de intervenções pedagógicas. Coleta de dados pode envolver observação, entrevistas e análise de documentos	O estudo apresenta a análise do contexto da sala de recursos, a descrição das intervenções realizadas e os resultados observados no aprendizado e na participação dos alunos. Lacunas podem residir na necessidade de investigar a articulação entre a sala de recursos e a sala de aula regular, e a generalização dos resultados para outros contextos
Educação híbrida na perspectiva interdisciplinar: propostas metodológicas	02/05/25 https://anais.ampd.org.br/	Metodologias Ativas (educação híbrida), Práticas Pedagógicas Inclusivas (potencial da hibridização para atender à diversidade).	Investigações sobre modelos de educação híbrida e a integração de diferentes mídias e espaços de aprendizagem. Discussões iniciais sobre o potencial da interdisciplinaridade para enriquecer o processo educativo.	Teorias da aprendizagem (Dewey, Freire), estudos sobre educação a distância e blended learning (Valente, Horn & Staker), teorias da interdisciplinaridade (Fazenda, Japiassu).	Pode envolver pesquisa teórica, análise de experiências e propostas metodológicas, ou pesquisa aplicada com implementação e avaliação de modelos híbridos interdisciplinares	O estudo apresenta propostas metodológicas para a educação híbrida em uma perspectiva interdisciplinar, discutindo seus potenciais benefícios e desafios. Lacunas podem incluir a necessidade de investigar a efetividade dessas propostas em diferentes contextos e para atender às necessidades específicas de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais

Gamificação como instrumento pedagógico no ensino de matemática fundamental.	03/05/25 https://ibict.br/vufind/	Metodologias Ativas (gamificação), Ensino de Matemática, Engajamento Estudantil.	Investigações sobre a aplicação de elementos de jogos (pontuação, rankings, desafios) no contexto educacional para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos no aprendizado da matemática	Teorias da motivação (Deci & Ryan), estudos sobre gamificação (McGonigal, Kapp), didática da matemática	Pode envolver pesquisa aplicada, com desenvolvimento e implementação de atividades gamificadas, e avaliação de seu impacto no aprendizado e na motivação dos alunos. Pode incluir estudos de caso ou experimentos	O estudo apresenta os resultados da aplicação da gamificação no ensino de matemática, analisando o engajamento, a aprendizagem e as percepções dos alunos. Lacunas podem incluir a necessidade de investigar a sustentabilidade dessas práticas a longo prazo e sua adequação para diferentes perfis de alunos.
O uso do whatsapp como recurso pedagógico: atividades formativas em serviço para professores do ensino fundamental	03/05/25 https://ibict.br/vufind/	Formação de Educadores, Tecnologias Digitais na Educação, Práticas Inclusivas (potencial do WhatsApp para comunicação e apoio).	Investigações sobre o uso de tecnologias de comunicação, como o WhatsApp, como ferramentas de apoio à prática pedagógica e à formação continuada de professores.	Estudos sobre formação de professores (Imbernón, Nóvoa), teorias da comunicação mediada por computador, estudos sobre o uso de tecnologias digitais na educação (Kenski, Lévy).	Pesquisa-ação ou pesquisa participante, com implementação de atividades formativas utilizando o WhatsApp e coleta de dados sobre a experiência dos professores (questionários, entrevistas, análise de interações)	O estudo apresenta a descrição das atividades formativas realizadas via WhatsApp e os resultados em termos de aprendizagem, troca de experiências e mudanças na prática pedagógica dos professores. Lacunas podem incluir a necessidade de investigar o impacto dessas atividades no aprendizado dos alunos e a sustentabilidade do uso do WhatsApp como ferramenta de formação a longo prazo

Fonte: Cielo, Anped e BDTD, 2025.

2.6 Principais resultados

A revisão bibliográfica empreendida nesta investigação científica revela um panorama multifacetado acerca da articulação entre metodologias ativas e inclusão no Ensino Fundamental, permeado por significativas potencialidades e desafios complexos que demandam atenção e estratégias pedagógicas bem fundamentadas. A análise da literatura disponível nas bases de dados IBICIT/BDTD, SCIELO e anais da ANPEd permite identificar um conjunto de resultados recorrentes e perspectivas teóricas que iluminam o cenário educacional inclusivo, oferecendo *insights* valiosos para o contexto da educação básica.

Um dos principais resultados da revisão aponta para o consenso na literatura sobre o potencial das metodologias ativas para promover a inclusão educacional. Autores como Moran (2018) defendem que abordagens pedagógicas centradas no aluno, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABPr) e a Sala de Aula Invertida, oferecem oportunidades significativas para diversificar o ensino e atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A flexibilidade inerente a essas metodologias permite que os alunos se engajem no processo de aprendizagem de maneiras diversas, explorando seus próprios interesses e utilizando suas habilidades individuais para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, a literatura enfatiza que a personalização do aprendizado, facilitada pelas metodologias ativas, é um fator crucial para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas particularidades (Tomlinson, 2001).

Outro resultado relevante da revisão reside na identificação de desafios significativos enfrentados pelos professores ao implementar metodologias ativas em contextos de inclusão. A literatura aponta para a necessidade de formação continuada específica para que os educadores desenvolvam as competências necessárias para planejar, implementar e avaliar atividades que atendam à diversidade dos alunos (Mizukami, 2002). A gestão de salas de aula heterogêneas, com alunos apresentando diferentes níveis de desenvolvimento e necessidades educacionais específicas, exige dos professores um repertório de estratégias pedagógicas diferenciadas e um conhecimento aprofundado sobre as características e as potencialidades de cada aluno (Anastasiou & Alves, 2014). A falta de recursos adequados, tanto materiais quanto tecnológicos, também emerge como uma barreira significativa para a efetiva implementação de metodologias ativas inclusivas (Prestes, 2010).

A revisão bibliográfica também destaca a importância do planejamento colaborativo e da troca de experiências entre os professores como estratégias para superar os desafios da inclusão e da implementação de metodologias

ativas. Estudos como os de Imbernón (2010) ressaltam que a colaboração entre pares, a reflexão sobre a prática e a partilha de saberes pedagógicos contribuem para a construção de um conhecimento docente mais robusto e adaptado às necessidades específicas de cada contexto escolar. A literatura enfatiza que a formação em serviço, articulada com a prática pedagógica e com o apoio de equipes multidisciplinares, é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção de práticas inclusivas eficazes (Freire, 1996).

No que concerne ao impacto das metodologias ativas no desenvolvimento e na participação dos alunos com diferentes necessidades educacionais, a literatura revisada aponta para resultados promissores. Estudos demonstram que a adoção de abordagens pedagógicas ativas pode aumentar o engajamento, a motivação e a autonomia dos alunos, fatores cruciais para o sucesso de estudantes que podem ter enfrentado experiências negativas no sistema educacional tradicional (Perrenoud, 2000).

A possibilidade de expressar o aprendizado de diferentes maneiras, como em projetos, apresentações orais ou visuais, permite que alunos com dificuldades específicas, como transtornos de aprendizagem ou dificuldades de escrita, demonstrem seu conhecimento de forma mais eficaz (Gardner, 1995). Além disso, a interação e a colaboração promovidas pelas metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para a inclusão e para a vida em sociedade (Vygotsky, 1998).

A revisão bibliográfica também revela uma crescente atenção à integração de tecnologias digitais como ferramentas de apoio às metodologias ativas e à inclusão. Autores como Valente (2017), destacam o potencial das tecnologias para oferecer recursos diversificados, adaptar atividades às necessidades individuais dos alunos e promover a comunicação e a colaboração em ambientes virtuais. Plataformas de aprendizagem *online*, *softwares* educativos e ferramentas de acessibilidade podem ampliar as possibilidades de participação e de aprendizado para alunos com diferentes estilos e ritmos, desde que sejam utilizadas de forma planejada e integrada às estratégias pedagógicas inclusivas (Moran, Masetto & Behrens, 2000).

Entretanto, os achados também advertem para a necessidade de um olhar crítico sobre o uso das tecnologias, evitando a sua utilização como um fim em si mesmo e garantindo que elas sejam efetivamente mediadoras do processo de ensino-aprendizagem inclusivo (Kenski, 2007). A acessibilidade das tecnologias e a formação dos professores para utilizá-las de forma eficaz na promoção da inclusão são aspectos cruciais que emergem da revisão bibliográfica. Os principais resultados da revisão bibliográfica indicam um reconhecimento significativo do potencial das metodologias ativas para promover a inclusão educacional no

Ensino Fundamental, ao oferecer flexibilidade, personalização e diversificação das estratégias de ensino.

Contudo, a literatura também aponta para desafios importantes relacionados à formação de professores, à gestão da sala de aula, à disponibilidade de recursos e à necessidade de um planejamento colaborativo. A integração das tecnologias digitais surge como uma possibilidade promissora, desde que utilizada de forma consciente e planejada. Esses resultados fornecem um panorama essencial para a compreensão do cenário atual e para a investigação das percepções dos professores sobre a implementação dessas abordagens em seu contexto específico, buscando identificar as particularidades locais e as estratégias mais adequadas para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

2.7 Discussão

A revisão bibliográfica realizada lança luz sobre a intrínseca relação entre a necessidade de um currículo inovador e inclusivo no Ensino Fundamental e o potencial das metodologias ativas para operacionalizar essa transformação. A urgência por práticas pedagógicas que verdadeiramente abracem a diversidade dos alunos ecoa as discussões presentes na literatura, que consistentemente apontam para a inadequação de modelos tradicionais de ensino em atender às múltiplas necessidades educacionais (Sacristán, 2000). A homogeneidade implícita em currículos engessados e centrados na transmissão de conteúdo se contrapõe à heterogeneidade inerente às salas de aula, podendo gerar barreiras significativas para a aprendizagem e a participação de estudantes com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou outras especificidades (Booth & Ainscow, 2011).

Nesse contexto, a emergência das metodologias ativas como ferramentas promissoras para a inclusão se alinha com a perspectiva de autores como Freire (1996), que defendem uma educação dialógica, participativa e que reconheça o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, para Perrenoud (2000), essas metodologias valorizam a construção do conhecimento através da ação, da interação e da resolução de situações autênticas, o que pode aumentar significativamente o engajamento e a motivação de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados e/ou tiveram sua educação segregada pelo sistema educacional.

A implementação bem-sucedida de metodologias ativas em contextos inclusivos não depende apenas da disponibilidade de recursos ou da adequação do currículo, mas fundamentalmente da formação e das crenças dos educadores (Tardif, 2002). Nesse sentido, torna-se necessário investir em programas de

formação continuada, o que não é fácil, que ofereçam suporte teórico e prático, promovam a reflexão sobre a prática e incentivem a troca de experiências entre os docentes (Imbernón, 2010). A pesquisa exploratória proposta para Nova Timboteua, ao buscar compreender os desafios e as potencialidades percebidas pelos próprios professores, pode trazer *insights* valiosos para o desenvolvimento de estratégias de formação mais eficazes e contextualizadas.

A análise da literatura também suscita reflexões importantes sobre a operacionalização da flexibilidade curricular em um contexto de inclusão. A adaptação do currículo para atender às necessidades específicas dos alunos não implica em sua fragmentação ou simplificação excessiva, mas sim na sua diversificação e na oferta de múltiplas formas de acesso ao conhecimento e de demonstração do aprendizado (Duarte, 2001). Um projeto de pesquisa, um aluno com dificuldades de escrita pode expressar seu entendimento através de uma apresentação oral ou visual, enquanto outro com altas habilidades pode ser desafiado a aprofundar sua investigação e a apresentar resultados mais complexos. Essa diferenciação pedagógica, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Rose & Meyer, 2002), busca eliminar barreiras e otimizar o aprendizado para todos, uma questão muito debatida nos encontros de formação dos professores da rede estadual de educação do Estado do Pará.

A discussão sobre o papel das tecnologias digitais na articulação entre metodologias ativas e inclusão também se mostra central. As tecnologias podem oferecer recursos valiosos para diversificar o ensino, promover a acessibilidade e aumentar o engajamento dos alunos (Kenski, 2007). Plataformas *online*, *softwares* educativos, aplicativos e ferramentas de comunicação podem criar ambientes de aprendizagem mais interativos e adaptados às diferentes necessidades. No entanto, a revisão bibliográfica adverte para a importância de um uso pedagógico intencional e crítico das tecnologias, garantindo que elas sejam efetivamente mediadoras do processo de ensino-aprendizagem inclusivo e não apenas ferramentas de entretenimento ou de reprodução de modelos tradicionais (Valente, 2017).

A análise do impacto das metodologias ativas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com diferentes necessidades educacionais é outro ponto de discussão na literatura. Conforme delineado no relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (Delors *et al.*, 1998), que destacou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, que sugere a participação de educandos em atividades desafiadoras, colaborativas e significativas, características das metodologias ativas, pode promover o desenvolvimento de habilidades como

autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração – competências essenciais para a vida e para a plena participação na sociedade. Além disso, a interação com os pares em um ambiente de respeito e valorização das diferenças pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional e para a construção de relações mais inclusivas (Vygotsky, 1998).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a intrínseca relação entre educação, tecnologia e inclusão no contexto pulsante do Ensino Fundamental, emerge um panorama que provoca reflexão e convida à ação. A urgência por um currículo que abrace a diversidade inerente às salas de aula, rompendo com a rigidez de modelos tradicionais, ressoa como um apelo ético, estético e pedagógico. A heterogeneidade de necessidades educacionais chama abordagens que transcendam a mera transmissão de conteúdo, buscando engajar cada aluno em sua singularidade e potencial.

Nesse cenário, a tecnologia se apresenta não como um fim em si mesma, mas como um poderoso catalisador de inovação e inclusão. Ferramentas digitais, quando integradas de forma pedagógica e intencional, podem abrir novas veredas para a personalização do aprendizado, a diversificação das estratégias de ensino e a superação de barreiras que outrora pareciam intransponíveis. Plataformas interativas, *softwares* educativos e recursos de acessibilidade podem transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais rica, engajadora e adaptada às necessidades específicas de cada estudante.

Contudo, a mera infusão de tecnologia no ambiente educacional não garante, por si só, uma prática inclusiva e inovadora. A questão fundamental dessa transformação reside no papel do educador. São os professores, com sua expertise pedagógica e sua sensibilidade às particularidades de cada aluno, os verdadeiros artífices dessa mudança. A formação continuada, que ofereça suporte teórico e prático para a integração da tecnologia em metodologias ativas e inclusivas, torna-se, portanto, um investimento prioritário. É importante que os professores se sintam seguros e capacitados para explorar o potencial das ferramentas digitais, adaptando-as aos seus contextos específicos e às necessidades de seus alunos.

A implementação de metodologias ativas, aliada ao uso estratégico da tecnologia, surge como um caminho promissor para a construção de um currículo inovador e inclusivo. Abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Gamificação e a Sala de Aula Invertida oferecem oportunidades para que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e habilidades de colaboração. A tecnologia pode potencializar essas metodologias, oferecendo recursos interativos,

simuladores, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de comunicação que enriquecem a experiência educativa e facilitam a diferenciação pedagógica.

É fundamental reconhecer que a jornada rumo a uma educação fundamental verdadeiramente inclusiva e tecnológica não está isenta de desafios. A infraestrutura tecnológica, o acesso equitativo a dispositivos e à internet, e o suporte técnico adequado são aspectos fundamentais que precisam ser considerados e garantidos. Além disso, a cultura escolar e as práticas pedagógicas enraizadas podem oferecer resistência à inovação, exigindo um esforço contínuo de sensibilização, diálogo e colaboração entre todos os atores da comunidade educativa.

A pesquisa exploratória proposta, ao buscar a perspectiva dos professores que vivenciam o cotidiano da sala de aula, assume um papel central nesse processo. Suas vozes, suas experiências e seus anseios podem fornecer *insights* valiosos sobre os desafios específicos que enfrentam e as potencialidades que vislumbram na articulação entre educação, tecnologia e inclusão. Compreender suas necessidades de formação, os recursos que consideram essenciais e as estratégias que já utilizam com sucesso é fundamental para a construção de políticas educacionais e de práticas pedagógicas que sejam efetivamente relevantes e sustentáveis no contexto local.

As considerações finais dessa escrita provocadora e desafiadora apontam para a necessidade de um olhar integrado e estratégico para a educação fundamental. A inovação curricular, a inclusão educacional e a integração da tecnologia não podem ser vistas como iniciativas isoladas, mas sim como pilares interconectados de um projeto educacional que visa garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, em sua singularidade e em seu potencial.

O futuro da educação reside na capacidade de tecer esses elementos de forma criativa e colaborativa, construindo um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo desafiador, acolhedor e transformador, preparando os estudantes para os desafios e as oportunidades do século XXI. Acredito que, com um compromisso coletivo e um olhar atento às necessidades da comunidade educativa local, será possível trilhar um caminho promissor rumo a uma educação fundamental verdadeiramente inovadora, inclusiva e potencializada pela tecnologia.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais.** Perspectivas, 49(1-2), 1-17. 2020.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: por que tantas resistências?** 8. ed. Joinville: Univille, 2014.

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3rd ed. Bristol: CSIE, 2011.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: mito e realidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUARTE, Márcia Fortuna. Currículo e inclusão: um diálogo necessário. *In*: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-12.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino-aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2002.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Trilha do Conhecimento, 2018.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Ensinando todos os alunos na era digital**: Design Universal para Aprendizagem. Alexandria, VA: ASCD, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann. **Como diferenciar o ensino em salas de aula com alunos diversos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, José Armando. A aprendizagem e as tecnologias digitais. **Revista Pátio**, n. 85, p. 14-18, 2017.

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

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Jacinta Costa Pereira dos Santos¹

Marcileni dos Santos Claudino²

1. INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma das competências fundamentais para a aprendizagem escolar e para a participação ativa dos indivíduos nas diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da competência leitora representa um dos principais objetivos da alfabetização, uma vez que influencia diretamente o desempenho acadêmico nas diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a fluência leitora tem recebido crescente atenção nas pesquisas educacionais por representar um componente essencial da leitura proficiente, integrando precisão, automaticidade e prosódia, habilidades que possibilitam ao estudante concentrar seus recursos cognitivos na compreensão dos textos.

Embora a relevância da fluência leitora seja amplamente reconhecida, observa-se que muitos estudantes concluem os primeiros anos de escolarização apresentando dificuldades relacionadas à precisão, à velocidade e à expressividade da leitura, fatores que comprometem a compreensão textual e o desempenho escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas em evidências científicas capazes de promover o desenvolvimento dessa habilidade desde o início da alfabetização. Diante dessa realidade, o presente estudo parte da seguinte questão de pesquisa: quais evidências científicas têm sido produzidas sobre as intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental e quais resultados essas intervenções apresentam para a aprendizagem da leitura?

1 Professora efetiva da Secretaria de Estado de Santa Catarina. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial (FACEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC).

2 Doutoranda em Educação (ULBRA). Mestra em Tecnologias de Informação e Comunicação (UFSC). Graduada em Letras Português/Inglês (UNISUL). Graduada em Pedagogia (FAEL).

A resposta a essa questão possibilita compreender como diferentes estratégias pedagógicas têm sido empregadas para favorecer a formação de leitores mais proficientes.

A realização desta pesquisa justifica-se pela crescente importância atribuída à fluência leitora nas políticas educacionais, nas avaliações de larga escala e nas discussões sobre alfabetização baseada em evidências. Embora o tema venha sendo amplamente investigado nos últimos anos, observa-se a necessidade de sistematizar os conhecimentos produzidos acerca das intervenções pedagógicas utilizadas para desenvolver essa habilidade, identificando tendências, potencialidades e lacunas presentes na literatura científica.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as evidências científicas sobre as intervenções pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da fluência leitora do Ensino Fundamental, por meio de uma revisão narrativa da literatura, identificando as estratégias mais empregadas, seus resultados e suas contribuições para o processo de alfabetização e compreensão leitora. De forma complementar, busca compreender os conceitos que fundamentam a fluência leitora, identificar as principais intervenções descritas na literatura, analisar seus efeitos sobre o desempenho dos estudantes e discutir suas implicações para a prática pedagógica e para o fortalecimento das ações de alfabetização baseadas em evidências científicas.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta o referencial teórico, abordando os conceitos de fluência leitora, sua relevância para a aprendizagem da leitura e as principais intervenções pedagógicas descritas na literatura. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a revisão integrativa. Na sequência, são discutidos os resultados obtidos, contemplando o panorama das produções científicas e as evidências sobre a eficácia das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, suas contribuições para a área educacional e sugestões para futuras investigações.

2. TECENDO DIÁLOGOS: PERCURSOS TEÓRICOS

Esta seção fundamenta-se nas contribuições de pesquisas que discutem a fluência leitora como um componente essencial para o desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental. A discussão contempla os conceitos, as dimensões e a relevância da fluência para a aprendizagem da leitura, bem como as evidências científicas acerca das intervenções pedagógicas destinadas ao seu desenvolvimento.

2.1 Fluência leitora: conceitos e relevância para a aprendizagem da leitura

A fluência leitora constitui um dos pilares do processo de aprendizagem da leitura, uma vez que envolve a capacidade de ler um texto com precisão, automaticidade e prosódia, favorecendo a construção de significados durante a leitura. Longe de representar apenas rapidez na decodificação das palavras, a fluência caracteriza-se como uma habilidade complexa que integra aspectos cognitivos e linguísticos indispensáveis para a compreensão textual. Segundo Puliezi e Maluf (2014), a fluência atua como um elo entre a decodificação e a compreensão, pois, à medida que o reconhecimento das palavras se torna automático, os recursos cognitivos do leitor podem ser direcionados à interpretação das informações presentes no texto. Dessa forma, o desenvolvimento da fluência leitora é essencial para que os estudantes avancem das habilidades iniciais de alfabetização para níveis mais elaborados de compreensão e construção do conhecimento.

Outrossim, a aprendizagem da leitura configura-se como um processo progressivo que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da consciência fonológica, da decodificação e, posteriormente, da compreensão leitora. Martins (2019) destaca que aprender a ler significa desenvolver competências que permitem ao indivíduo compreender, interpretar e utilizar diferentes gêneros textuais em diversas situações sociais. Nesse percurso, a fluência leitora assume papel fundamental por possibilitar que o reconhecimento das palavras ocorra de forma automática e eficiente, reduzindo o esforço cognitivo empregado na identificação das unidades linguísticas e ampliando a capacidade de processamento das informações textuais. Assim, a fluência representa uma competência intermediária entre a aprendizagem inicial da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora.

A respeito da fluência e compreensão, Hickmann e Guimarães (2024) demonstram que estudantes com maiores níveis de fluência apresentam desempenho significativamente superior em tarefas de compreensão textual, evidenciando que essas habilidades são complementares e interdependentes. As autoras argumentam que a leitura fluente favorece a construção da coerência textual, a realização de inferências e a integração das informações explícitas e implícitas do texto. Nessa perspectiva, a compreensão não depende exclusivamente da capacidade de reconhecer palavras, mas da automatização desse processo, permitindo que a memória de trabalho concentre seus recursos na elaboração dos significados. Portanto, a fluência deve ser compreendida como um componente indispensável da competência leitora e não apenas como um indicador de velocidade de leitura.

Essa compreensão é reforçada por Rodeski (2024), ao defender a indissociabilidade entre fluência e compreensão no ensino da leitura. A autora argumenta que essas habilidades não devem ser tratadas de maneira fragmentada nas práticas pedagógicas, pois se desenvolvem de forma integrada ao longo da escolarização. Rodrigues (2023) também evidencia que a progressão da fluência para a compreensão ocorre mediante experiências sistemáticas de leitura significativa, nas quais o estudante amplia seu repertório lexical, desenvolve a expressividade da leitura oral e fortalece estratégias de monitoramento da compreensão. Dessa forma, o ensino da leitura precisa contemplar atividades que promovam simultaneamente a precisão na decodificação, a automaticidade, a prosódia e a construção de sentidos, favorecendo uma aprendizagem mais consistente e duradoura.

No contexto da educação brasileira, a fluência leitora vem recebendo crescente atenção em documentos curriculares e em processos de avaliação da aprendizagem. Vieira (2024) destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do desenvolvimento da leitura desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatizando a consolidação da alfabetização e o avanço das competências leitoras. Embora a BNCC não apresente a fluência leitora como um componente isolado, suas habilidades pressupõem que os estudantes desenvolvam precisão, ritmo, expressividade e compreensão ao longo do processo de alfabetização. Nesse cenário, a avaliação da fluência torna-se uma importante ferramenta diagnóstica para identificar dificuldades precoces e orientar intervenções pedagógicas capazes de prevenir defasagens na aprendizagem da leitura.

As evidências recentes reforçam que investir no desenvolvimento da fluência leitora representa uma estratégia pedagógica essencial para a melhoria do desempenho escolar, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva (2025) verificaram associação positiva entre níveis elevados de fluência e melhores índices de compreensão leitora, corroborando resultados encontrados em pesquisas nacionais e internacionais. Esses estudos indicam que estudantes que leem com maior precisão, automaticidade e prosódia conseguem compreender textos com maior profundidade, realizar inferências, identificar ideias principais e utilizar estratégias metacognitivas durante a leitura. Assim, compreender a fluência leitora como uma habilidade multidimensional e diretamente relacionada à compreensão textual contribui para fundamentar práticas pedagógicas baseadas em evidências, orientadas ao fortalecimento da alfabetização e da formação de leitores competentes.

2.2 Intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora

Como já evidenciado, a fluência leitora é reconhecida como uma habilidade essencial para o desenvolvimento da competência leitora, por isso, essa competência ultrapassa a simples decodificação das palavras, envolvendo a leitura expressiva e a integração eficiente entre reconhecimento lexical e compreensão textual. Em uma revisão sistemática sobre o tema, Pires, Silva e Germano (2024) evidenciam que a fluência leitora apresenta forte associação com o desempenho em leitura ao longo do Ensino Fundamental, sendo considerada um dos principais indicadores da proficiência leitora. As autoras destacam que estudantes com maior fluência tendem a apresentar melhor desempenho em tarefas de compreensão, produção de inferências e interpretação textual, demonstrando que essa habilidade constitui um importante preditor do sucesso escolar.

No contexto da alfabetização, a fluência leitora desempenha papel fundamental na consolidação das aprendizagens relacionadas ao sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento do letramento. Pereira (2025) ressalta que a aprendizagem da leitura depende da articulação entre alfabetização e práticas significativas de uso da linguagem escrita, sendo a fluência um elemento que possibilita ao estudante avançar da decodificação para a compreensão efetiva dos textos. A autora observa que o desenvolvimento gradual da precisão, da velocidade e da expressividade favorece o reconhecimento automático das palavras, reduzindo o esforço cognitivo empregado na leitura e ampliando a capacidade de compreensão. Dessa forma, investir na construção da fluência desde os primeiros anos escolares contribui para fortalecer tanto a aprendizagem da leitura quanto o desenvolvimento da escrita e da ortografia.

Assim, a compreensão textual mantém uma relação de interdependência, desenvolvendo-se de maneira complementar ao longo da escolarização. Em estudo realizado com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, Felicori (2026) verificou que alunos com melhores índices de fluência apresentaram desempenho significativamente superior nas atividades de compreensão leitora. A pesquisa demonstra que a automatização do reconhecimento das palavras libera recursos da memória de trabalho para processos cognitivos mais complexos, como a elaboração de inferências, a identificação das ideias principais e a integração das informações presentes no texto. Esses resultados reforçam a compreensão de que a fluência não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como condição indispensável para o desenvolvimento pleno da competência leitora.

Além de favorecer a compreensão, a fluência leitora constitui um importante indicador para o planejamento das práticas pedagógicas e para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem. Silva (2025), ao investigar

os efeitos de um programa de intervenção com estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas, destaca que a avaliação sistemática da fluência possibilita diagnosticar necessidades específicas e orientar ações pedagógicas mais eficazes. Segundo a autora, o acompanhamento contínuo do desempenho leitor permite que professores reorganizem suas estratégias de ensino, promovendo intervenções capazes de minimizar dificuldades antes que elas comprometam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Assim, a fluência passa a ser compreendida não apenas como uma habilidade a ser desenvolvida, mas também como um importante instrumento para o acompanhamento da aprendizagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da fluência depende de práticas pedagógicas planejadas, diversificadas e sistemáticas, que proporcionem oportunidades frequentes de leitura em diferentes contextos. Silva e Paes (2026) argumentam que a formação de leitores fluentes requer a criação de ambientes alfabetizadores que estimulem a leitura oral, a leitura compartilhada, a exploração de diferentes gêneros textuais e a mediação qualificada do professor. As autoras enfatizam que a fluência se desenvolve gradativamente por meio da prática constante e da interação com textos significativos, sendo imprescindível que o ensino da leitura contemple momentos de modelagem, acompanhamento e *feedback*. Nessa perspectiva, o professor assume papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura competente.

Por fim, compreender a fluência leitora como uma competência multidimensional implica reconhecer que seu desenvolvimento ocorre de maneira contínua e exige intervenções adequadas às necessidades de cada estudante. Alves (2025), ao investigar desvios na fluência de leitura em alunos do 2.º ano de escolaridade, evidencia que dificuldades relacionadas à precisão, à velocidade e à prosódia podem comprometer significativamente a compreensão textual e o progresso escolar quando não são identificadas e acompanhadas precocemente. Em consonância com os achados de Pires, Silva e Germano (2024), a autora reforça que a avaliação e o desenvolvimento da fluência devem integrar as práticas pedagógicas desde os primeiros anos de escolarização, constituindo um elemento estratégico para garantir o sucesso da alfabetização e a formação de leitores autônomos, críticos e capazes de compreender os diversos textos que circulam na sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se, quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa, uma vez que busca compreender e analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental, bem como identificar as evidências científicas relacionadas às intervenções pedagógicas utilizadas para promover essa habilidade. De acordo com Gil (2002), a pesquisa explicativa tem como principal finalidade identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento sobre as relações existentes entre as variáveis investigadas. Nesse sentido, este estudo procura explicar, à luz da literatura científica, como as diferentes intervenções pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da fluência leitora e quais repercussões essas práticas apresentam para a aprendizagem da leitura.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa possui natureza qualitativa, pois está centrada na compreensão e interpretação das evidências produzidas pela literatura, buscando analisar significados, concepções e resultados apresentados pelos estudos selecionados, sem recorrer ao tratamento estatístico dos dados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenômenos, dos contextos e das relações estabelecidas entre eles.

No que se refere aos procedimentos técnicos, esta investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da consulta e análise de materiais científicos previamente publicados, como artigos, dissertações, teses, livros e documentos acadêmicos relacionados ao tema. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já produzidos, possibilitando ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre determinado assunto e construir uma análise fundamentada nas contribuições existentes na literatura. De maneira complementar, Prodanov e Freitas (2013) destacam que esse procedimento favorece a sistematização do conhecimento científico, permitindo reunir, comparar e interpretar diferentes perspectivas teóricas sobre um mesmo objeto de estudo.

Para a organização e análise das informações, foi realizada uma leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa das produções científicas selecionadas. Para essa seleção, utilizou-se o *Google Acadêmico* a partir de palavras-chave como fluência leitora; intervenções pedagógicas; compreensão leitora. Após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos identificou-se aqueles trabalhos que de acordo com a curadoria seriam mais relevantes para a pesquisa. A análise dos estudos ocorreu de forma descritiva e interpretativa, permitindo estabelecer aproximações, convergências e lacunas entre as pesquisas identificadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão apresenta a síntese e a análise crítica das evidências científicas identificadas acerca das intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental. Inicialmente, é apresentado um panorama das produções científicas selecionadas, destacando suas principais características, tendências e contribuições para a área. Em seguida, são discutidas as evidências relacionadas à eficácia das intervenções pedagógicas, articulando os resultados encontrados com o referencial teórico, de modo a compreender suas implicações para o processo de alfabetização, o desenvolvimento da competência leitora e a prática docente.

4.1 Panorama das produções científicas sobre intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora

A análise das produções científicas selecionadas evidencia um crescimento do interesse acadêmico pela fluência leitora nos últimos anos, especialmente em razão do reconhecimento de sua importância para a alfabetização e para a consolidação da competência leitora no Ensino Fundamental. Os estudos mais recentes deixam de compreender a fluência apenas como rapidez na leitura oral e passam a concebê-la como uma habilidade multidimensional, composta pela precisão na decodificação, automaticidade e prosódia, diretamente relacionada à compreensão textual. Essa mudança de perspectiva pode ser observada nas pesquisas de Puliezi e Maluf (2014), Hickmann e Guimarães (2024), Rodeski (2024) e Pires, Silva e Germano (2024), que apontam consenso quanto ao papel da fluência como elemento mediador entre o reconhecimento eficiente das palavras e a construção dos significados do texto. Dessa forma, a literatura recente demonstra uma ampliação do conceito de fluência leitora, aproximando-o das discussões sobre qualidade da aprendizagem da leitura e desenvolvimento da competência leitora.

Outro aspecto identificado nas produções analisadas refere-se à predominância de estudos realizados com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, período considerado decisivo para a consolidação das habilidades de leitura. Martins (2019) argumenta que o desenvolvimento da leitura ocorre de forma progressiva e exige a integração entre diferentes competências cognitivas e linguísticas, sendo a fluência um componente indispensável nesse percurso. Em consonância com essa perspectiva, Vieira (2024) destaca que as habilidades previstas na BNCC pressupõem o desenvolvimento gradual da leitura com precisão, ritmo, expressividade e compreensão, reforçando a necessidade de que as práticas pedagógicas contemplem atividades voltadas ao fortalecimento da fluência desde os primeiros anos de escolarização. Os estudos revisados

demonstram que essa etapa educacional concentra o maior número de pesquisas justamente por representar o momento em que intervenções precoces produzem maior impacto sobre o desempenho futuro dos estudantes.

No conjunto das investigações analisadas, observa-se que a relação entre fluência e compreensão leitora constitui o principal eixo temático das pesquisas. Hickmann e Guimarães (2024) verificaram que estudantes com níveis mais elevados de fluência apresentaram melhor desempenho em atividades de compreensão textual, evidenciando que a automatização do reconhecimento das palavras favorece a realização de inferências, a identificação das ideias principais e a integração das informações do texto. Resultados semelhantes foram encontrados por Silva (2025), que identificaram associação positiva entre elevados índices de fluência e maior competência na compreensão leitora. Esses achados corroboram as conclusões apresentadas anteriormente por Puliezi e Maluf (2014), reforçando a compreensão de que a fluência não representa apenas um indicador do desempenho leitor, mas um fator determinante para a compreensão dos textos e para o sucesso da aprendizagem escolar.

As produções científicas também revelam um aumento significativo de pesquisas voltadas ao desenvolvimento e à avaliação de programas de intervenção pedagógica. Os estudos analisados demonstram que diferentes estratégias de ensino têm sido implementadas com o objetivo de promover avanços na fluência leitora, destacando-se a leitura repetida, a leitura guiada, a leitura compartilhada, a leitura em pares e a mediação sistemática do professor. Felicori (2026) verificou que estudantes participantes de um programa estruturado de intervenção apresentaram melhorias expressivas tanto na fluência quanto na compreensão leitora, indicando que práticas planejadas e contínuas favorecem o desenvolvimento das competências necessárias à leitura proficiente. Da mesma forma, Silva (2025) constatou que programas de intervenção desenvolvidos em escolas públicas produziram avanços significativos no desempenho leitor de estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando que os benefícios das intervenções estendem-se para além da fase inicial da alfabetização.

Outro resultado recorrente refere-se à valorização das práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e do acompanhamento sistemático da aprendizagem. Pereira (2025) demonstra que intervenções articuladas entre alfabetização, letramento e desenvolvimento da fluência contribuem simultaneamente para a melhoria da leitura e da ortografia, evidenciando a necessidade de integrar diferentes dimensões do processo de alfabetização. Silva e Paes (2026) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a formação de leitores fluentes depende da organização de ambientes alfabetizadores ricos em oportunidades de leitura, da mediação qualificada do professor e da utilização de estratégias diversificadas de ensino. Os estudos convergem ao indicar que

a eficácia das intervenções está diretamente relacionada ao planejamento sistemático, à frequência das atividades e ao acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes.

A revisão também evidencia uma preocupação crescente com a identificação precoce das dificuldades relacionadas à fluência leitora. Alves (2025), ao investigar estudantes do 2.º ano de escolaridade, demonstra que desvios na precisão, na velocidade e na prosódia podem comprometer significativamente a compreensão leitora caso não sejam identificados e tratados por meio de intervenções específicas. Essa constatação aproxima-se das conclusões apresentadas por Pires, Silva e Germano (2024), cuja revisão sistemática destaca que a avaliação da fluência constitui um importante instrumento diagnóstico para subsidiar decisões pedagógicas e orientar práticas de intervenção individualizadas. Assim, a literatura aponta para a necessidade de incorporar avaliações periódicas da fluência ao cotidiano escolar, possibilitando intervenções mais rápidas e eficazes diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

4.2 Evidências sobre a eficácia das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora nos anos iniciais

Os estudos analisados evidenciam que as intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora produzem resultados positivos e consistentes sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental. Felicori (2026), ao investigar os efeitos de uma intervenção em estudantes do 4º ano, verificou melhorias significativas tanto na fluência quanto na compreensão leitora após a implementação de atividades estruturadas de leitura. Esses resultados corroboram as evidências apresentadas por Puliezi e Maluf (2014), que defendem a fluência como um componente intermediário entre a decodificação eficiente e a construção de significados durante a leitura, reforçando a necessidade de incorporá-la como objetivo permanente das práticas pedagógicas.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas refere-se à eficácia das intervenções baseadas na prática frequente e orientada da leitura. Os estudos analisados indicam que atividades como leitura repetida, leitura guiada, modelagem da leitura pelo professor e *feedback* contínuo favorecem a automatização do reconhecimento das palavras, reduzindo a sobrecarga cognitiva e permitindo que os estudantes direcionem maior atenção aos processos de compreensão. Martins (2019) afirma que a aprendizagem da leitura depende da consolidação gradual de diferentes habilidades cognitivas e linguísticas, enquanto Rodrigues (2023) acrescenta que a progressão da fluência para a compreensão ocorre quando os estudantes vivenciam experiências significativas de leitura acompanhadas por

mediação pedagógica qualificada. Dessa forma, os resultados reforçam que a eficácia das intervenções está diretamente relacionada à regularidade das práticas e ao planejamento intencional das atividades de leitura.

A análise dos estudos também evidencia que a avaliação contínua da fluência leitora potencializa a eficácia das intervenções pedagógicas. Vieira (2024) destaca que o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes possibilita identificar precocemente dificuldades relacionadas à precisão, ao ritmo e à expressividade da leitura, permitindo reorganizar o planejamento docente e implementar intervenções mais adequadas às necessidades individuais. Essa perspectiva aproxima-se das conclusões de Felicori (2026), que ressalta a importância do monitoramento periódico para acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do processo de intervenção. Assim, os resultados sugerem que a avaliação da fluência não deve ser compreendida apenas como instrumento de mensuração da aprendizagem, mas como recurso pedagógico capaz de orientar decisões didáticas fundamentadas em evidências.

Outro resultado recorrente diz respeito ao papel do professor como mediador do desenvolvimento da fluência leitora. As pesquisas analisadas demonstram que intervenções conduzidas por docentes que utilizam estratégias planejadas, oferecem *feedback* constante e promovem práticas diversificadas de leitura apresentam melhores resultados em comparação às abordagens centradas apenas na leitura espontânea. Martins (2019) enfatiza que a aprendizagem da leitura depende da qualidade das experiências proporcionadas no ambiente escolar, enquanto Rodeski (2024) destaca que o ensino da fluência requer intencionalidade pedagógica e integração entre atividades voltadas à decodificação, à expressividade e à compreensão. Nesse sentido, os achados reforçam que o desenvolvimento da fluência leitora não ocorre de maneira automática, mas exige planejamento, acompanhamento e mediação qualificada ao longo de todo o processo de alfabetização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências analisadas reafirmam a importância da fluência leitora como um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental. Ao longo do estudo, buscou-se analisar as produções científicas acerca das intervenções pedagógicas destinadas ao desenvolvimento dessa habilidade, identificando as estratégias mais utilizadas, seus resultados e suas contribuições para o processo de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que a revisão permitiu reunir e discutir conhecimentos produzidos por diferentes pesquisas, oferecendo uma visão abrangente sobre o estado atual das investigações relacionadas à fluência leitora e às práticas pedagógicas voltadas ao seu fortalecimento.

Os resultados evidenciaram que as intervenções pedagógicas fundamentadas em evidências científicas promovem avanços significativos na precisão, na automaticidade, na prosódia e, consequentemente, na compreensão leitora. Estratégias como leitura repetida, leitura guiada, leitura compartilhada, modelagem da leitura pelo professor, *feedback* e acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes mostraram-se recorrentes nas pesquisas analisadas e apresentaram resultados positivos para o desenvolvimento da fluência leitora. Além disso, verificou-se consenso entre os autores de que a fluência e a compreensão constituem habilidades indissociáveis, devendo ser desenvolvidas de maneira integrada ao longo do processo de alfabetização. Dessa forma, a questão de pesquisa foi respondida ao demonstrar que a literatura científica reconhece a eficácia das intervenções pedagógicas sistemáticas para a formação de leitores mais competentes e autônomos.

A revisão também permitiu identificar contribuições relevantes para a prática docente e para as políticas educacionais. As pesquisas analisadas destacam que o desenvolvimento da fluência leitora deve constituir uma ação permanente no planejamento pedagógico dos anos iniciais, sendo indispensável a realização de avaliações diagnósticas e de monitoramento contínuo para orientar intervenções cada vez mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Como limitações, destaca-se que este trabalho se restringiu à análise de estudos publicados e selecionados para compor a revisão narrativa, não contemplando a realização de pesquisa de campo ou a aplicação prática das intervenções identificadas. Além disso, observou-se diversidade metodológica entre as pesquisas analisadas, bem como diferenças nos instrumentos utilizados para avaliar a fluência leitora, o que dificulta comparações diretas entre alguns resultados. Diante disso, recomenda-se que futuras investigações ampliem o número de estudos analisados, realizem revisões sistemáticas com critérios ainda mais específicos e desenvolvam pesquisas experimentais e longitudinais em diferentes contextos educacionais, de modo a aprofundar a compreensão sobre a eficácia das intervenções pedagógicas e seus impactos a longo prazo no desenvolvimento da fluência leitora e da compreensão textual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniela Filipa Lopes. **Desvios na fluência de leitura**: percurso de investigação e intervenção centrado num 2º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, 2025.

FELICORI, Carolina Moreira. **Efeitos de uma intervenção em fluência de leitura na compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado, 2026.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- HICKMANN, Girlane Moura; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O Papel da Fluência de Leitura na Compreensão Textual de Estudantes do Ensino Fundamental. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 75, p. 212-232, 2024.
- MARTINS, M. A aprendizagem da leitura. **Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico**, p. 373-406, 2019.
- PEREIRA, Rosely Ponciano. **Alfabetização e letramento no 3º ano do ensino fundamental: intervenções para promover a fluência na leitura e ortografia**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2025.
- PIRES, Renata; SILVA, Rosana Gomes da; GERMANO, Giseli Donadon. Fluência de leitura em escolares do ensino fundamental: Uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e024050-e024050, 2024.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-usf**, v. 19, p. 467-475, 2014.
- RODESKI, Luiza Konzen. **Indissociabilidade entre fluência e compreensão na teoria da Leitura e no ensino da habilidade: evidências de pesquisa e implicações pedagógicas**. Dissertação de Mestrado, 2024.
- RODRIGUES, Ana Rita Moreira. **Da Fluência à Compreensão na Leitura: Percurso (s) com Significado (s)**. Dissertação de Mestrado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal). 2023.
- SILVA, Carolina Sawaya de Andrada. **Efeitos de programa de intervenção para desenvolvimento de habilidades de leitura (fluência e compreensão) em alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado, 2025.
- SILVA, Maria Ivonilde Santos. **A relação entre fluência e compreensão leitora no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2025.
- SILVA, Fabiana Ribeiro; PAES, Milena Cristina. Construindo Leitores Fluentes: Estratégias para o sucesso da leitura nos Anos Iniciais. **Sala 8 Revista Internacional em Políticas Currículo Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 10, p. 575-584, 2026.
- VIEIRA, Marília Tereza Generoso. Avaliação de fluência leitora em relação à proposta da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). **Revista X**, v. 19, n. 02, p. 436-462, 2024.

CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Maria Cleusa Freitas Sérgio¹

Gerusa Citadin Righetto²

Anderson Michels³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é decorrente do estudo que buscou avançar na reflexão e na compreensão sobre as questões que envolvem o jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, procuramos compreender a concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno objetivo geral.

Como procedimento metodológico, valemo-nos da entrevista semiestruturada realizada com quatro professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Lauro Müller (SC).

Para tanto, partimos do princípio de que o jogo, como recurso didático-pedagógico no contexto escolar, torna-se importante na medida em que o professor tem acesso e compreensão das teorias que dão subsídios e entendimento de seu rico potencial para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Por isso, resgatamos, entre outros aspectos, o que é o jogo na educação, seu sentido e significado nas mais diversas épocas, traçando um panorama histórico em uma perspectiva histórico-cultural e social.

1 Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina- Unesc. Cursando disciplina isolada de doutorado em Educação. Assistente Técnico Pedagógico pela SED, e-mail: cleusasergio@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina- Unesc. Professora da Rede Pública Estadual e do Centro Universitário Barriga Verde- Unibave, e-mail: gerusacitadin@gmail.com.

3 Mestre em Educação. Professor da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail:367757@profe.sed.sc.gov.br.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O JOGO NA EDUCAÇÃO

Os jogos, nas diversas sociedades, sempre fizeram parte da vida do ser humano como atividades inerentes a todas as fases da vida. Sendo assim, eles já eram praticados desde a era primitiva. Os indígenas também os praticavam nas suas atividades diárias, como caça, pesca, dança e lutas. Essas atividades, muitas vezes, eram formas curiosas de divertimento e prazer.

Ao longo da história, muitos pensadores procuraram compreender a origem dos jogos na educação. Volpato (2017) enfatiza que, na Grécia Antiga, autores como Aristóteles (385-322 a.C.) e Platão (427-347 a.C.) destacavam a importância da atividade lúdica no processo de formação da criança e o potencial presente no uso dos jogos, que tanto serviam para instruir, como também divertir, configurando-se em atividade de crescimento pessoal e social. Para Aristóteles (*apud* VOLPATO, 2017), o jogo, além de preparar a criança para a vida adulta, funcionava como uma forma de “descanso do espírito”, como algo oposto ao trabalho, como recreação. Platão (427-347 a.C.) afirmava que a infância deveria ser ocupada com jogos educativos praticados pelos dois sexos, sob vigilância, visto que eram considerados importantes nos anos iniciais da criança (ALMEIDA, 2002).

Segundo Kishimoto (1996, p. 28), o jogo foi considerado, durante muito tempo após a Antiguidade, “[...] um relaxamento, um divertimento, um prazer, uma atividade frívola desprovida de valor em si mesma”. Para a autora (2011), na educação, o jogo pode ser entendido de diferentes modos, conforme sua especificidade. Assim, dependendo de cada sociedade e cultura, ele apresenta seu modo e formas diferenciadas de utilização.

No período Medieval, a educação passou a exercer forte influência sobre a criança. Por consequência, o uso do jogo entrou em cena, como aponta Ariès (1981), com duas posições conflitantes: a primeira tinha como tendência a formação disciplinadora que defendia a mortificação do corpo. A segunda, assumida pelo conjunto da sociedade, concebia o jogo como atividade de grande relevância cultural, pois envolvia e promovia uma intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade.

Kishimoto (1990) salienta que, no início da educação greco-romana, não se utilizavam as letras para a alfabetização das crianças. Dessa maneira, foi nessa época que se começou a dar a devida importância às letras de madeira por meio de sua utilização em jogos. Conforme a autora (1990), os escritos começaram a aparecer a partir de Horácio e Quintiliano, que apontaram a presença de guloseimas em formas de letras criadas por doceiras de Roma. Ou seja, foi nesse momento histórico que surgiu a preocupação de envolver o jogo com o ensino.

Lima (2008) destaca que a visão antropocêntrica do Renascimento, a partir do século XIV, influenciou para que o jogo fosse, gradativamente, retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo de formação de crianças e jovens, voltando a fazer parte do cotidiano da educação. Nessa mesma época, as escolas jesuíticas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios na formação dos seus alunos, visto que o objetivo era enriquecer as ações didáticas com atividades de caráter lúdico, fornecendo metodologia educacional diferenciada para as crianças (KISHIMOTO, 1990).

O Renascimento, séculos XV e XVI, apresentou uma nova configuração de homem e cultura, o que levou ao rompimento de concepções dominantes da Idade Média. Desse modo, o jogo começou a aparecer nas teorias desenvolvidas pelos pensadores. Assim, deixou de ser algo negativo, tornando-se positivo; entrou no mundo da criança como nova ideia, o que favoreceu o desenvolvimento da inteligência.

Quando buscamos na literatura as relações do jogo com a educação, encontramos, na época que antecede ao Romantismo (movimento do final do século XVIII, que revolucionou o pensamento ocidental, principalmente referente à forma de conceber a criança, o jogo e as suas relações com a educação) três formas: como recreação, desenvolvida durante os intervalos entre o trabalho escolar e outras atividades; como recurso para motivar as crianças para determinadas aprendizagens e como instrumento revelador da personalidade da criança. Essas três formas possibilitavam ao professor construir um ensino pautado no aluno (BROUGÈRE, 1998).

Lima (2008) destaca que o período transitório do jogo na educação no século XVIII foi marcado pela representação negativa da criança. Assim, segundo o autor, nessa época, conviviam duas posições que começaram a tomar espaço e a se confrontar ao mesmo tempo. De um lado, a visão racional, que representa a criança como ser de instinto mal, sempre voltada ao prazer imediato para criar desordem, a qual necessitava ser dominada pela razão e submissão de regras.

Nesse sentido, foi nos séculos XVII e XVIII que ocorreu um avanço importante na divulgação e criação da utilização do jogo como meio de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar, considerado um dos recursos adequados para o desenvolvimento das potencialidades da criança (LIMA, 2008). O autor destaca que, na sociedade industrial, o jogo era utilizado como meio socializador e integrador, que necessitava ser lapidado e adaptado ao novo modelo de sociedade na qual se apresentava. No entanto, pedagogos, médicos e nacionalistas demonstraram e apontaram outras justificativas que

estão ligadas ao jogo e à produção, ao lucro e ao privado, e com isso foram feitas novas representações e exigências para a permanência e existência dele (LIMA, 2008).

Desse modo, o autor explica que a sociedade pós-industrial criou novas condições em fontes energéticas e divisões de trabalho e de poder, as quais permitem às pessoas não gastarem tanto tempo com o trabalho. Sendo assim, o trabalho, que tem conotação de sacrifício, dever e obrigação, deve ser separado do tempo livre e do estudo, por isso passou por uma mudança e misturou-se com o estudo e o jogo, dando origem a um novo fenômeno, denominado “ócio criativo”.

Lima (2008) aponta pedagogos que, no decorrer da história, apresentaram posicionamentos divergentes ante o jogo no contexto educacional. Evidencia Fröebel (1852) como o criador do Jardim da Infância e como o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação ao estabelecer os jogos e os brinquedos como elementos centrais em sua teoria educativa.

Nos séculos XVII e XVIII, a divulgação e a utilização do jogo como recurso pedagógico foram intensificadas. Conforme Ariès (1981), moralistas da época continuaram enxergando-o como secundário e dispensável no contexto educacional. Kishimoto (2002) afirma que no século XVIII surgiram grandes acontecimentos na área da educação e dos jogos e que, por esse motivo, os jogos educativos se popularizaram. Esse movimento começou a penetrar no cotidiano popular, dado que naquela época quem tinha acesso à educação era somente a elite.

Nesse sentido, outra descoberta importante foi a da infância, fruto de longa concepção construída no decurso do referido século.

Ao longo do tempo, as brincadeiras e os jogos foram assumindo caráter diferenciado, o que acabou por se transformar em um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança e de sua inserção na sociedade. No início do século XIX, essa nova visão do jogo como aspecto positivo à educação abriu campo para investigações na área, com o objetivo de compreender e explicar a importância desse tipo de atividade na vida das pessoas (LIMA, 2008). Fröebel, um dos primeiros a analisar o jogo educativo, considerou-o parte primordial do trabalho pedagógico por tê-lo “[...] como fator de desenvolvimento integral da criança” (KISHIMOTO, 1996, p. 71).

Fantin (2000, p. 34) enfatiza que, por meio das inovações pedagógicas no início do século XIX, “Rousseau fala da necessidade de educar as crianças conforme sua natureza infantil [...]” e aponta o brinquedo como objeto e ação do brincar.

No início do século XX, Dewey ressaltou a importância dos jogos na educação e das formas de ocupação ativa. A oportunidade à vida ativa faz o ambiente da criança ser natural e, dessa forma, possibilita a ela aprender

retamente. Desse modo, em vez de aprender lições abstratas e remotas de uma vida possível, aprenderia com atividades de seu próprio interesse (VOLPATO, 2017).

Conforme Volpato (2017, p. 97), a importância do jogo e do brinquedo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de “[...] habilidades cognitivas, emocionais, corporais da criança [...]”, principalmente nos primeiros anos escolares, tem sido defendida constantemente por estudiosos da educação e da psicologia.

Como visto anteriormente, o jogo como recurso didático-pedagógico veio se modificando no decorrer da história. Desde a antiguidade, como já mencionado, os jogos eram utilizados como recreação e relaxamento quando aplicados após as tarefas diárias, as quais exigiam muito esforço físico e intelectual na escola. Atualmente, o jogo apresenta duas formas: podem ser utilizados na escola como promotores de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de lazer nas horas livres (KISHIMOTO, 1999).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O JOGO E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A pesquisa desenvolvida nos proporcionou compreender algumas teorias que versam sobre o jogo na educação. Nesse contexto, o jogo como recurso didático-pedagógico passou por várias mudanças ao longo da história, como vimos, tendo em vista as diferentes perspectivas teóricas que passaram a fundamentar as práticas pedagógicas nas escolas.

Atualmente, importantes contribuições do jogo foram constatadas, tanto no processo de ensino quanto de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, destacamos, conforme a perspectiva vigotskiana, que a criança aprende, por isso se desenvolve. Dessa forma, com relação aos aspectos cognitivos, fundamentados no referencial teórico de Vygotsky (1998), o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, visto que o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a ação, direta ou indiretamente, de outros indivíduos mais experientes.

Vygotsky (1998) considera que as funções psicológicas superiores são frutos do desenvolvimento cultural e não dos processos de maturação biológica e são construídas pela mediação sociocultural, por meio de instrumentos psicológicos (linguagem e signos), evidenciando-se em dois momentos: primeiro no social e depois no individual, por meio do processo de apropriação, ou seja, da internalização das experiências sociais (SANTA CATARINA, 1998). Assim, a mediação é importante na intervenção de um elemento intermediário de relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A

mediação, caracterizada como a relação do homem com o mundo e com outros homens, “[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2000, p. 50).

Nessa perspectiva, o jogo constitui-se um dos recursos fundamentais para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro. Para trabalhar com os jogos, é preciso traçar e definir os objetivos que se quer alcançar para que eles não se constituam em momentos sem significado evidente na sala de aula.

Segundo Volpato (2017), como para Vygotsky (1994) a brincadeira tem papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança, levando-a a operar com o significado das coisas e não com os objetos, Piaget (1978) também considera importante a brincadeira para a criança, embora o jogo simbólico não tenha finalidade adaptativa, não provoque aprimoramentos nos esquemas mentais. Vygotsky e Piaget apresentam concepções diferentes sobre a importância da brincadeira para a criança, mas concordam que ela evolui e se modifica (VOLPATO, 2017).

Para Vygotsky, ela se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas. Para Piaget, essa evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento. Os autores dirigem a atenção para aspectos distintos do processo de evolução da brincadeira, reconhecendo nesse processo diferentes momentos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Lima (2008), em seu livro “O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional”, oferece indicações para esse processo na sistematização de tendências que elabora sobre o jogo. A ausência e proibição da brincadeira que trata o jogo como obstáculo para a aprendizagem por desconcentrar e dispersar a criança não é ideia compartilhada pelo autor. Para Lima (2008), o jogo como instrumento didático traz uma nova perspectiva na qual a brincadeira é tratada como meio preparatório para a aprendizagem, apresentando domínio sobre os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, o professor direciona e tem como meta desenvolver nas crianças habilidades específicas e noções previamente definidas, preparando-as, assim, para aprendizagens de conteúdos escolares.

Nessa tendência, o jogo didatizado empregado como meio de seduzir a criança para os conteúdos que estão sendo trabalhados deixa de ser brincadeira e assume uma função controlada e orientada para finalidades explícitas planejadas pelo professor.

Uma terceira concepção apresenta o jogo como *atividade recreativa*, que permite o relaxamento e o gasto de energia acumulada durante as atividades desenvolvidas na sala de aula, que são consideradas “sérias”. Nesse sentido, o jogo seria para descansar os alunos de atividades consideradas centrais, sendo uma forma de recreio.

Em outra concepção, presente no sistema educacional, o jogo simbólico, as brincadeiras e os jogos são propostos como meios para o equilíbrio e a recuperação psicológica por meio dos quais a criança vai extravasar emoções reprimidas, frustrações e sentimentos traumáticos causados por situações do cotidiano (LIMA, 2008).

Para o autor, uma outra tendência designada *laissez-faire* (expressão francesa que significa deixar fazer, representa as práticas educativas espontaneístas, as quais deixam a criança fazer o que bem deseja, sem orientação didática), fundamenta as práticas educativas que concebem as atividades lúdicas como sendo de origem biológica ou natural e que o seu aparecimento se dá em razão da maturação das crianças.

Fontana e Cruz (1997) consideram três concepções distintas em relação ao jogo e à brincadeira, que podem ser expressas na escola e identificadas pela observação do encaminhamento metodológico do professor. Nesse sentido, as autoras destacam uma concepção que pode ser traduzida nesta frase: “Criança vai à escola para aprender, e não para se divertir”. Portanto, nessa concepção, a brincadeira é considerada uma diversão e deve ser permitida na escola somente na hora do recreio.

Para as autoras, uma outra concepção, encontrada tanto na pré-escola como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é a que parte da ideia de que “a criança tem como necessidade o brincar”. Dessa maneira, separam-se as brincadeiras das “tarefas sérias”; o tempo é determinado conforme o desenvolvimento das brincadeiras, a idade e o planejamento pedagógico.

Conforme as autoras, uma terceira concepção – “brincando a criança aprende” –, acaba por se traduzir em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma distinção rígida entre jogo e as “tarefas sérias”. Desse modo, os jogos podem ser introduzidos como recursos didáticos importantes no ensino-aprendizagem.

Assim, as concepções de Lima (2008) e Fontana e Cruz (1997) acabam se relacionando pelo fato de criticarem as concepções que consideram a brincadeira e o jogo como atividades não sérias, permitidas somente depois do término das atividades formais, no recreio ou em espaços que lhes são destinados. Dessa forma, as crianças apenas podem reproduzir nos seus jogos e nas brincadeiras o que é proporcionado pelo espaço e pelo material que estão à sua disposição e que

aprenderam em suas vivências e experiências anteriores. Tais autores consideram o jogo como método educacional e como recurso didático importante, que pode ser introduzido no ensino e utilizado como metodologia de ensino pelo professor, de forma complementar, para desenvolver as mais variadas atividades em sala de aula. Em síntese, o jogo como recurso didático-pedagógico precisa ser resgatado em sua contemporaneidade, sempre preservando o seu significado básico, transformando-o e adaptando-o, conforme as circunstâncias, visto que como a sociedade se transforma, o jogo também. Sendo assim, o professor necessita atualizar-se constantemente para que o jogo tenha sentido e êxito em cada sociedade, no contexto social e na educação.

O JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como exposto, para se compreender a utilização do jogo no Ensino Fundamental, é necessário se ter o conhecimento e aprofundamento das teorias que buscam explicá-lo como recurso didático-pedagógico. Isto porque, para que os jogos façam parte da cultura escolar, cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos nos mais variados contextos. “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, visto que favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (KISHIMOTO, 2011, p. 106-107).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, (BRASIL, 2017) considera a valorização das situações lúdicas de aprendizagem articuladas às experiências e vivências da Educação Infantil. Contudo, para que essa articulação progressiva de ensino ocorra, faz-se necessário favorecer às crianças novas formas de relação com o mundo e possibilidades de desenvolver uma atitude ativa na construção de conhecimentos em suas vidas.

Nesse contexto, a criança, quando chega ao Ensino Fundamental, começa a ter modos próprios de vida e apresenta múltiplas experiências, que podem ser pessoais ou sociais. Assim, faz-se necessário reconhecer a existência dessas experiências de infância no plural, além disso, identificar que a continuidade desse processo deve ter a interdependência da comunidade local (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é importante garantir a transição entre as mudanças introduzidas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, devendo prevalecer na educação a integração e a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, é imprescindível valorizar o que a criança traz para essa nova etapa, o que sabe e o que consegue fazer.

Os jogos e as brincadeiras apresentam seu valor específico, por isso necessitam ser organizados de modo a mobilizar os alunos para uma melhor apropriação dos conhecimentos escolares. Logo, é de fundamental importância

o professor fazer diferenciação entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino (BRASIL, 2017).

Andrade (2017) defende que o professor, ao utilizar o jogo como ferramenta auxiliar no Ensino Fundamental, necessita acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as demais demandas da sociedade, buscando inteirar-se das pesquisas e inovações em sua formação, de modo a apreender melhor essa distinção que há no jogo e assim reconstituir sua prática docente

Volpato (2017) destaca que a escola, quando acumula conhecimentos, deve ter o compromisso de socializar o saber historicamente produzido; necessita ter o pressuposto de garantir à criança a alegria, a satisfação e o prazer de viver cada momento de sua vida. No entanto, o que se configura é a real necessidade de uma reconciliação que existe entre escola e alegria. Para o autor, a escola tem necessidade de ser transformada, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devendo passar pelos aspectos de incorporação e valorização dos conteúdos culturais das crianças. Então, para que essa aprendizagem seja significativa, deve ser considerado o jogo como parte integrante da infância e uma das principais atividades propulsoras de desenvolvimento.

A partir do jogo e por meio dele, numa perspectiva histórico-cultural, a criança antecipa-se, inquieta-se e, portanto, transforma-se, levanta hipóteses e constrói alternativas para a busca de soluções. Defende-se, com isso, que os jogos podem incitar o desejo da criança pela busca do conhecimento, passando a ser cada vez mais instigada a aprender. Deste modo, considerando que conhecer é apropriar-se do objeto de conhecimento, o jogo em sala de aula pode favorecer “momentos ricos em interação e aprendizagem, auxiliando educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem” (TEZAN, 2006). Assim, a criança vai se constituindo como ser humano, por meio de suas interações sociais, capaz de transformar e transformar-se nas relações produzida no contexto da sua cultura, contribuindo, dessa maneira, para também transformá-la (REGO, 1995).

Nesse contexto, o jogo está presente na escola, nas mais variadas situações e nos diversos contextos, bem como em diversas formas, diversos lugares e na importância atribuída à prática pedagógica. Nesse sentido, para Fantin (2000, p. 65), “[...] o maior interesse está na educação sistemática, em que a qualidade da experiência possui um significado especial onde não importa apenas saber como e o que a criança aprende, mas o que pode fazer com o que aprende”.

O jogo como recurso didático-pedagógico na escola deve então ser oferecido à criança, aliado às suas reais necessidades, podendo ser trabalhado em sala de aula, ou por meios tecnológicos, para sanar diversas dificuldades pedagógicas, também pode ser utilizado como relaxamento e ao mesmo tempo descanso para enriquecer o ensino-aprendizagem da criança.

CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa desenvolvida, como dito antes, buscou compreender a concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno por meio de entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2004).

As categorias de análise foram definidas com base nos objetivos e no roteiro da entrevista. Entre elas, mencionamos a categoria conhecimento sobre o PPP da escola, que objetivou verificar o conhecimento das professoras sobre o documento; a categoria aspectos do ensino expressos no PPP, destacados pelas professoras; a categoria técnicas de ensino mais utilizadas, segundo as professoras; a categoria sobre objetivos da utilização do jogo, que teve o intuito de constatar se o jogo como recurso didático-pedagógico era utilizado e seus objetivos; a categoria tipos de jogos utilizados, segundo as professoras, com a intenção de comprovar quais os tipos de jogos são utilizados por elas.

No que diz respeito às técnicas de ensino mais utilizadas em sala de aula, segundo as professoras, a maioria declarou que consegue desenvolver diversas atividades, como jogos/brincadeiras na alfabetização; pesquisas e textos; utilizam variadas metodologias e, conforme a disciplina e o conteúdo abordados na turma, valem-se de determinados tipos de jogos.

Pela pesquisa realizada, todas as professoras relataram que utilizam jogos e brincadeiras em suas aulas como técnicas de ensino para desenvolver as disciplinas. *“Eu utilizo na alfabetização jogos, gosto de trabalhar com sequências didáticas, sempre parto ou de uma história infantil, de uma parlenda, música, literatura e a partir dali planejo as aulas, aprendi a trabalhar”*, contou-nos P3.

Reafirma, dessa maneira, a posição de Lima (2008) que para se trabalhar com o jogo em sala de aula é necessário estudo por parte do professor, aliado a uma diversidade de materiais adequados, de modo que o leve a compreender a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e faça-o descobrir, por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula, o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos. Compreende-se que, quando o professor faz uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos em sala de aula, estes devem proporcionar à criança um ambiente capaz de desenvolver habilidades, competências e atitudes no processo de ensino-aprendizagem e em sua formação (SANTA CATARINA, 2014).

A pesquisa demonstrou que a maioria das professoras utiliza jogos e brincadeiras com objetivos definidos, principalmente na alfabetização, para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado dos conteúdos.

Nesse sentido, conforme relatos das professoras, comprova-se que a criança melhora no processo de ensino e aprendizagem quando é utilizado o jogo como recurso didático-pedagógico, o qual também possibilita o desenvolvimento global da criança.

Assim sendo, conforme relato de três professoras, o jogo como recurso didático-pedagógico melhora o processo de ensino-aprendizagem da criança quando utilizado em sala de aula. Para confirmar, destacamos da fala seguinte: *“Eu vejo o jogo como uma forma de melhorar o raciocínio e isso para a educação, pedagogicamente falando, vai ajudar bastante a criança no processo”* (P2). Reafirmam, dessa forma, a compreensão de Santos (2011) de que é fundamental valorizar na escola a atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem da criança, aproveitando sempre o que o jogo apresenta de educativo para facilitar a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento pessoal, social, cultural.

Quanto aos tipos de jogos mais utilizados, as professoras apontaram o quebra-cabeça/montar pecinhas e os jogos silábicos, visto que os utilizam para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, sendo, muitas vezes, na formação silábica; outras, de acordo com a necessidade dos conteúdos em foco. Somente uma professora declarou que deixa as crianças em atividades livres, no horário do brinquedo, quando considera necessário:

“No segundo semestre, quando resolvi dificuldades, por exemplo, que conseguiram evoluir, pego aqueles no horário, porque tem, no primeiro ano, aluno no horário do brinquedo, brincam um tempo. E uma vez na semana, enquanto aqueles vão para o brinquedo livre, trago quatro, digamos que tão com dificuldade, para minha mesa, e uso o jogo com a turma toda”. (P3).

Entende-se, com a resposta da professora, que ao perceber crianças com dificuldades nas atividades, aproveita o horário do brinquedo e leva-as para a sua mesa para explicar os conteúdos; as atividades que os alunos não conseguiram entender, ensina por meio dos jogos para assim facilitar a aprendizagem.

Para Lima (2008), é primordial destacar que deve existir uma parceria entre as crianças e os adultos no mundo dos jogos, uma vez que o professor, durante o uso desse recurso em sala de aula, torna-se o mediador e deve ter percepção apurada quanto às dificuldades que a criança apresenta para assim ajudá-la.

Em suma, as professoras demonstraram ter conhecimento sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e utilizam-no como instrumento e metodologia de ensino em sala de aula, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Enfim, o jogo como recurso didático-pedagógico, para que chegue a todas as escolas com qualidade, necessita que o professor receba formação continuada e acompanhamento pedagógico necessários à contextualização entre conhecimentos escolares e experiências cotidianas dos alunos. Assim,

a formação da criança vai se plasmando, por meio das interações sociais das quais participa na relação com o/a professor/a e seus pares, transformando-se e transformando a própria cultura (REGO, 2000; TEZAN, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa realizada, buscamos compreender a concepção de quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse contexto, constatamos que o jogo como recurso didático-pedagógico é tema pouco trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também se comprovou que há estudos insuficientes sobre essa temática.

Como vimos, os resultados da pesquisa revelaram que as professoras utilizam o jogo como recurso didático-pedagógico principalmente para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Elas também deixaram explícito que pouco se preocupam com uma base teórico-prática. Isso se relaciona com o fato de provavelmente não terem recebido formação acadêmica anterior sobre como trabalhar com jogos em sala de aula e também no processo de formação continuada.

Compreende-se que, na maioria das vezes, as professoras utilizam o jogo para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e que algumas delas o utiliza também como objeto de socialização, concentração e diversão. Ao fazer uso do jogo como recurso didático-pedagógico, pelo menos uma delas não deixou evidente que o utiliza com objetivo claro e definido.

Além dos jogos, algumas professoras fazem uso de textos para ensinar os conteúdos, utilizando os jogos como complemento e suporte para a sua compreensão. Dessa forma, também se observou a preocupação de todas as entrevistadas em relação à aprendizagem de seus alunos, visto que todas procuram utilizar vários recursos (metodologias e materiais) para que eles alcancem os objetivos propostos.

Entretanto, faz-se necessário que as escolas avancem e invistam mais em relação a esse recurso didático-pedagógico, baseando-se em estudos e pesquisas, principalmente quando se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfatizamos que existem muitas produções e materiais concretos relacionados à Educação Infantil e poucos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Devido a esse fato citado e por terem sido encontrados poucos materiais referentes ao jogo como recurso didático-pedagógico relacionados ao Ensino Fundamental, anos finais, sugerimos outras pesquisas que nos façam refletir e problematizar o jogo na educação em uma perspectiva histórico-cultural. Dessa maneira, deixamos os seguintes questionamentos e desafios: Por que há falta

de interesse dos pesquisadores em desenvolver pesquisas referentes ao uso do jogo como recurso didático-pedagógico no Ensino Fundamental? O jogo, como recurso didático-pedagógico, é ou não educativo? Deve ou não ser utilizado com fins didáticos? Por fim, demonstramos aqui o desejo de que o professor tome para si o papel de organizador do ensino, no qual os jogos possam ter contribuições positivas para se pensar o ensino em uma perspectiva histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.
- ANDRADE, Kalina L. A. de B. **Jogos no ensino de matemática: uma análise na perspectiva da mediação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: BLCT, 1981. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O Brinquedo na Educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, José M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Unesp, 2008.
- REGO, Teresa Cristina. V. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COREN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** [S.l.: s.n.], 2014.

SANTOS, Kátia D.p C. **O módulo de jogos no colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso.** 2011.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

TEZAN, Thaís Cristina R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v. 7, n. 1/2, p. 1-16.

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

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto Escolar e familiar.** Criciúma, SC: Ediunesc; São Paulo: Annablume, 2017.

Revisão gramatical por: Margareth Maria Kanarek

E-mail: margareth.kanarek@satc.edu.br e teti.k@unesb.net.

GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO: RECRIAÇÃO DA LINGUAGEM PARA A NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Bruno Miguel Yotz¹

Gilmar de Azevedo²

Marcelo do Nascimento³

Mauricio Elisandro Martins Bicoski⁴

INTRODUÇÃO

A ficção em Língua Portuguesa, atravessando continentes e contingências históricas distintas, frequentemente se ergue como um espaço de elaboração para as grandes fraturas da experiência humana. Diante do trauma, da guerra e da incomunicabilidade, a palavra literária tateia as fronteiras do silêncio, buscando formas de narrar aquilo que escapa à racionalidade. É sob essa premissa que o exercício da Literatura Comparada⁵ exige do leitor uma postura de arqueólogo, buscando as nervuras que conectam textos separados por oceanos, décadas e contextos geopolíticos.

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: bruno-yotz@uergs.edu.br.

2 Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S.P. (Umesp), Doutor pela UPF. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br.

3 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: marcelo-nascimento@uergs.edu.br.

4 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: mauricio-bicoski@uergs.edu.br.

5 Disciplina dos estudos literários que investiga as relações, analogias e intersecções entre obras de diferentes tradições culturais, linguísticas ou temporais. Compara textos, autores e tradições literárias de diferentes línguas, culturas ou períodos históricos, investigando suas relações e convergências.

Nos estudos de literatura comparada, a relação temática refere-se aos elementos e questões compartilhados entre diferentes obras, enquanto a relação estética diz respeito aos recursos formais utilizados para construir esses sentidos. Dessa maneira, a comparação literária permite compreender não apenas o que os textos têm em comum, mas também como suas escolhas narrativas e linguísticas produzem significados. Nesse sentido, este artigo analisa as relações estéticas e temáticas entre os contos “Reboldra” e “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, e os capítulos finais de *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, destacando a articulação entre natureza, memória e linguagem na construção de uma escrita que aproxima palavra e mundo.

Para esta articulação, os contos roseanos se cruzam com a obra de Mia em análise comparativa, sob o prisma da linguagem recriada em ambos que atravessa continentes no universo da Língua Portuguesa, como se um barco fosse unir terras pela escrita, atravessando o mar na fabulação e nisso presenças da natureza, memória e linguagem na fronteira entre os textos do mineiro-brasileiro com a terra sonâmbula do moçambicano, também na seara da recepção com seus efeitos para o leitor, principalmente na recriação da linguagem para a nossa língua brasileira e africana na mesma Língua, em proposta de aplicação na escola.

Para desenvolver esta proeza analítico-comparativa, o aporte teórico se desenvolve a partir de conceitos-tese de Bachelard (1998), Benjamin (1987), Bosi (2003), Gagnebin (2006) e Iser (1996).

Dividido em oito partes — considerando as duas finais, sétima e oitava, este artigo começa com a Introdução, primeira parte em que o texto se apresenta em sua arquitetura; na segunda, “Rosa e Mia: a linguagem recriada: do Brasil para Moçambique, e ao mundo da Língua Portuguesa” na apresentação dos criadores e suas criaturas; na terceira, “O Reboldra” de João e *a Terra Sonâmbula* de Couto”, em comparação estético-literário-cultural que une geografias e fabulações; quarta, “Quando a terra escreve e o mar narra: natureza, memória e linguagem na fronteira entre Rosa e Couto”, na confluência da natureza como agente narrativo em ambos; na quinta parte, “A terceira margem do rio”, do mineiro-brasileiro e a mesma terra sonâmbula do moçambicano: recepção nos seus efeitos para o leitor”, na busca dos efeitos dos textos para o leitor na possível recepção; na sexta, “Guimarães Rosa e Mia Couto: recriação da linguagem para a nossa Língua Portuguesa na escola”, como proposta de aplicação desses textos na escola de Educação Básica.

E, por fim, “As considerações finais” e as “Referências”, como sétima e oitava. E um convite para que estas reflexões sejam importantes na magia de (re) criação de nossa Língua materna, em exercício artístico e teórico.

ROSA E MIA: A LINGUAGEM RECRIADA: DO BRASIL PARA MOÇAMBIQUE, E AO MUNDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

As nuvens de palavras são instrumentos capazes de manifestar significados conceituais e sensoriais que se elaboram com o propósito de conferir sentido visual ao que se apresenta no texto. Aqui, na Figura 1, ela aparece considerando a apresentação indicativa de reflexões no texto que segue. Em toda o artigo serão apresentadas 2 figuras com o mesmo estilo.

Para situar o que está neste capítulo, a nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1 - Rosa e Mia: a linguagem recriada: do Brasil para Moçambique, e ao mundo da Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborado pelos articulistas (2026).

João Guimarães Rosa (1908–1967) foi escritor, médico e diplomata brasileiro, amplamente reconhecido como um dos maiores da literatura de Língua Portuguesa do século XX. Nascido em Cordisburgo, Minas Gerais, desenvolveu uma obra marcada pela inovação linguística, valorização da oralidade e representação do universo sertanejo. Sua estreia literária ocorreu com *Sagarana* (1946), coletânea de contos que já anunciava seu estilo singular.

Entre suas obras mais importantes destacam-se: *Corpo de Baile* (1956), *Grande Sertão: Veredas* (1956), considerada sua obra-prima, *Primeiras Estórias* (1962)⁶, livro com vários contos, entre eles “A terceira margem do rio” e *Tutameia: Terceiras Estórias* (1967), este em que consta o conto “Rebeldia”, por exemplo. Os dois contos estão presentes e são analisados neste artigo.

6 Estória é a forma empregada por João Guimarães Rosa no título do livro *Primeiras Estórias* (1962) e em outras de suas obras. À época, o autor distinguia “estória” de “história”, reservando a primeira para narrativas de caráter ficcional, imaginativo ou fabuloso. Embora a ortografia vigente recomende o uso de história para ambos os sentidos, a grafia original foi preservada neste artigo por respeito à escolha estilística e ao projeto literário do autor.

Sua produção literária caracteriza-se pela criação de neologismos⁷, experimentações sintáticas e profunda reflexão sobre a condição humana, consolidando-o como um dos mais influentes de nossa literatura.

Mia Couto, pseudônimo de António Emílio Leite Couto (1955–), é escritor, biólogo e jornalista moçambicano, considerado uma das vozes mais importantes da literatura africana contemporânea de Língua Portuguesa. Nascido na cidade da Beira, em Moçambique — filho do jornalista, poeta e escritor Fernando Leite Couto (1923–2013) e Maria de Jesus (1910–2014), casal de imigrantes portugueses — participou ativamente do contexto histórico que envolveu a independência de seu país. Sua obra literária destaca-se pela recriação poética da Língua Portuguesa, incorporando elementos da oralidade e das tradições culturais moçambicanas.

Entre seus livros mais conhecidos estão *Terra Sonâmbula* (1992), considerado um dos mais importantes romances africanos do século XX, e presente em análise neste artigo, *A Varanda do Frangipani* (1996), *O Último Voo do Flamingo* (2000), *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra* (2002) e *Jesusalém* (2009).

Sua escrita aborda temas como memória, identidade, guerra, ancestralidade e a relação entre o homem e a natureza, consolidando sua relevância no cenário literário internacional.

O “REBOLDRA” DE JOÃO E A TERRA SONÂMBULA DE COUTO

O conto “Reboldra” narra a história de Iô Bom, um fazendeiro que passa a sofrer repetidos furtos em sua plantação de melancias e empreende diversas tentativas para descobrir os responsáveis. À medida que a narrativa avança, a busca pelos ladrões revela não apenas um conflito material, e sim aspectos da condição humana, como a avareza⁸, a obstinação⁹ e a incapacidade de perceber o que está além das aparências. Característico da escrita de Guimarães Rosa, o conto combina situações do cotidiano sertanejo com uma dimensão simbólica e enigmática, conduzindo o leitor a um desfecho marcado pela surpresa e pela reflexão.

7 Neologismo é uma palavra, expressão ou significado novo criado em uma língua para nomear realidades conceitos ou experiências ainda não contemplados pelo vocabulário existente.

8 Avareza é o apego excessivo ao dinheiro e aos bens materiais. Não pode ser confundindo com “ganância”, uma vez que a ganância é o desejo insaciável de adquirir cada vez mais riquezas e poder.

9 Obstinação é a persistência firme e contínua de uma ideia, objeto ou atitude, mesmo que diante de dificuldades, oposição e argumentos contrários.

No “Décimo primeiro capítulo: Ondas escrevendo estórias”, de *Terra Sonâmbula*, a narrativa assume um tom poético e simbólico ao sugerir que o mar e suas ondas funcionam como uma espécie de escrita viva, capaz de registrar e transmitir histórias. Nesse trecho, Mia Couto reforça a ideia de que a memória e a narrativa não dependem apenas da escrita humana, mas podem estar inscritas na própria natureza (ambiente), como se o movimento das águas guardasse e reinventasse os acontecimentos. O capítulo enfatiza, assim, a fusão entre paisagem e linguagem, em que o mar se torna um espaço de inscrição da história e da imaginação. Essa descontinuidade narrativa funciona como expressão da própria crise do sujeito contemporâneo, ao romper com a linearidade e evidenciar a impossibilidade de uma identidade coesa.

No “Último caderno de Kindzu: As páginas da terra”, de *Terra Sonâmbula*, a narrativa reforça a ideia de que a escrita não se limita ao papel, mas pode ser incorporada à própria terra, que passa a guardar e inscrever as histórias vividas. Nesse trecho final, os cadernos de Kindzu e as memórias registradas se misturam ao espaço natural, sugerindo que a terra tem a mesma função de um arquivo vivo da experiência humana. O capítulo encerra o romance com uma dimensão simbólica, em que memória, natureza e narrativa se fundem em uma mesma matéria de permanência e transformação.

QUANDO A TERRA ESCRIVE E O MAR NARRA: NATUREZA, MEMÓRIA E LINGUAGEM NA FRONTEIRA ENTRE ROSA E COUTO

Um dos aspectos mais relevantes para a aproximação entre os textos é a transformação da natureza em agente narrativo¹⁰. Nos capítulos finais de *Terra Sonâmbula*, Mia sugere que as histórias não pertencem exclusivamente a pessoas, mas circulam pelos elementos naturais. O mar assume uma dimensão escritural, como se as ondas fossem capazes de inscrever e transmitir narrativas para além da ação humana. A escrita deixa de ser apenas um gesto individual e passa a integrar os movimentos do próprio mundo.

Essa concepção encontra ressonância em “Reboldra”. Embora o conto não apresente a imagem explícita da natureza escrevendo, a paisagem sertaneja manifesta-se como uma forma de linguagem. Os movimentos da terra, os ciclos naturais e os acontecimentos aparentemente simples do cotidiano adquirem densidade simbólica, produzindo sentidos que ultrapassam a racionalidade

¹⁰ Agente narrativo é o elemento (geralmente um personagem, narrador ou entidade) responsável por conduzir ou influenciar a ação em uma narrativa, sendo quem pratica ou sofre as ações que fazem a história avançar.

ordinária¹¹. Em ambos os autores, a natureza não é cenário; ela participa ativamente da construção narrativa.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões do filósofo francês Gaston Bachelard (1884–1962) para quem a imaginação poética nasce da interação profunda entre o ser e os elementos naturais. Segundo Bachelard (1998), a água, a terra, o fogo e o ar não são apenas objetos de contemplação, mas fontes de imagens que estruturam a experiência humana. Neste sentido, o mar de Mia Couto e a paisagem sertaneja de Rosa constituem verdadeiros operadores poéticos da memória e da linguagem.

Outro aspecto fundamental diz respeito à relação entre escrita e materialidade. No capítulo “As páginas da terra”, o romance do moçambicano sugere uma fusão simbólica entre o texto e o solo. As histórias deixam de estar confinadas ao livro e passam a integrar a própria paisagem. A terra transforma-se em arquivo, preservando memórias que sobrevivem à destruição provocada pela guerra.

Esta imagem encontra paralelo na obra rosiana, em que a palavra frequentemente se aproxima da matéria viva do mundo. Alfredo Bosi (1936–2021), professor emérito da Universidade de São Paulo (USP), observa que a linguagem de Guimarães Rosa busca recuperar uma relação originária entre o nome e a coisa nomeada, recusando a arbitrariedade da linguagem comum. Por essa razão, seus neologismos e experimentações linguísticas não devem ser entendidos apenas como recursos formais, mas como tentativas de aproximar a palavra da vitalidade da existência.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que, tanto em Rosa quanto em Couto, a escrita não representa a realidade de maneira distante. Ela participa de sua constituição, integrando-se aos fluxos da natureza e da memória.

A questão da memória também ocupa lugar central nas obras analisadas. Em *Terra Sonâmbula*, os cadernos de Kindzu funcionam como resistência ao esquecimento em um contexto marcado pela violência e pela fragmentação social. Contudo, a preservação das histórias não depende exclusivamente da escrita material. Ao final do romance, a memória parece migrar para a própria terra, tornando-se parte da experiência coletiva.

O filósofo judeu-alemão Walter Benjamin (1892–1940) argumenta que a narrativa tradicional preserva experiências que não podem ser reduzidas à informação imediata. As histórias permanecem vivas porque são continuamente transmitidas e reinterpretadas. Essa reflexão contribui para compreender o

11 Racionalidade ordinária é a forma comum de raciocínio empregada no cotidiano, baseada em experiências práticas, conhecimentos compartilhados e critérios usuais de julgamento, sem recorrer necessariamente a métodos especializados ou científicos

destino dos relatos de Kindzu, que ultrapassam a condição de documento para converter-se em patrimônio simbólico.

De forma semelhante, em “Reboldra”, a memória não está associada a registros oficiais, mas à experiência vivida, à oralidade e à relação íntima com a paisagem. O conhecimento emerge do contato com o mundo e de uma percepção sensível capaz de reconhecer significados ocultos nos acontecimentos cotidianos.

Tanto Rosa quanto Couto reinventam o português para expressar realidades culturais marcadas pela diversidade e pela oralidade. Suas obras desafiam os padrões normativos da língua, criando novas formas de dizer e perceber o mundo.

Essa reinvenção linguística pode ser compreendida a partir de reflexões do sobre como as culturas produzem sentidos por meio da relação, da mistura e da transformação contínua. Em Guimarães Rosa e Mia Couto, pois, a língua não aparece como sistema fechado, mas como espaço de criação permanente, onde diferentes vozes e experiências se encontram.

A análise comparativa de “Reboldra” e dos capítulos finais de *Terra Sonâmbula* evidencia a existência de uma profunda afinidade estética entre Guimarães e Mia. Em ambos os casos, a literatura ultrapassa a função representativa e passa a operar como uma força criadora que integra linguagem, natureza e memória.

O mar que escreve histórias e a terra que guarda páginas encontram correspondência na paisagem rosiana, onde a realidade natural manifesta-se como linguagem viva. Nessas obras, a palavra deixa de ser um instrumento exterior ao mundo para tornar-se parte de seus processos de transformação e permanência.

Ao aproximarem escrita e natureza, o escritor mineiro e o africano propõem uma visão poética segundo a qual as histórias não pertencem apenas aos livros ou aos narradores, mas continuam inscritas nos elementos do mundo¹². A literatura surge, assim, como uma forma de escuta dessa escrita primordial que atravessa a terra, a água e a memória humana.

A “TERCEIRA MARGEM DO RIO”, DO MINEIRO-BRASILEIRO E A MESMA TERRA SONÂMBULA DO MOÇAMBICANO: RECEPÇÃO NOS SEUS EFEITOS PARA O LEITOR

Ao justapor em diálogo o conto “A terceira margem do rio”, obra seminal do prosador mineiro João Guimarães Rosa e o desfecho do romance *Terra Sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto, deparamo-nos com uma

¹² Paulo Freire, o conhecimento do mundo que antecede, inclusive, a palavra.

intertextualidade tecida pela confluência de elementos ontológicos profundos. Em ambas as narrativas, a água (o rio, o mar) e a embarcação configuram-se como cronotopos¹³ do isolamento, do luto e da suspensão da vida objetiva. O agente narrativo, nos dois casos, opera num limiar onde a sanidade cede espaço ao delírio e a palavra tenta resgatar a experiência humana do abismo do esquecimento. Para desdobrar esta reflexão, nesta parte articula-se o seu desenvolvimento em três eixos analíticos: a fratura da temporalidade ligada à angústia do solilóquio; o esgotamento da experiência coletiva em contraste com a reinvenção linguística; e a tensão filosófica entre os deveres da memória e a catarse do esquecimento.

O conto brasileiro constrói-se sob a perspectiva de um filho que relata a insólita decisão paterna de habitar uma canoa no meio do rio, sem jamais atracar. A temporalidade na narração abandona o fluxo cronológico linear para adotar uma dimensão cíclica e estagnada. O rio flui, a família desagrega-se, a mãe envelhece, todavia o pai permanece fixo na sua recusa do mundo partilhado. Essa imobilidade temporal encontra eco imediato na savana do autor africano. No romance de 1992, o tempo histórico de Moçambique foi estilizado pela Guerra Civil (1977–1992). A estrada está morta. Tuahir e Muidinga habitam um machimbombo (ônibus) incendiado, suspensos num purgatório onde o avanço espacial inexistente. O clímax do romance revela que a viagem final, tal qual a permanência do pai na canoa, é um estado de espírito, um delírio necessário para suportar a corrosão do real.

Nesses cenários de estagnação, o isolamento produz um solilóquio¹⁴ vertiginoso. O narrador de Rosa passa a vida a justificar-se, interpelando um pai mudo, uma figura espectral que impede o diálogo. O monólogo interior do filho reflete a culpa inassimilável do sobrevivente. Paralelamente, em Moçambique, Muidinga lê os cadernos de Kindzu, que por sua vez escreve relatando diálogos com fantasmas, com o defunto Taímo e com a enigmática Farida. A escrita de Kindzu é um solilóquio materializado em papel, uma âncora para a sua humanidade em dissolução. Ao acompanhar estas vozes solitárias, a Teoria dos Efeitos Estéticos¹⁵ ilumina a mecânica do texto: os silêncios do pai no rio e os vazios da guerra na savana criam lacunas semânticas. A “terceira margem” e a “terra sonâmbula” constituem espaços hermenêuticos construídos no ato da leitura, exigindo a cumplicidade direta de quem decifra o código literário.

13 Na teoria literária e na filosofia da linguagem, o cronotopo é como as configurações de tempo e espaço são representadas na linguagem e no discurso.

14 Recurso retórico e dramático em que a personagem fala consigo mesma, externalizando o fluxo do pensamento, angústias e deliberações.

15 Noção de que o sentido de uma obra não reside apenas na estrutura imanente do texto nem exclusivamente na mente do leitor, mas nasce da interação entre ambos.

A análise da incomunicabilidade presente nas obras convoca o pensamento de Walter Benjamin (1892–1940). Nos ensaios “O Narrador” e “Experiência e Pobreza”, o filósofo judeu-alemão diagnostica o declínio da experiência transmissível (*Erfahrung*)¹⁶ na modernidade. O trauma bélico e a alienação destroem a capacidade de contar histórias enraizadas na sabedoria comunitária. O pai que emudece no meio do rio é o limite físico dessa falência narrativa; recusa-se a aconselhar, a relatar, a legar sabedoria. Resta ao herdeiro a ansiedade e o mutismo. Em África, a guerra representou a aniquilação do tecido social. O velho Siqueleto apaga a própria aldeia da memória; Nhamataca morre no rio inventado. A resposta de Kindzu ao colapso diagnosticado por Benjamin é a grafia. Tenta preservar o estilhaço do mundo nos cadernos, opondo a fragilidade do papiro contra a violência balística.

Para sustentar o abismo provocado por este colapso histórico e individual, a recriação linguística¹⁷ atua como pilar estético. Nenhum dos autores aceita a norma-padrão da metrópole. O diplomata brasileiro força a sintaxe a reproduzir o movimento das águas e as sinuosidades do pensamento sertanejo, utilizando neologismos e arcaísmos para esculpir um idioma mítico. O biólogo moçambicano hibridiza o idioma luso com os ritmos da oralidade continental, subvertendo a morfologia (“desvizinham-se”, “esperantes”, “sonhambulante”). A linguagem deixa de ser um mero veículo utilitário para converter-se na ontologia da obra. O leitor tropeça nas invenções lexicais da mesma forma que as personagens tropeçam nos escombros do país ou na incompreensão do abandono familiar.

A figura patriarcal e a embarcação instauram o clímax das narrativas. O sertanejo submete-se ao exílio fluvial numa canoa fabricada sob medida. No último caderno africano, a morte de Tuahir ocorre numa pequena embarcação atirada ao mar, barco que carrega ironicamente o nome “Taímo” (o pai biológico do escritor dos diários). A água recebe os corpos exaustos da civilização. Contudo, a atitude dos filhos perante essa herança revela resoluções ontológicas opostas, centradas nos conceitos de memória e esquecimento.

Nesta tensão, convocam-se as reflexões da filósofa Jeanne-Marie Gagnebin (1949–) sobre as fronteiras da lembrança. O dever de memória é frequentemente exigido como salvação histórica. O narrador mineiro vive refém de uma memória obsedante, incapaz de esquecer a figura da proa, o que paralisa a sua existência (“esta vida era só o demoramento”). A recordação, no conto de 1962, atua como um veneno limitador. Quando o idoso aceita a sucessão e

¹⁶ Conceito que se refere-se à experiência construída coletivamente, acumulada através da tradição e transmitida pela narrativa oral.

¹⁷ Procedimento literário caracterizado pela modelagem e subversão intencional da língua normativa com a finalidade de representar vozes e visões de mundo específicas.

aponta a proa à margem, o terror apodera-se do filho. O agente narrativo foge, consumido pelo pavor perante a materialização do trauma, condenando-se a um falimento moral definitivo. Fica refém do excesso de passado.

No romance de 1992, o esquecimento ganha nuances de vitalidade. Tuahir insiste para que Muindinga não recorde o passado prévio à enfermidade (*mantakassa*). O campo de refugiados exige o apagamento da barbárie para que o amanhecer seja tolerável. Gagnebin (2006) postula que um esquecimento saudável é imprescindível para a ação no presente. O desfecho africano apresenta um abraço terno dessa dissolução. Kindzu vislumbra as suas palavras perdendo a morfologia. As letras convertem-se em grãos de areia, “transformando-se em páginas de terra”. O herói aceita o fim da jornada para fundir-se com o corpo telúrico do país. O esquecimento literário, materializado na poeira, liberta os vivos do peso da guerra.

O percurso analítico aqui traçado sublinha a vitalidade da literatura comparada na decifração de traumas humanos universais. A intertextualidade revela um percurso geográfico e espiritual contíguo: no conto, a água doce perpetua o exílio inalcançável e a fuga covarde do agente narrativo brasileiro rumo à sua “canoinha de nada”. No romance, o oceano devora as identidades até a grande metáfora moçambicana se consolidar no regresso à areia. O que o rio manteve suspenso em angústia, a terra africana reclama e enterra para permitir uma futura germinação.

A “terceira margem” e a “terra sonâmbula”, pois, situam-se fora de qualquer mapa cartográfico. Exigem leitores dispostos a decifrar a loucura de um pai emudecido e a caligrafia que se desfaz no vento. A literatura luso-afro-brasileira confirma o seu estatuto de resistência poética. A objetividade histórica impõe estradas mortas e famílias estilhaçadas, a ficção inventa atalhos aquáticos e terrestres em que a memória humana repousa o seu fardo e, convertendo o verbo em pó, encontra a sua redenção.

GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO: RECRIAÇÃO DA LINGUAGEM PARA A NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

A partir do desenvolvimento teórico, dos *corpora* escolhidos neste artigo, da proposição em articular escrita, oralidade, recriação da linguagem, da (inter)textualidade entre o escritor brasileiro e o africano em seus textos e efeitos estéticos e de sentidos para os leitores, foi pensada uma intervenção didático-pedagógica de ensino para a aprendizagem na Educação Básica, que pode ser praticada em escolas, em Língua Portuguesa, com desdobramento nos estudos de Literatura. É o que segue, também, incitada pela nuvem de palavras na Figura 2.

Figura 2 - Guimarães Rosa e Mia Couto: recriação da linguagem para a nossa Língua Portuguesa na escola



Fonte: Elaborado pelos articulistas (2026).

Ao dialogar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta aprendizagens fundamentais da Educação Básica, segue-se aqui para os Anos Finais do Ensino Fundamental as habilidades EF69LP46, que se referem ao compartilhamento de produções artístico-literárias; EF69LP48, relacionada à análise de efeitos de sentido produzidos por recursos sonoros e expressivos em textos poéticos (ou de prosa poética em contos e romances – mais adequados aqui); e EF69LP51, que se voltam ao planejamento, textualização, revisão e reescrita de textos literários e artísticos (Brasil, BNCC, 2018).

Para o Ensino Médio, esta intervenção (mediação) se relaciona com o diálogo com habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias e do componente Língua Portuguesa, no que tange as voltadas à análise crítica de textos em seus contextos de produção, organização composicional e estilística dos gêneros, ao reconhecimento de movimentos argumentativos e à produção de discursos adequados a diferentes situações comunicativas. Entre elas, cita-se aqui a habilidade EM13LP05, ligada à análise de posicionamentos, movimentos argumentativos, sustentação, refutação, contra-argumentação e negociação em textos argumentativos (Brasil, BNCC, 2018). As do EF e do EM podem ser guias para estratégias a serem aplicadas nesta proposta.

As partes constitutivas da intervenção são mostradas no Quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Proposição sintetizada de proposta de intervenção pedagógica com os textos de Guimarães Rosa e Mia Couto

Elementos	Descrições resumidas
Objetivo	Impulsionar reflexões a partir da literatura comparada no diálogo entre diferentes obras na relação estética com utilização de recursos formais na construção de sentidos, na relação de características comuns e de escolhas narrativas e linguísticas na produção de significados na recriação das linguagens.
Público-alvo	Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa.
Duração sugerida	Quatro encontros de aproximadamente 1h40 cada, com possibilidade de adaptação conforme a realidade escolar.
Conceitos a serem desenvolvidos	<i>Tansgressão e Invenção Linguística</i> : Tanto o brasileiro Guimarães Rosa quanto o moçambicano Mia Couto são considerados “inventores de mundos” por meio das palavras. Eles recriam a Língua Portuguesa através de neologismos, poesia em prosa e fusão de sintaxes; <i>Tradição Oral e a Ancestralidade</i> : As narrativas de ambos são marcadas por forte herança da tradição oral em lendas, mitos, provérbios e contadores e de “estórias” tradicionais em que seus elementos são trazidos para o texto escrito; <i>Espaço e Dimensão Mítica</i> : Os cenários explorados não são meros espaços geográficos, mas verdadeiros “não-lugares” ou espaços míticos.
Metodologia	Na metodologia interacionista-dialogista, inspirada por pensadores como Piaget, Vygotsky e Bakhtin, o aluno é protagonista. O professor atua como mediador, estimulando o conhecimento através de diálogos, debates, trabalho em equipe e resolução de problemas em que o aprendizado acontece pela troca de experiências com o ambiente e com os atores que interagem nele.
Mediação docente	Para abordar a figura do mediador (professor) e Guimarães Rosa e Mia Couto, o docente pode destacar como ambos atuam em seus textos como interacionistas entre a cultura letrada (urbana) e a cultura popular (oral e mítica).
Produto final	Os alunos podem criar um <i>podcast</i> para debater as obras. Para isso, dividem-se entre eles. Este instrumento é em nível literário, com discussões sobre intertextualidade, tipos de narradores, enredos, personagens, conflito, relações com a linguagem usual e recriada, assim como os pontos em comum e as diferenças nas obras o que esses autores podem trazer em comum ou diferente para o cotidiano da escola, da sociedade.
Avaliação	Podem ser avaliados: roteiro do <i>podcast</i> , engajamentos dos alunos na atividade, reprodução (alcance) do áudio para os seus pares, autoavaliação sobre o produto construído.

Fonte: Os articulistas (2026).

Intervenções como estas aproximam as escritas de Rosa e Couto na consonância da dimensão de seus textos, com a natureza em visão poética, nas histórias (estórias) que passam a pertencer além dos livros ou dos narradores e sim passam a existir para os alunos que interagem nisso com os elementos do mundo através da linguagem, haja vista ser a arte literária instrumento que

atravessa vertical e horizontalmente os sentidos na prática de linguagem, na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar, em nível de literatura comparada e técnicas e estratégias de recepção para o leitor, contos de João Guimarães Rosa com os capítulos finais do romance de Mia Couto, percebe-se a relação integrada neles da natureza, da memória “das gentes” e da linguagem na escrita literária que aproxima palavra e mundo (ambiente). E mostra diversos sentidos elaborados e notados na magia da leitura do texto literário.

Na criação de neologismos, com experimentações sintáticas inovadoras, recria-se a linguagem para novos sentidos para a condição humana, como, por exemplo, no “Último caderno de Kindzu: As páginas da terra”, do romance coutiano, nas nuances da narrativa em que se reforça a ideia de que é na escrita que se desenvolve a incorporação de elementos como a terra e o mar como guardiões da inscrição das histórias (estórias) vividas pelos personagens e que podem ser experienciadas pelos alunos na intervenção didático-pedagógica na Educação Básica.

Nos textos do brasileiro e do moçambicano há a reinvenção do português para expressar realidades culturais marcadas pelas diversidades e oralidade de sua gente, em que, juntos nas narrativas, desafiam os padrões normativos de nossa língua e criam formas inovadores para dizer e perceber as coisas do mundo, encontrando-se nos ambientes diferentes vozes, memórias e culturas, na decifração de traumas humanos que podem ser universais.

É também na intertextualidade que há a revelação de percursos geográficos e espirituais contíguos percebidos nos contos e no romance: na água — como uma das metáforas — se devoram identidades mantidas suspensas em angústias e que se permitem existir no tempo, para futuras ações e gerações.

Enfim, nas análises teóricas em consonância com os textos e na proposta de intervenção didática na Educação Básica, neste artigo, potencializam-se reflexões a partir da literatura comparada no diálogo entre diferentes obras na relação estética com utilização de recursos formais na construção de sentidos, na relação de características comuns e de escolhas narrativas e linguísticas na produção de significados na recriação das linguagens. Para a arte, educação, (re) construção do humano, para a humanidade, através da educação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BOSI, Alfredo. Céu, inferno. *In*: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003. p. 19-50.

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

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In*: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 409-413.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia**: terceiras estórias. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FUNDAMENTOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

Milena Pedro de Moraes¹

Adriano Lopes de Souza²

INTRODUÇÃO

O jogo, a brincadeira e as atividades recreativas constituem elementos importantes para o desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional. Ao longo da história, diferentes concepções foram atribuídas ao brincar, passando de uma compreensão restrita ao entretenimento para perspectivas que reconhecem seu potencial pedagógico, social, cultural e formativo, explorando e valorizando a cultura lúdica infantil (Brougère, 1998).

Nesse sentido, a Educação Física passou a compreender o jogo não apenas como uma prática recreativa, mas como um conteúdo de ensino capaz de favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes, além de contribuir para a construção de valores relacionados à convivência, à cooperação e à participação coletiva. Nessa perspectiva, a distinção entre o jogo “na escola” e o jogo “da escola” parece-nos fundamental para evidenciar que sua inserção no contexto educacional não deve ocorrer apenas como reprodução de práticas sociais, mas como conteúdo pedagógico planejado e intencionalmente organizado.

Paralelamente, a valorização da educação inclusiva tem imposto novos desafios à prática docente, exigindo estratégias que promovam a participação de todos os estudantes nas práticas corporais. Assim, este relato de experiência almeja relatar o processo de ensino e aprendizagem realizado com objetivo de elaborar e analisar uma situação-problema relacionada à inclusão em aulas envolvendo jogos e brincadeiras, por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

1 Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail : milena.morais@ufnt.edu.br.

2 Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Email: adriano.souza@ufnt.edu.br.

Desta forma, busca-se compreender como princípios inclusivos podem ser incorporados ao planejamento pedagógico, considerando as especificidades dos estudantes e articulando os conhecimentos discutidos na disciplina “Fundamentos dos Jogos, da Recreação e do Lazer”, do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Tocantins.

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que superem perspectivas excludentes ainda presentes no contexto educacional. Considerando a futura atuação dos licenciandos em Educação Física, torna-se fundamental desenvolver competências relacionadas ao planejamento, à análise crítica e à elaboração de estratégias de ensino fundamentadas na perspectiva inclusiva, as quais sejam capazes de promover experiências significativas de aprendizagem.

Este relato de experiência está organizado em três partes. Inicialmente, apresenta-se a introdução, com a contextualização do tema e os objetivos do estudo. Em seguida, descreve-se o percurso da equipe ao longo das sete etapas da PBL. Por fim, discutem-se os resultados da investigação, articulando as conclusões do grupo aos referenciais teóricos da área. Desta forma, ressaltamos que as atividades desenvolvidas pela equipe seguiram as sete etapas metodológicas da PBL, buscando articular conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos jogos, à recreação e à inclusão no contexto escolar, relacionados à turma do 3º semestre do referido curso, na disciplina “Fundamentos dos Jogos, da Recreação e do Lazer”.

DESENVOLVIMENTO

A primeira etapa realizada foi a leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos e nesta etapa, o grupo realizou a leitura coletiva do problema proposto, identificando termos e conceitos considerados centrais para a compreensão da atividade. Durante a discussão inicial, os integrantes destacaram conceitos como jogo, brincadeira, brinquedo, brincar, jogo “na escola”, jogo “da escola” e inclusão. Em seguida, o grupo discutiu possíveis dúvidas conceituais e registrou aspectos que demandavam aprofundamento posterior.

A segunda etapa realizada foi a identificação do(s) problema(s) proposto(s) pelo enunciado e nesta segunda etapa, os integrantes identificaram a situação-problema que nortearia o trabalho. Após discussões coletivas, o grupo construiu um contexto envolvendo uma aula baseada em jogos cooperativos em que um estudante, denominado Felipe, relatou sentir-se pouco incluído na atividade, pois os colegas raramente realizavam passes para ele durante o jogo. A partir dessa situação, foram levantados questionamentos relacionados aos fatores que poderiam dificultar sua participação e às possibilidades de intervenção pedagógica.

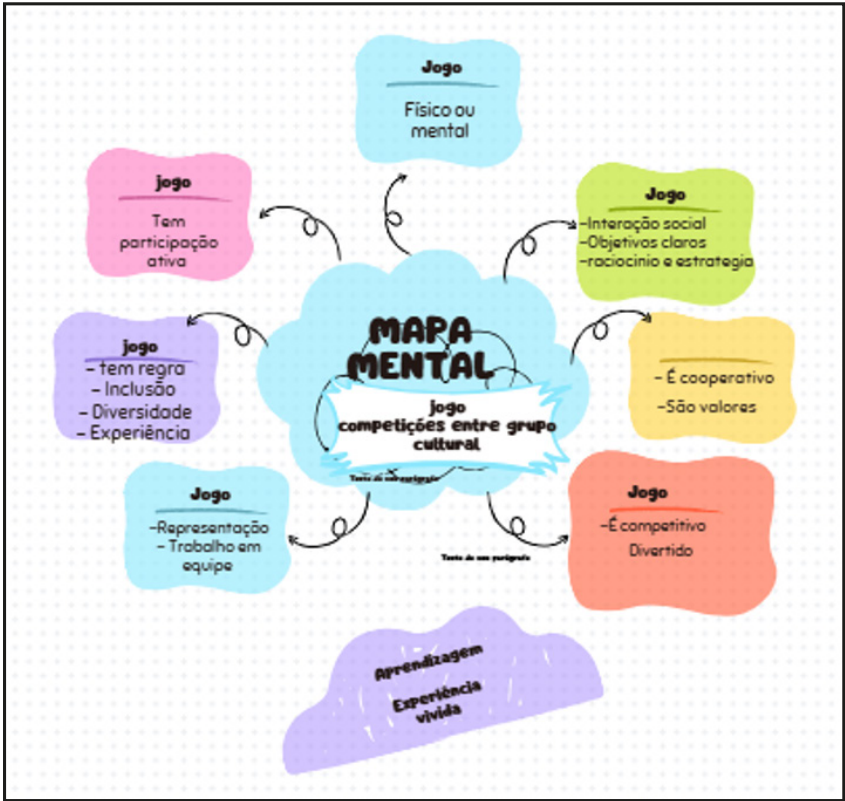
A terceira etapa consistiu na formulação de hipóteses explicativas para o(s) problema(s) identificado(s) no passo 2, tendo em vista os conhecimentos prévios de que dispõem sobre o assunto e na terceira etapa, o grupo formulou hipóteses explicativas para o problema identificado. Durante uma roda de conversa, foram levantadas possibilidades como dificuldades do Felipe na recepção da bola em movimento, ou ainda, o seu posicionamento inadequado durante o jogo. Também foi discutida a possibilidade de que a estrutura da proposta estivesse favorecendo alguns estudantes em detrimento de outros.

Na quarta etapa foi realizado o resumo das hipóteses formuladas no passo 3, de forma que nesta quarta etapa, a equipe organizou e sintetizou as hipóteses levantadas anteriormente. Os integrantes concluíram inicialmente que o problema não deveria ser compreendido apenas a partir das características individuais do Felipe, mas também das condições pedagógicas criadas para sua participação. Neste sentido, considerou-se que adaptações em regras, materiais e estratégias poderiam favorecer maior envolvimento deste e dos demais estudantes.

Na quinta etapa aconteceu a formulação dos objetivos de aprendizado e nesta quinta etapa, o grupo definiu os objetivos de aprendizagem necessários para aprofundar a investigação. Foram estabelecidos objetivos relacionados à compreensão do papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento humano, à diferenciação dos conceitos estudados, à elaboração de estratégias de ensino alicerçadas na perspectiva inclusiva, considerando a participação e valorização das diferenças e à construção de um plano de ensino inclusivo teoricamente fundamentado, considerando a demanda e especificidade apresentada por cada participante da atividade e da turma.

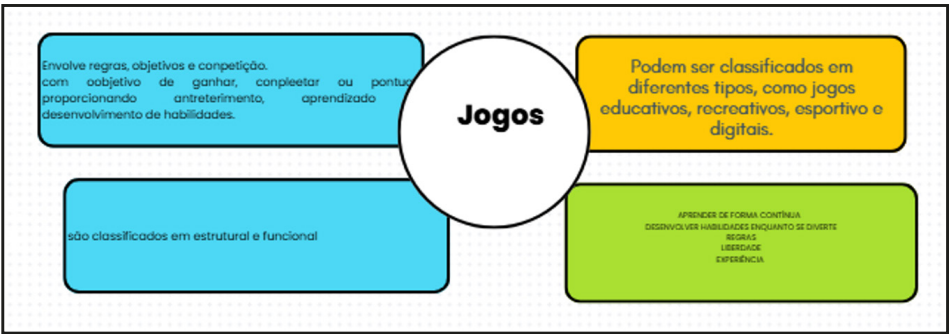
Na sexta etapa ocorreu o processo de estudo individual dos assuntos relacionados aos objetivos de aprendizado (em casa, na biblioteca, em salas de estudo etc.), sendo que na sexta etapa, os integrantes realizaram estudos individuais e coletivos sobre os temas relacionados aos objetivos definidos. Foram pesquisados materiais referentes ao papel dos jogos no desenvolvimento integral, às perspectivas inclusivas da Educação Física e às diferenças entre jogo “na escola” e jogo “da escola”. Como estratégia de sistematização das informações encontradas, a turma construiu coletivamente um mapa conceitual disponibilizado no seguinte link: <https://canva.link/d4kjvgdq9qyfiam>, o que permitiu a organização dos conhecimentos produzidos. Apresentamos abaixo imagens deste processo de produção e organização dos conhecimentos produzidos. Estas imagens são relativas à esta organização em cada grupo de estudos, os quais foram divididos por própria turma.

Imagem 1 – Organização dos conhecimentos produzidos pelo grupo 1.



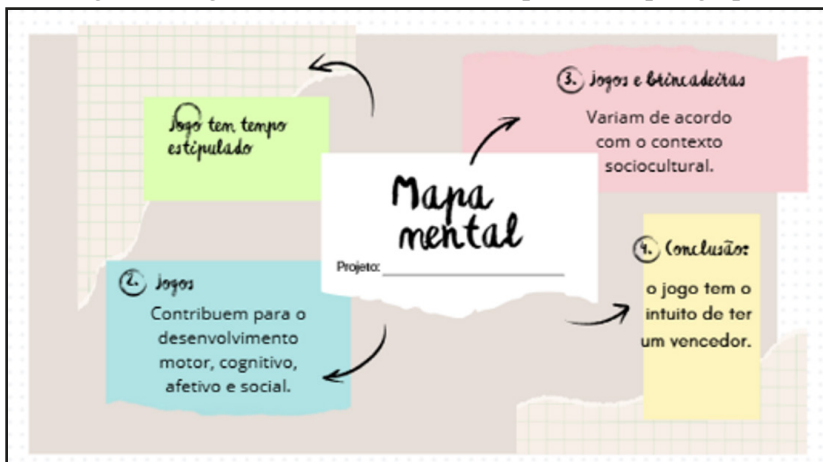
Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 2 – Organização dos conhecimentos produzidos pelo grupo 2.



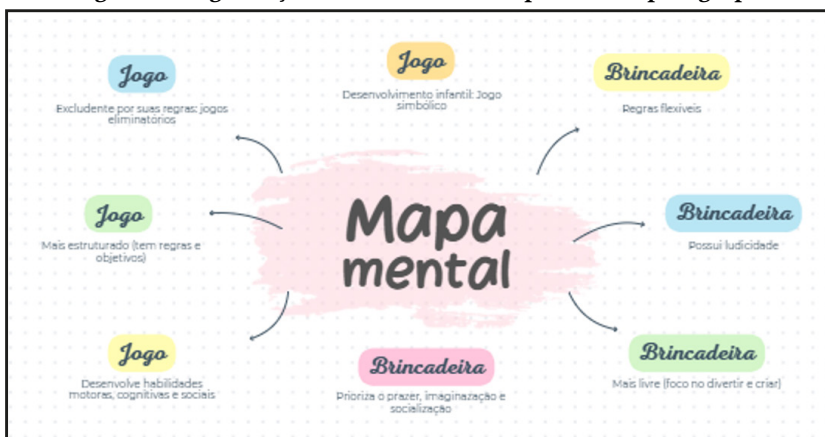
Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 3 – Organização dos conhecimentos produzidos pelo grupo 3.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 4 – Organização dos conhecimentos produzidos pelo grupo 4.



Fonte: arquivo pessoal.

Ressalta – se que nesta sétima etapa, ocorreu a rediscussão do problema com base nos conhecimentos adquiridos no passo 6 e desta forma, na sétima e última etapa, o grupo retomou a situação-problema inicial com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das pesquisas realizadas. Após a rediscussão do caso, os integrantes concluíram que a inclusão não depende apenas de adaptações direcionadas ao estudante, mas também da reorganização das condições pedagógicas da atividade. Assim, o grupo passou a defender a elaboração de propostas que considerem regras flexíveis, assim como a participação coletiva e o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão de todos os estudantes.

DISCUSSÃO

A partir das pesquisas e discussões desenvolvidas ao longo das etapas da PBL, observa-se que a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física não depende exclusivamente de características individuais, mas também das condições pedagógicas construídas pelo professor. A situação-problema analisada evidenciou que práticas aparentemente simples, como a organização de jogos cooperativos, podem criar barreiras à participação quando desconsideram as diferentes necessidades e possibilidades dos estudantes.

Os estudos realizados permitiram identificar que os conceitos de jogo, brincadeira, brinquedo e brincar apresentam especificidades próprias, embora estejam relacionados entre si. O jogo caracteriza-se pela organização de regras, objetivos e estruturas específicas, enquanto a brincadeira apresenta maior espontaneidade e flexibilidade. O brinquedo constitui um objeto mediador da ação lúdica, e o brincar corresponde à experiência vivida pelos sujeitos nessas práticas (Kishimoto, 1997). Tais distinções evidenciam que as experiências corporais escolares devem ultrapassar perspectivas restritas ao entretenimento, assumindo intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, Bracht (1992) argumenta que, em muitos contextos, a Educação Física tem privilegiado o “esporte na escola” em detrimento do “esporte da escola”, subordinando a prática pedagógica à lógica esportiva tradicional. Essa perspectiva enfatiza o rendimento atlético-esportivo, a competição, a comparação de desempenhos e recordes, a rigidez das regras, a associação entre sucesso e vitória e a racionalização dos meios e técnicas.

Ora, a partir dessa reflexão, é possível estabelecer aproximações com as discussões sobre o jogo no contexto escolar. O jogo “na escola” refere-se à simples inserção de práticas lúdicas sem objetivos pedagógicos definidos, enquanto o jogo “da escola” constitui uma proposta planejada, organizada e adaptada às finalidades educacionais. Essa compreensão dialoga com as contribuições do professor João Batista Freire, que defende uma Educação Física pautada em experiências significativas e contextualizadas. Segundo ele, as práticas corporais devem considerar as características dos estudantes e ampliar suas possibilidades de participação e desenvolvimento (Freire, 1989).

No que se refere à inclusão, as pesquisas indicaram que práticas pedagógicas inclusivas não se restringem a adaptações voltadas a estudantes específicos, mas envolvem estratégias capazes de reorganizar o ambiente e ampliar as oportunidades de participação de todos (Moraes, 2023). Inicialmente, a situação analisada apontava uma dificuldade atribuída ao estudante Felipe; entretanto, a discussão teórica permitiu compreender que a limitação também estava relacionada à estrutura da atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação de regras, a reorganização dos espaços, a utilização de materiais diversificados e a redefinição dos critérios de participação foram identificadas como possibilidades pedagógicas para ampliar o envolvimento dos estudantes. Assim, a elaboração de um plano de ensino inclusivo exige planejamento intencional, fundamentação teórica e compreensão das diferentes realidades presentes no contexto escolar.

Por fim, a equipe conclui – se que a metodologia PBL contribuiu significativamente para a construção do conhecimento ao favorecer uma participação ativa no processo de aprendizagem. A investigação do problema, a formulação de hipóteses, a pesquisa individual e a rediscussão coletiva fortaleceram a articulação entre teoria e prática, ampliando a compreensão sobre o papel dos jogos e das estratégias inclusivas na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *et al.* (Org.). **Brinquedos e suas teorias**. São Paulo: Cenage Learning, 1998, p. 19-32.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAIS, Milena Pedro de. Educação Física escolar em contexto inclusivo e o desenvolvimento de estratégias de ensino: um ensaio teórico. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 23, n. 2, p. 161–170, 2023.

RELATO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DO AMAZONAS

Rafaela Silva de Lima¹

Cleison da Silva Correia²

Vanessa da Silva Lustosa³

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado tem como foco a formação de professores, constituindo-se como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Tessaro e Maceno (2016) enfatizam que os estágios curriculares são de suma importância para a formação profissional, pois proporcionam aos graduandos os primeiros contatos com o ambiente escolar antes de sua inserção profissional, possibilitando-lhes desenvolver saberes, habilidades e recursos didáticos e metodológicos para o ensino, em parceria com o professor da escola.

Atualmente, o estágio supervisionado segue orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das principais aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que esse documento é orientado pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

1 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: rflsilvalima@gmail.com.

2 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: cleisonsilva@ufam.edu.br.

3 Mestra em Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: vanessalustosa@ufam.edu.br.

Nessa perspectiva,

O estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria e a prática. (KULCSAR, 1991, p. 64-65).

Portanto, a relação entre teoria e prática possui grande importância na formação docente, uma vez que o professor deve compreender e articular esses dois elementos de forma clara, promovendo a integração entre eles. Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui um período de atividades práticas relacionadas à docência, fundamentadas nos conhecimentos teóricos previamente adquiridos, com o objetivo de contribuir para a formação, o aprimoramento dos conhecimentos e o desenvolvimento das experiências necessárias ao exercício da profissão docente.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizado no município de Humaitá-AM, possui, em sua matriz curricular, disciplinas que contribuem para a formação integral dos futuros professores, habilitando-os e capacitando-os para atuar na Educação Básica.

Assim, o estágio proporciona aos licenciandos a articulação entre teoria e prática, bem como a vivência do cotidiano educacional, possibilitando sua interação e convivência com o corpo docente, os estudantes e os demais membros da comunidade escolar. Essa experiência permite ao futuro professor conhecer diferentes aspectos da realidade escolar e refletir sobre os desafios e as possibilidades da prática docente.

Portanto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado de Biologia e suas implicações para a formação docente, descrevendo as atividades desenvolvidas nas diferentes etapas do estágio: observação, coparticipação e regência, além de apresentar os métodos e as estratégias adotados pela estagiária durante a realização do estágio no Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Humaitá-AM.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O ensino de Biologia na Educação Básica: desafios e possibilidades

O ensino de Biologia na Educação Básica demonstram desafios relacionados tanto à organização curricular quanto as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar. Pelo fato de ser uma área que

envolve alguns conceitos, processos e fenômenos, às vezes confusas, seu ensino pode tornar-se reduzido. Por ser uma área que envolve conceitos, processos e fenômenos muitas vezes confusos, seu ensino pode tornar-se limitado quando estabelecido predominantemente na transmissão de conteúdos e em aulas expositivas.

Nesse sentido, Machado e Meirelles (2020), ao estudarem historicamente o ensino de Biologia no Brasil, destacam que sua organização curricular foi marcada por diferentes reformas educacionais e concepções de ensino, demonstrando a influência das transformações sociais, políticas e educacionais sobre a disciplina.

Desse modo, o ensino de Biologia precisa considerar não apenas a transmissão dos conhecimentos científicos, mas também a formação de estudantes que são capazes de compreender a Ciência e relacioná-la com as questões que estão presentes em seu cotidiano.

Diante desses desafios, se faz necessário atribuir estratégias pedagógicas que possam contribuir para tornar o ensino de Biologia mais dinâmico, contextualizado e significativo. Piffero *et al.*, (2020) destacam sobre as eficiências que as metodologias ativas possuem, podendo assim promover uma maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem, transferindo-os de uma posição predominantemente passiva para uma atuação mais participativa e investigativa.

Da mesma forma, Souza e Santos (2019) ressaltam sobre a importância das aulas práticas como oportunidade de aproximar os conhecimentos teóricos da realidade, permitindo que os estudantes observem e compreendam fenômenos biológicos de maneira mais precisa. Entretanto, os autores também apontam dificuldades para a realização dessas atividades, como a infraestrutura inadequada das escolas e a necessidade de preparo dos professores.

Assim, embora ainda existam algumas limitações estruturais e pedagógicas, a utilização de metodologias diversas, atividades práticas e estratégias que favoreçam a participação dos estudantes concebe uma importante possibilidade para qualificar o ensino de Biologia na Educação Básica.

2.2 Formação docente e práticas pedagógicas no contexto escolar

A formação docente constitui um processo essencial para a construção da identidade e da atuação profissional do professor, uma vez que envolve não apenas a obtenção de conhecimentos específicos, mas também a preparação para lidar com as diferentes situações presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Gatti (2010) aborda que a formação de professores no Brasil ainda apresenta desafios relacionados à organização dos cursos de

licenciatura, à fragmentação curricular e à articulação entre os conhecimentos específicos e aqueles necessários ao exercício da docência. Para a autora, a formação profissional deve estar relacionada ao campo de atuação do futuro professor, possibilitando uma aproximação mais efetiva com as exigências da educação básica.

Isso é particularmente relevante para a formação de professores de Ciências e Biologia, tendo em consideração que a atuação docente exige tanto domínio dos conteúdos científicos quanto conhecimentos pedagógicos que assegurem sua transformação em conhecimentos acessíveis aos estudantes.

Além da formação acadêmica, a construção da prática profissional está relacionada aos diferentes saberes desenvolvidos e mobilizados pelos professores ao longo de sua trajetória. Tardif (2002) inclui os saberes docentes como conhecimentos plurais, constituídos por diferentes fontes, incluindo a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os curriculares e aqueles oriundos da própria experiência.

Dessa forma, o exercício da docência não pode ser compreendido apenas como a aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade, pois o professor também constrói conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar e das relações estabelecidas com os estudantes e demais sujeitos da comunidade educativa.

Para Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como um espaço de reflexão sobre a prática e de articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade escolar, contribuindo para que o futuro professor desenvolva uma compreensão mais crítica acerca da profissão docente.

A prática pedagógica, portanto, não deve ser reduzida à utilização de técnicas ou métodos de ensino, mas compreendida como uma ação intencional e fundamentada, na qual o professor mobiliza diferentes conhecimentos para favorecer a aprendizagem. Assim, a vivência no contexto escolar durante o estágio supervisionado permite ao licenciando compreender os desafios e as possibilidades presentes no trabalho docente, bem como refletir sobre as estratégias utilizadas para promover o ensino.

A combinação entre formação, saberes docentes e práticas pedagógicas auxilia, desse modo, para uma formação profissional mais próxima da realidade escolar, permitindo que o futuro professor desenvolva uma postura reflexiva diante das situações encontradas em sala de aula (Pimenta; Lima, 2012; Tardif, 2002; Gatti, 2010).

3. METODOLOGIA

A realização do estágio aconteceu em três etapas: observação, coparticipação e regência. Na observação foi possível verificar a vivência do aluno na escola e sua relação com o professor, bem como verificou as metodologias adotadas pelo docente. Na coparticipação, que foi a segunda fase do estágio, a estagiária ajudou a professora supervisora na realização e desenvolvimento de atividades para os alunos. Na regência, ela teve a oportunidade de pôr em prática seu aprendizado adquirido durante seu processo formativo inicial no curso de Ciências: Biologia e Química do IEAA/UFAM.

Durante o Estágio Supervisionado de Biologia diversos métodos foram utilizados, da observação à prática. Assim, a estagiária, inicialmente, observou e analisou o ambiente escolar, bem como acompanhou e participou das atividades docentes em sala de aula, à medida que era gradativamente inserida na realidade do contexto educacional, o que lhe permitiu conhecer a rotina da comunidade escolar.

Juntamente com a professora supervisora foram elaborados os planos de aula e o cronograma das atividades que a serem desenvolvidos, objetivando a familiarização com as turmas e a instrução de orientações acerca da regência de conteúdos de Biologia para o ensino médio, adaptando a estagiária a sua futura rotina de trabalho.

De acordo com Félix, Silva e Lima (2020) a regência é fundamental para o desenvolvimento dos estagiários, pois os ajuda durante a prática e a exposição dos conteúdos que foram estudados na graduação, proporcionando-lhes vivenciar o ambiente escolar durante as etapas do estágio.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos definir o estágio supervisionado como uma atividade que proporcione ao discente obter experiência no corpo docente, onde possa a vir contribuir de forma eficaz para o mercado de trabalho. (Oliveira; Cunha, 2006).

De acordo com Passerini (2007), o estágio supervisionado é o primeiro contato com aluno-professor para que futuramente atue nesta área. Desta forma, as etapas a serem realizadas como observação, participação e regência são de grande importância para futuras ações pedagógicas para o professor. Com isso, a primeira etapa realizada no estágio foi a observação, momento em que a estagiária acompanhou a professora supervisora durante as aulas de Biologia nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. Durante essa etapa, também foi notável que a professora tinha domínio do conteúdo, fazendo uso de diversas estratégias metodológicas que promoviam a participação e interação dos alunos durante a aula.

A professora ministrava os conteúdos de forma expositiva usando *slides* no *powerpoint*, e antes de iniciar aula solicitava que os alunos fizessem uma síntese do conteúdo que seria ministrado, pois como eles tinham acesso ao material didático, faziam a leitura prévia e ficavam por dentro dos assuntos que seriam abordados nas aulas subsequentes, vale ressaltar que a professora usava essa estratégia de sondagem prévia em todas as suas turmas.

Nas turmas do 1º ano, os assuntos ministrados foram: Célula vegetal, animal e bacteriana. Para esse conteúdo, a professora pediu aos alunos que confeccionassem exemplares de células, usando somente materiais recicláveis. Após a confecção, os alunos apresentaram suas células na classe, caracterizando a estrutura e funções das organelas.

Nas turmas do 2º ano foram feitos trabalhos avaliativos sobre Bactérias, Fungos e Protozoários. A partir desses conteúdos sobre seres microscópicos foi realizada uma aula prática, no Laboratório de Biologia, sobre o conteúdo de fungos. É importante salientar, que as aulas práticas realizadas em laboratórios, contribuem com a construção de conhecimento do aluno, pois permite-lhe a vivência de situações reais que foram explicadas durante a aula teórica em sala de aula (Interaminense, 2019), e no laboratório façam a relação teoria-prática do conteúdo, o que contribui significativamente com o seu processo de ensino e aprendizado.

Nas turmas do 3º ano, um dos temas que foram trabalhados foi sobre: 1º e 2º Lei de Mendel, para este conteúdo os alunos fizeram caricaturas com suas determinadas características hereditárias, as quais foram expostas no mural externo à sala de aula para que toda comunidade escolar pudessem observar.

De acordo com as observações feitas pela estagiária, foi perceptível que trabalhar os conteúdos de Biologia com metodologias diversificadas, contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, instigando-os a querer aprender mais sobre o assunto que está sendo abordado, aguçando-lhes o interesse pelas ciências, especificamente pela Biologia.

Com relação a interação entre aluno e professora, foi possível notar que havia respeito mútuo e que a professora sempre buscava atender as necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno, de forma que ele pudesse compreender o conteúdo que estava sendo trabalhado, para que pudessem fazer seus trabalhos e entregar no prazo previsto. Pois, se o aluno não entregasse no prazo, cada dia que ia passando perdia pontos, mas a maioria entregava os trabalhos em dias, visto que a professora sempre dizia nas turmas “*vocês não são obrigados a fazerem as atividades, cada um sabe a responsabilidade que tem como aluno*”. E com isso, todos ficavam atentos, a fim de evitar as consequências, sendo que a mais preocupante era as notas do boletim no final do bimestre.

De acordo com Medina e Prudente (2009), esta etapa de observação serve para conhecer, para verificar, apreciar os acontecimentos por relato, e classificar utilizando ferramentas que acerta o observador e não o observado.

Já a coparticipação é a continuação da observação, o momento onde o estagiário participem de forma mais direta nas aulas, nesta etapa é o momento mais participativo, onde é autorizado a ajudar o professor supervisor (Camara; Araujo, 2016).

Durante a coparticipação a estagiária teve mais contato com a realidade e vivências da profissão docente, realizando várias atividades, como: correção de provas e trabalhos dos alunos; preenchimento dos diários de notas e frequências; montagem de apostilas de conteúdos e atividades para os alunos, bem como a organização das atividades de caricatura das turmas do 3º ano 1 e 2 do turno matutino e vespertino no mural da escola. Assim, a coparticipação no estágio permitiu que a estagiária vivenciasse a rotina de uma professora, conhecendo e realizando procedimentos e metodologias para a ministração de aulas de Biologia, bem como o uso e a abordagem de estratégias pedagógicas que possibilitem aos alunos um aprendizado eficaz.

A última etapa do estágio foi a regência que propiciou a estagiária a ministração de conteúdos de Biologia, dando continuidade ao assunto que estava sendo abordado anteriormente pela professora, nas turmas do 3º ano 1 e 2 do turno matutino.

Para Oliveira *et al.*, 2010 a regência trata-se de um período enriquecedor para o estagiário no trabalho pedagógico da escola, pois, possibilita o acadêmico a explorar a sua didática na Educação Infantil, Educação Fundamental e Médio.

Inicialmente as aulas foram organizadas e preparadas tendo como subsídio o livro didático⁴ especificamente os capítulos 7 e 8. No capítulo 7 o tema era sobre a Evolução, onde foram trabalhados a Anatomia comparada, os Órgãos vestigiais e a Embriologia comparada. Já no capítulo 8 a temática era sobre a Genética de populações e Síntese moderna da Evolução, e a estagiária abordou em sala de aula os tópicos relacionados a Genética de populações; Frequência genotípica; Frequência fenotípica; Frequência gênica e Equilíbrio de Hardy-Weinberg. Para a elaboração dos *slides*, além do livro didático foram realizadas pesquisas na *internet* sobre os conteúdos, a fim de fortalecer e construir uma base sólida de conhecimentos, para que se fosse necessário pudesse sanar as dúvidas dos alunos durante a exposição do conteúdo.

Os *slides* continham o assunto resumidamente e diversas imagens ilustrativas, no intuito de estimular a compreensão e participação dos alunos durante a aula. Como a maioria dos alunos não possuía livros, foram elaborados

4 OGO, Marcela Yaemi; Leandro Pereira de Godoy #Contato biologia, 3º ano, 1. ed. São Paulo: Quinteto editorial, 2016.

resumos e atividades avaliativas do conteúdo e entregue para cada um deles. Esse procedimento foi realizado em todas as turmas e assuntos ministrados, e permitiu que se tivesse o “controle” de quem estava entendendo os assuntos trabalhados e resolvendo corretamente os exercícios propostos. Assim, foi possível verificar o interesse e o desempenho dos alunos, visto que as aulas eram abordadas com uma linguagem simples, a fim de que o conteúdo exposto pudesse ser compreendido, à medida que era relacionado com o cotidiano dos alunos.

Contudo, quando os alunos não entendiam o assunto, a estagiária apresentava outros exemplos para que pudessem relacionar com seu contexto social, e à medida que iam associando as informações, eram questionado a respeito do assunto, no intuito de verificar se houve a compreensão correta e aqueles que respondiam acertadamente recebiam da professora da escola “ponto de participação”; e com isso os alunos interagiram e ficavam mais participativos.

Ao ser abordado o assunto sobre Genética de populações, os alunos foram instigados a resolver os exercícios, colocando a resposta no quadro branco. Essa estratégia motivou o interesse dos alunos em compreender a temática, deixando-lhes à vontade para sanar as dúvidas pendentes, tornando as aulas mais participativas.

No último dia de regência foi realizado um jogo *quiz*, contendo perguntas de todos os assuntos trabalhados em sala de aula, com intuito de promover interação e verificar se houve de fato aprendizado. Para isso, o jogo foi montado com 17 perguntas e respostas e a turma foi dividida em dois grupos, e em cada rodada um grupo de cada vez podia responder uma pergunta sorteada. Mas, se errasse, o outro grupo poderia responder a mesma pergunta feita continuando a rodada.

Dentre as perguntas contidas no *quiz*, haviam algumas descritivas e outras objetivas, sendo que para responder as perguntas descritivas o integrante do grupo colocava a resposta no quadro branco, podendo ter ajuda de mais colegas de seu grupo. Já as perguntas objetivas todos podiam participar dando sua opinião até chegarem a um acordo e então responderem a pergunta sorteada. Por fim, o grupo que fez mais pontos ganhou um prêmio no final do jogo.

De modo geral, a regência possibilitou que a estagiária tivesse uma vivência participativa com os impasses, realidades e desafios de uma sala de aula, e para superá-los adotou metodologias e estratégias que promoveram o ensino e o aprendizado dos alunos, a partir dos conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação.

Diante disso, Scalabrin e Molinari (2013) relatam que o estágio supervisionado é fundamental na formação inicial de professores em qualquer curso de licenciatura, pois consiste em um processo de ensino e de aprendizagem que é essencial para o futuro profissional da educação, preparando-os para superar os desafios que surgirem em sua futura prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado foi fundamental para a formação docente da estagiária, pois possibilitou a aproximação com a realidade de uma escola de ensino médio e a compreensão das diferentes ações e relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula. A experiência proporcionou o contato direto com professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, permitindo conhecer de forma mais ampla a dinâmica e o funcionamento do ambiente educacional.

As diferentes etapas do estágio observação, coparticipação e regência proporcionaram experiências significativas para a formação da estagiária do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, permitindo-lhe vivenciar o ensino médio sob a perspectiva docente. Nesse contexto, o estágio de Biologia contribuiu para ampliar sua compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina, especialmente quanto à importância de contextualizá-los e relacioná-los às vivências e ao cotidiano dos estudantes.

De modo geral, a experiência do estágio possibilitou a construção e o aprimoramento de conhecimentos relacionados aos saberes necessários ao exercício da docência, conforme discutido por Tardif (2014). Além disso, favoreceu o contato com diferentes estratégias e metodologias de ensino capazes de contribuir para uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa. Entre essas possibilidades, destacam-se as práticas demonstrativas e outras metodologias alternativas que podem ser desenvolvidas no ensino de Biologia, favorecendo a participação dos estudantes e contribuindo para a construção do conhecimento.

Por fim, foi possível observar que todas as etapas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado de Biologia foram essenciais para o processo de formação, proporcionando aprendizagens, reflexões e experiências que contribuíram para o desenvolvimento de sua identidade profissional. Dessa forma, o estágio constituiu-se como um importante espaço de articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente, preparando-a para os desafios e as responsabilidades inerentes ao exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acessados em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

CAMARA, J. C. De. B.; ARAÚJO, D. B. De. Estudos e reflexões sobre a importância do estágio supervisionado no processo formativo do professor de Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 214, p. 1, 216.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

FELIX, P. W. S. de A.; SILVA, M. O.; LIMA, T. F. de. Um Estágio Supervisionado e suas Peculiaridades. **Revista Ensino de Geografia**, Ceará, n. 3, v. 3, p. 236 – 250, 2020.

INTERAMINENSE, B. DE. K. S. A importância das aulas práticas no ensino da Biologia: uma metodologia interativa. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. Petrolina (PE), v. 13, n. 45, p. 342 – 354. 2019.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integrada. In: PICONNEZ (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 64-65.

MACHADO, M. H.; MEIRELLES, R. M. S. Da “LDB” dos anos 1960 até a BNCC de 2018: breve relato histórico do ensino de Biologia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 163–181, 2020.

MEDINA, A.; PRUDENTE, P. **Estágio Supervisionado do curso de Educação Física, modalidade a distância, da Universidade FUMEC**: um relato de experiência, v. 9, n. 12, p. 187-206, 2009.

OGO, M. Y.; GODOY, L. P. de. **Contato Biologia**. 3º ano, 1. Ed – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

OLIVEIRA, E. da. S. G. de.; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, n. 14, 2006.

OLIVEIRA, Z.; PIRES, R.; HONÓRIO, X. Orientações para estágio de observação, participação e regência. **FACITEC**, p. 3-9. 2010.

PASSERINI, G. Al. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

- PIFFERO, E. L. F.; SOARES, R. G.; COELHO, C. P.; ROEHRS, R. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 48–63, 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. Importância da prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista UNAR**. Araras. 2013.
- SOUZA, C. M.; SANTOS, C. B. Aulas Práticas no ensino de Biologia: Desafios e Possibilidades. ID on Line. **Revista de Psicologia**, v. 13, n. 45, p. 426–433, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TESSARO, P. S.; MACENO, N. G. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 32-43, 2016.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A REDEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Laurilene Cardoso da Silva Lopes¹

Antonio Deígerson da Costa Lopes²

Bruna Stefane da Silva Santos³

Marlene Cardoso da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão tão presentes em quase todos os ambientes sociais de hoje. A vida moderna é caracterizada pela disseminação da Internet, telefones móveis, plataformas digitais e espaços de aprendizagem virtual, que mudaram a forma como as pessoas se comunicam, aprendem e criam conhecimento. Essas mudanças também chegaram às escolas, que exigem novas abordagens de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas tradicionais são constantemente desafiadas pela necessidade de incorporar recursos tecnológicos que possam possibilitar a participação dos alunos, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades compatíveis com as demandas do século XXI. As tecnologias digitais deixaram de ser apenas um aprimoramento processual da educação e agora são um aspecto estrutural do ensino.

1 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 Professor da rede municipal de ensino da cidade de Caxias-MA, mestre em matemática pela Universidade Federal de Alagoas, especialização em metodologia do ensino de matemática pela Faculdade Educacional da Lapa, bacharel em matemática pela Universidade Federal do Piauí, licenciado pela Universidade Estadual do Maranhão.

3 Mestre em Diversidade Biológica e conservação nos trópicos – UFAL, professora da Rede Pública Municipal de Caxias-MA.

4 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão; professora da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao estabelecer a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica e destacar que os alunos devem compreender, usar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, ética e responsável (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Como as tecnologias digitais transformaram as práticas pedagógicas na Educação Básica? A ideia geral é examinar as contribuições das tecnologias digitais para a redefinição das práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: discutir a importância das tecnologias digitais na educação; avaliar os recursos tecnológicos utilizados pelos professores; analisar o impacto dessas tecnologias na aprendizagem; destacar desafios na formação de professores para o uso da tecnologia.

O estudo é relevante, pois as tecnologias digitais precisam ser usadas em uma educação mais dinâmica, participativa e significativa, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, básica e descritiva. Em termos de procedimentos técnicos, constitui-se em pesquisa bibliográfica baseada na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e relatórios acadêmicos sobre tecnologias digitais e práticas pedagógicas.

Gil (2019) argumenta que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer o estado atual do conhecimento sobre um determinado tema por meio da análise crítica da literatura especializada.

Selecionamos obras de autores renomados em educação e tecnologias digitais, como Moran (2018), Kenski (2012), Lévy (2010), Bacich e Moran (2018), Valente (2018), Libâneo (2013), Freire (2019), e documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2018).

A análise dos dados foi feita por meio de leitura interpretativa, comparação de abordagens teóricas e organização das principais contribuições relacionadas às tecnologias digitais na Educação Básica.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

3.1 Tecnologias digitais e a mudança na educação

As tecnologias digitais mudaram o modo de vida na sociedade e, assim, a forma como a educação é organizada nas escolas. A informação, a comunicação e a construção do conhecimento estão sendo levadas a um nível diferente com a internet, dispositivos móveis e plataformas digitais. Assim, a escola não é

mais o único lugar para a produção e disseminação do conhecimento, ele é compartilhado com outros espaços de aprendizagem virtuais. Nesse sentido, precisamos repensar os métodos pedagógicos para lidar com a nova situação social e tecnológica.

Em Lévy (2010), a cibercultura é caracterizada por redes de comunicação e inteligência coletiva que aumentam os níveis de comunicação e interação entre as pessoas. As tecnologias digitais promovem um processo de aprendizagem colaborativa em que alunos e professores constroem conhecimento juntos. O acesso a diferentes fontes de informação também promove autonomia e pensamento crítico, que são fundamentais para a educação cívica. Sendo assim, a aprendizagem não se limita mais ao mundo físico, mas ocorre em espaços físicos e virtuais.

O papel do professor na transformação tecnológica também depende diretamente de como ele desempenha esse papel. Não são transmissores de conteúdo, mas sim mediadores do processo educacional e criam espaços de aprendizagem que incentivam os alunos a participarem e serem ativos. Ou seja, há uma mudança nas habilidades pedagógicas que precisamos aprender para escolher as tecnologias certas, e isso é para engajar os alunos na reflexão crítica sobre o mundo digital. Mas, nesse contexto, o professor também é aquele que cria a experiência educacional significativa.

O uso de tecnologias digitais, segundo Moran (2018), é uma oportunidade para reorganizar os modos, tempos, espaços e pedagogias e melhorar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, pois não é apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção coletiva do conhecimento. Quando adotamos a tecnologia de forma planejada, diz o autor, ela leva a uma aprendizagem mais interativa, colaborativa e centrada no aluno. Essa perspectiva contribui para a inovação pedagógica na Educação Básica.

A tecnologia digital não substitui o trabalho do professor, mas amplia as possibilidades para a prática pedagógica. O uso desses recursos permite que as estratégias de ensino sejam mais flexíveis, aproximando o conteúdo das realidades dos alunos e criando experiências de aprendizagem. Mas sua eficácia depende da intencionalidade do professor e da capacidade do professor de incorporá-los no planejamento das aulas. Assim, a transformação tecnológica é alcançada quando a tecnologia é usada como meio de comunicação e não apenas como recurso técnico.

3.2 Ressignificação das práticas pedagógicas

Ensinar no ambiente escolar com o uso de tecnologias digitais deixou claro que os professores estão ressignificando as práticas pedagógicas. O

modelo tradicional de ensino de discurso oral e transmissão de conteúdo está em desacordo com métodos que enfatizam o envolvimento ativo dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento. Nesse processo de ensino, os alunos têm a possibilidade de aprender a trabalhar de forma independente e a pensar criticamente em situações. Assim, a tecnologia é uma ferramenta de aprendizagem e se torna uma aliada na inovação educacional.

A prática pedagógica deve ser moldada de forma a ser relevante para as crianças e as necessidades escolares, objetivos educacionais e o contexto social do local da escola. O uso da tecnologia digital precisa ser articulado e o planejamento didático deve ser feito de forma a também contribuir para a aprendizagem; portanto, as tecnologias digitais devem ser articuladas com o planejamento didático para ajudar os alunos a se envolverem e aprenderem. O professor é quem decide como usar métodos, recursos e estratégias para incentivar a participação dos alunos e a criação e aprendizagem do conhecimento. A tecnologia deve ser usada para servir à educação e não o contrário.

Métodos ativos são fundamentais nesse contexto e incentivam um melhor envolvimento dos alunos na aprendizagem. Tais métodos incentivam a exploração, resolução de problemas, colaboração e tomada de decisões durante a aprendizagem. E assim, os alunos fazem parte da construção do conhecimento, aprendendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais para serem capazes de viver no mundo real e aprender a vida em geral. E isso contrasta fortemente com a memorização de conteúdo apenas como método de memorização de conteúdo.

Bacich e Moran (2018), por exemplo, sugerem que sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino híbrido estão entre os métodos que incentivam mais o engajamento dos alunos nas atividades escolares. Essas práticas aproveitam os recursos digitais para fortalecer a conexão entre professores e alunos, fornecer avaliações mais diversificadas e fomentar a aprendizagem personalizada. Além disso, permitem que os alunos progridam no seu próprio ritmo e sejam flexíveis e se adaptem a diferentes estilos e tempos de aprendizagem. Assim, as tecnologias são ferramentas para mudar as práticas pedagógicas.

No novo contexto educacional, as práticas pedagógicas não são mais feitas apenas no quadro-negro e no livro didático, mas em vídeos, plataformas digitais, aplicativos educacionais, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem. Essa diversidade de recursos abre portas para o professor e permite experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas. Mas a inovação é resultado do planejamento pedagógico e da reflexão contínua sobre as estratégias utilizadas. Assim, a ressignificação das práticas pedagógicas está intimamente relacionada ao uso crítico e intencional das tecnologias digitais.

3.3 Recursos tecnológicos utilizados na Educação Básica

As tecnologias digitais têm sido cada vez mais prevalentes na Educação Básica à medida que a internet e as plataformas educacionais se expandiram. Professores e alunos estão usando diferentes ferramentas digitais para ensino, aprendizagem, interação e construção do conhecimento. Elas são mais dinâmicas do que antes e permitem atividades síncronas e assíncronas. Além disso, contribuem para a diversidade de métodos escolares no cotidiano.

As ferramentas tecnológicas mais populares que os professores usam hoje são plataformas de aprendizagem digital como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle, onde conteúdos, atividades e avaliações são organizados em ambientes virtuais. Aplicativos de gamificação como Kahoot e Quizizz também são amplamente utilizados para tornar a avaliação mais interativa e divertida. Eles permitem que os professores criem materiais de apresentação, como Canva for Education, infográficos e recursos visuais para o processo de ensino. Organização e dinamismo na prática pedagógica são os propósitos dessas soluções.

Além dessas plataformas, vídeos educacionais, podcasts, aplicativos de aprendizagem, simuladores, laboratórios virtuais, realidade aumentada e recursos baseados em inteligência artificial estão sendo usados no trabalho escolar. Essas ferramentas abrem a opção de experimentação, pesquisa e contextualização de conteúdo, permitindo que os alunos tenham uma experiência de aprendizagem mais significativa. A variedade de recursos também incentiva vários tipos de estilos de aprendizagem e aumenta a participação dos alunos.

Kenski (2012) argumenta que a tecnologia não proporciona uma melhoria garantida na aprendizagem e deve ser integrada ao planejamento pedagógico. Os professores precisam implementar a tecnologia considerando seus objetivos educacionais, a composição da turma quando estão ensinando e as habilidades que estão tentando desenvolver. O tipo certo de recursos pode aprimorar o processo de aprendizagem e contribuir para um ambiente de engajamento e significado. Assim, a tecnologia não é um fim em si mesma, mas sim um instrumento mediador da aprendizagem.

Portanto, o sucesso das tecnologias digitais está menos relacionado ao equipamento necessário e mais ao conteúdo das intervenções pedagógicas do professor. Quando integradas de maneira planejada, essas ferramentas melhoram a interação entre professores e alunos, incentivam a criatividade, promovem a autonomia e encorajam a aprendizagem colaborativa. A tecnologia é, portanto, uma ferramenta poderosa para desenvolver ideias pedagógicas inovadoras que são relevantes para o ambiente educacional de hoje.

3.4 Formação de Professores e Competências Digitais

O desafio mais importante para integrar tecnologias digitais na educação básica é a formação de professores. No entanto, embora os recursos tecnológicos estejam cada vez mais disponíveis nas escolas, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para usar esses recursos no ensino e na aprendizagem, e isso não deve ser negligenciado. Isso significa que programas de formação inicial e contínua em habilidades digitais e metodológicas devem ser considerados. A formação de professores é, portanto, uma parte essencial da inovação educacional.

Muitos professores receberam sua formação inicial com métodos tradicionais e não se sentem muito à vontade com recursos digitais em seus esforços de ensino. Além das dificuldades técnicas, o planejamento, a escolha das melhores ferramentas e a avaliação da aprendizagem em ambientes digitais também são desafiadores. Essas limitações podem diminuir o impacto das tecnologias e transformá-las em apenas uma atividade. Portanto, é importante fortalecer os processos de desenvolvimento profissional contínuo.

Ensinar é refletir sobre a prática, ter curiosidade intelectual e estar em um processo constante de aprendizagem (Freire 2019). Sob essa perspectiva, os professores precisam entender que a formação profissional não termina na graduação, mas é um processo contínuo de aprimoramento. O desenvolvimento de competências digitais faz parte do processo de ensino na era digital de hoje, e os professores devem acompanhar as mudanças sociais e educacionais para se manterem atualizados. Assim, a formação contínua é importante e ajuda a sala de aula a ser inovadora e a superar os desafios do ensino.

As competências digitais não se restringem ao domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas abrangem também conhecimentos pedagógicos, éticos e metodológicos. Os professores devem ser capazes de escolher os recursos certos, incentivar o uso crítico da tecnologia, orientar os alunos no uso adequado da informação na Internet e assim por diante. E eles devem colaborar, pensar criativamente e ter uma abordagem de pensamento crítico, além de serem capazes de se engajar em experiências educacionais com a ajuda da tecnologia digital.

Portanto, investir na formação de professores significa que eles devem ser capazes de usar tecnologias digitais de forma crítica, criativa e inovadora. Programas de formação de professores, comunidades de aprendizagem e políticas públicas em desenvolvimento profissional contribuem para a prática pedagógica e melhoram a qualidade da educação. A tecnologia só é adequada para todos quando o compromisso institucional com o valor dos professores é forte e a inovação é o foco.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia um consenso entre pesquisadores quanto ao potencial das tecnologias digitais para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Os estudos demonstram que a utilização planejada desses recursos favorece ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante. Além disso, contribui para diversificar estratégias metodológicas, ampliar o acesso à informação e fortalecer a construção do conhecimento. Esses resultados confirmam que a inovação educacional depende da integração entre tecnologia, planejamento pedagógico e formação docente.

Os autores analisados destacam que as tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, estimulam a autonomia dos estudantes, aumentam a motivação para aprender e ampliam as possibilidades de personalização do ensino. Ferramentas digitais também contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à resolução de problemas, à criatividade e à comunicação, aspectos previstos pela Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, observa-se que os recursos tecnológicos podem fortalecer a aprendizagem significativa quando utilizados de maneira intencional e articulada aos objetivos educacionais.

Entretanto, a literatura também evidencia desafios importantes para a efetivação dessas práticas. Entre eles destacam-se as desigualdades no acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, as limitações de infraestrutura das escolas públicas e a insuficiência de programas de formação continuada para os professores. Além disso, muitos docentes ainda utilizam as tecnologias apenas como substituição de recursos tradicionais, sem promover mudanças metodológicas significativas. Esses fatores demonstram que a inovação depende de investimentos estruturais e pedagógicos.

Outro aspecto recorrente refere-se à necessidade de consolidar uma cultura digital nas instituições escolares. Isso implica integrar as tecnologias ao currículo, promover práticas interdisciplinares e incentivar o uso ético, crítico e responsável das ferramentas digitais pelos estudantes. A construção dessa cultura requer o envolvimento de gestores, professores, estudantes e famílias, fortalecendo o compromisso coletivo com uma educação mais inovadora, inclusiva e conectada às demandas da sociedade contemporânea.

Os resultados permitem concluir que as tecnologias digitais possuem elevado potencial para transformar as práticas pedagógicas e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, sua efetividade depende da formação docente, do planejamento didático e das condições institucionais oferecidas pelas escolas. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como

instrumento de mediação pedagógica capaz de favorecer a construção do conhecimento, desde que utilizada de forma crítica, reflexiva e alinhada aos objetivos da educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo entender as contribuições das tecnologias digitais para a evolução das práticas pedagógicas na Educação Básica e como essas tecnologias têm transformado a maneira como o ensino e a aprendizagem têm sido realizados no processo. A partir da revisão bibliográfica neste trabalho, constatamos que o uso de tecnologias digitais no contexto educacional proporciona uma oportunidade para desenvolver práticas de ensino e aprendizagem mais inovadoras, colaborativas e orientadas para o aluno. Mas sua eficácia depende da comunicação da tecnologia no contexto da intenção didática e da intencionalidade pedagógica.

Quanto ao primeiro objetivo, descobrimos que as tecnologias digitais são estratégicas na educação atual por meio do acesso ao conhecimento, comunicação e interação de professores e alunos. Elas também apoiam a diversidade de métodos de ensino para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser apenas uma ferramenta e passa a fazer parte do processo de inovação pedagógica.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados na Educação Básica, plataformas virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais, ferramentas de gamificação, ambientes colaborativos, vídeos, podcasts e recursos baseados em inteligência artificial foram integrados à rotina escolar. Quando usados de maneira planejada e alinhados aos objetivos educacionais, esses recursos potencializam a aprendizagem significativa, estimulam a autonomia dos alunos e fortalecem o desenvolvimento de competências delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente aquelas relacionadas à cultura digital.

A pesquisa também mostrou que as tecnologias digitais são benéficas para a aprendizagem dos alunos em termos de participação ativa, resolução de problemas, colaboração entre disciplinas e envolvimento nas atividades escolares. Mas a análise da literatura indica que esses benefícios não estão apenas relacionados à tecnologia, mas também à capacidade do professor de integrá-las no processo de ensino como um todo e à forma como são utilizadas no contexto do planejamento pedagógico. Como resultado, a inovação educacional está diretamente relacionada à qualidade da prática de ensino que é desenvolvida dentro do ambiente escolar.

Outro ponto que discutimos são as dificuldades na consolidação da educação utilizando tecnologias digitais. Os principais obstáculos que enfrentamos são a falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas, a falta de acesso à internet, a escassez de equipamentos e, de forma mais geral, a necessidade de aprimorar a formação inicial e continuada dos professores. Com base nisso, a mudança pedagógica não é apenas uma questão de recursos tecnológicos, mas também de políticas públicas bem elaboradas para garantir o uso da tecnologia.

Assim, conclui-se que a tecnologia digital é uma ferramenta chave no processo de ensino/aprendizagem e contribuirá para a reconceitualização das práticas pedagógicas na Educação Básica. Mas seu uso deve ser baseado nos mesmos princípios pedagógicos, com respeito ao envolvimento dos alunos e aos processos contínuos de formação de professores. Só assim podemos desenvolver uma educação adaptada à sociedade contemporânea e capaz de cultivar pessoas críticas e independentes em um mundo mais conectado.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas realizem estudos de campo em escolas de Educação Básica no contexto de como professores e alunos utilizam as tecnologias digitais. Estudos empíricos poderiam ajudar a refletir melhor sobre o impacto dessas ferramentas no estudo e desenvolver abordagens pedagógicas para integrar tecnologia e currículo com a prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Métodos ativos para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Métodos ativos para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais, metodologias ativas e currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laurilene Cardoso da Silva Lopes¹

Antonio Deígerson da Costa Lopes²

Bruna Stefane da Silva Santos³

Marlene Cardoso da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar desempenha um papel importante no crescimento da pessoa, e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, consolidam-se as habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a aprendizagem. As práticas pedagógicas são relevantes porque são as ações que o professor realiza para desenvolver o conhecimento e promover o desenvolvimento dos alunos.

As mudanças no cenário social, cultural e tecnológico das últimas décadas transformaram as formas de ensinar e aprender. As escolas passaram a enfrentar novos desafios relacionados à diversidade dos estudantes, ao amplo acesso à informação e à necessidade de promover uma educação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e da resolução de problemas. Diante disso, torna-se necessário superar práticas pedagógicas centradas na mera transmissão de conteúdos, valorizando estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes e que possibilitem a articulação entre os conhecimentos escolares e as situações vivenciadas em seu cotidiano.

1 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 Professor da rede municipal de ensino da cidade de Caxias-MA, mestre em matemática pela Universidade Federal de Alagoas, especialização em metodologia do ensino de matemática pela Faculdade Educacional da Lapa, bacharel em matemática pela Universidade Federal do Piauí, licenciado pela Universidade Estadual do Maranhão.

3 Mestre em Diversidade Biológica e conservação nos trópicos – UFAL, professora da Rede Pública Municipal de Caxias-MA.

4 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão; professora da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é uma referência importante para entender como os alunos constroem novos conhecimentos. A aprendizagem é mais eficaz quando o novo conhecimento é conectado com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, como professores, precisamos levar em conta o conhecimento, as experiências e o contexto sociocultural dos alunos, ou seja, eles podem ser colocados em um contexto educacional contextualizado e relevante.

Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Freire (1996) também afirmam que o desenvolvimento da aprendizagem depende da interação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto social. Para esses estudiosos, o professor é um mediador que cria as condições para a investigação, discussão e cooperação na formação do conhecimento coletivo. E assim, as práticas pedagógicas deixam de ser meros meios de compartilhamento de conteúdo.

No campo da didática, Libâneo (2013), Pimenta (2012), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Moran (2018) e Nóvoa (2019) defendem que ensinar é planejar, pensar muito e um processo contínuo de aprendizagem. Eles dizem que o ensino deve integrar o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e várias formas de trabalhar com os alunos para que eles participem do processo. Para ser uma aprendizagem significativa, segundo eles, é a capacidade do professor de planejar experiências que façam os alunos se engajarem, ficarem curiosos e autônomos.

Com base nessas considerações, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a promoção da aprendizagem significativa? Para responder a essa questão, o objetivo geral é analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a promoção da aprendizagem significativa. Especificamente, compreender os fundamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa, identificar as principais práticas pedagógicas descritas na literatura, analisar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e discutir os desafios e oportunidades para melhorar a aprendizagem.

A relevância deste estudo seria aprimorar estratégias pedagógicas capazes de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais a longo prazo. O estudo não só contribui para a conversa acadêmica sobre o tema, mas também é útil para professores, gestores e pesquisadores que desejam expandir o conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e descritiva. A pesquisa bibliográfica oferece a oportunidade de analisar o conhecimento produzido em determinado assunto, o que levará à identificação de conceitos, teorias e contribuições para a compreensão do objeto a ser estudado. Gil (2019) destacou que esse tipo de estudo se baseia em material já publicado, como livros, artigos científicos, teses e trabalhos acadêmicos, sendo, portanto, de grande importância para a pesquisa educacional.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque permite compreender os significados atribuídos às práticas pedagógicas e à aprendizagem significativa no contexto escolar. Minayo (2014) afirma que a pesquisa qualitativa busca entender fenômenos sociais através da lente da complexidade, onde experiências, interações e práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional são valorizadas na pesquisa qualitativa.

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, revistas científicas, dissertações, teses e documentos oficiais sobre práticas pedagógicas, formação de professores, aprendizagem significativa e métodos de ensino. Os autores de obras clássicas e contemporâneas do campo da educação são Ausubel (2003), Vygotsky (2007), Piaget (1976), Freire (1996), Libâneo (2013), Pimenta (2012), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Moran (2018) e Nóvoa (2019), cujas obras fundamentam as discussões no estudo.

Os dados foram organizados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, a fim de estabelecer conexões entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas práticas foram discutidas e avaliadas para verificar sua contribuição para a promoção da aprendizagem significativa, bem como os desafios que os professores enfrentam ao implementá-las em seu cotidiano escolar.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Conceitos e fundamentos das práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas são um conjunto de ações, estratégias, metodologias e intervenções do professor para promover a aprendizagem e desenvolver os alunos. Elas não são apenas a transmissão de conteúdo, mas envolvem planejamento, intencionalidade, avaliação e reflexão contínua sobre o processo de ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenham

um papel essencial na criação de um sistema de apoio cognitivo, afetivo e social que sustenta a continuidade da orientação escolar.

A prática pedagógica é a síntese do conhecimento científico, da experiência profissional, dos valores éticos e das práticas educacionais que informam a prática docente. Libâneo (2013) afirma que ensinar é criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos compreender, interpretar e aplicar o conhecimento em diferentes contextos. Assim, para ter sucesso como professor, o conteúdo deve ser bem compreendido, o planejamento didático deve ser eficaz e as estratégias devem ser adaptadas às necessidades da turma.

Sob essa perspectiva, a prática pedagógica é um esforço intencional e sistematizado, e visa construir um sistema de conhecimento que apoie o aluno como um todo. Não se trata apenas de técnicas de ensino, mas também de formar práticas baseadas em princípios pedagógicos que ajudem os alunos a aprender. Pimenta (2012) considera que a prática docente deve ser reflexiva e baseada na prática, na qual o professor pode avaliar e melhorar continuamente seu ensino.

É importante entender as práticas pedagógicas para perceber que a escola é um lugar de interação social e criação coletiva de conhecimento. Nesse ambiente, os alunos são reunidos com colegas, professores e outros recursos pedagógicos. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais e que o conhecimento é criado através da mediação cultural. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser baseadas em situações colaborativas que promovam o diálogo, a participação e a resolução compartilhada de problemas.

A teoria histórico-cultural afirma que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, especialmente quando o professor estrutura situações desafiadoras para desenvolver o cérebro e expandir as habilidades dos alunos. A aprendizagem não acontece isoladamente, mas em relação aos sujeitos, à linguagem e à cultura. As práticas pedagógicas devem ser sensíveis a essa dinâmica e oferecer aos alunos oportunidades de avançar no conhecimento por meio da cooperação e da mediação do professor.

Outro fundamento importante da prática pedagógica é a epistemologia genética de Piaget (1976), que vê a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente. A criança constrói o conhecimento ao agir, experimentar e resolver conflitos cognitivos, defende o autor. Assim, o professor deve propor atividades que despertem a curiosidade, estimulem a investigação e promovam a aprendizagem ativa da criança em consonância com seu desenvolvimento.

Valorizar as experiências dos alunos é outro elemento vital na organização das práticas pedagógicas. Freire (1996) argumenta que ensinar é reconhecer o

conhecimento que os alunos já possuem e utilizá-lo como ponto de partida para a aprendizagem. Essa visão se afasta de uma educação baseada na memorização e é uma lente para a aprendizagem dialógica, onde professores e alunos trabalham juntos e criam conhecimento de forma crítica.

O planejamento pedagógico nesse contexto é uma ferramenta estratégica para garantir a qualidade do processo educacional. Planejar é o processo de definir objetivos, selecionar conteúdos, organizar e avaliar com base nas necessidades dos alunos. Luckesi (2011) argumenta que o planejamento permitirá ao professor tomar decisões de forma consciente e eficaz, em termos de ensino, aprendizagem e avaliação em um processo contínuo de formação do conhecimento.

As abordagens pedagógicas também devem levar em conta a diversidade nas salas de aula atuais. Diferenças culturais, sociais, cognitivas e emocionais exigem métodos flexíveis para atender às necessidades de todos os alunos. Nóvoa (2019) enfatiza que o trabalho docente deve ser baseado na inclusão, no diálogo e no respeito às diferenças, promovendo ambientes escolares que favoreçam a equidade e as oportunidades de aprendizagem para todos.

Além disso, o uso de diferentes recursos didáticos amplia o alcance da aprendizagem e torna o ensino mais significativo. Materiais concretos, jogos educativos, literatura infantil, tecnologias digitais e atividades investigativas promovem a participação ativa dos alunos e constroem diversas habilidades na escola. Moran (2018) explica que abordagens diversificadas na educação tornam o processo educacional mais dinâmico e o conteúdo escolar mais próximo da experiência dos alunos.

A avaliação da aprendizagem também faz parte das práticas pedagógicas e deve ser vista como um instrumento para avaliar e melhorar o processo educacional. Em vez de ser uma forma de classificação, a avaliação deve informar intervenções pedagógicas que possam apoiar a melhoria da aprendizagem dos alunos. Luckesi (2011) diz que avaliar significa diagnosticar, compreender e intervir na aprendizagem para levar a escola um passo adiante na promoção do desenvolvimento de todos os alunos.

Outro ponto chave é o desenvolvimento constante do professor. Mudanças educacionais, tecnológicas e sociais exigem a atualização contínua do conhecimento docente, o que permitirá a introdução de novos métodos e técnicas. Perrenoud (2000) afirma que ensinar não é apenas dominar o conteúdo; é refletir, tomar decisões, colaborar e adaptar-se às circunstâncias do dia a dia escolar.

Assim, as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser conceituadas como processos intencionais, reflexivos e contextualizados, baseados na criação de aprendizagens significativas. O sucesso de sua implementação depende da articulação de fundamentos teóricos,

planejamento, mediação docente, métodos diversificados e avaliação formativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria da qualidade da educação.

3.2 O papel do professor na mediação da aprendizagem

O professor ocupa uma posição central no processo educacional, atuando como mediador entre o conhecimento científico e as experiências vividas pelos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa mediação assume ainda maior importância, pois corresponde ao período em que as crianças desenvolvem habilidades fundamentais relacionadas à leitura, escrita, raciocínio lógico, comunicação e interação social. A qualidade das intervenções do professor influencia diretamente a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A mediação pedagógica trata de criar condições positivas para que os alunos se envolvam na aprendizagem. Em vez de ser um transmissor de informações, o professor conduz os alunos através do ensino com foco na exploração, diálogo, reflexão e resolução de problemas. Libâneo (2013) afirma que ensinar é quando o aluno aprende a tirar do passado e dar sentido ao que é.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) identificou o professor como chave para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem vem das interações sociais; o desenvolvimento do aluno é influenciado pela mediação do professor. Ao proporcionar aos alunos oportunidades para resolver desafios compatíveis com suas habilidades e ajudá-los no processo, o professor facilita algumas das coisas que só podem ser feitas através de sua interação.

A zona de desenvolvimento proximal mostra a importância da intervenção pedagógica na aprendizagem. O aluno já está bem desenvolvido, mas há potenciais que podem ser desbloqueados com a ajuda de um adulto ou colegas mais experientes. O professor deve discernir isso e organizar experiências que levem à evolução da aprendizagem.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) faz do professor um organizador do ensino. Ele escreve que o novo conhecimento só se torna significativo quando é ligado ao conhecimento prévio que o aluno já possui. O professor precisa identificar esses conhecimentos, fazer conexões entre eles e a experiência, e criar cenários que apoiem a aprendizagem de novas informações.

Freire (1996) vê a mediação pedagógica como um processo de diálogo, escuta e respeito pelo conhecimento dos alunos. Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimento pronto, mas sim criar um espaço para que os alunos desenvolvam seu próprio conhecimento. Esse tipo de atitude contribui para relações democráticas no ambiente escolar e promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Ensinar envolve planejar as atividades de ensino. O professor precisa estabelecer metas claras, escolher métodos apropriados e prever o que pode ser feito para atender às diferentes necessidades dos alunos. Zabala (1998) sugeriu que a sequência das atividades didáticas deve considerar a progressão da aprendizagem para ajudar os alunos a construir conhecimento lentamente.

Parte da mediação pedagógica é a criação de espaços acolhedores e motivadores. As relações na sala de aula podem levar ao interesse do aluno pela aprendizagem. Quando o professor convida ao respeito, discussão, cooperação e compreensão de diferentes pontos de vista, isso promove a autoestima, participação e compromisso do aluno com o processo educacional.

A diversidade nas salas de aula requer que o professor tenha práticas inclusivas que possam atender à diversidade de ritmos, estilos e exigências de aprendizagem. Perrenoud (2000) enfatiza que uma das principais habilidades de ensino é gerenciar a diversidade da turma para proporcionar uma variedade de abordagens de aprendizagem para todos os alunos e que essas abordagens diversificadas serão feitas para apoiar as singularidades dos alunos.

As metodologias ativas são uma ferramenta poderosa para aprimorar a mediação da aprendizagem. Projetos, resolução de problemas, jogos educativos, aprendizagem cooperativa e outras ferramentas digitais permitem que os alunos construam conhecimento. Moran (2018) também afirma que essas abordagens incentivam mais a participação dos alunos para tornar a educação mais significativa, colaborativa e contextualizada.

A avaliação formativa é outra ferramenta importante da mediação pedagógica. Ao monitorar constantemente o desenvolvimento dos alunos, o professor identifica dificuldades, reformula estratégias de ensino e fornece intervenções para as necessidades da turma. Luckesi (2011) afirma que avaliar não é apenas sobre a avaliação dos resultados por meio de testes, mas também sobre como a jornada de aprendizagem é feita, para promover o progresso.

A aprendizagem contínua também influencia a qualidade da mediação do professor. As mudanças contínuas no ambiente social, tecnológico e educacional exigem conhecimento profissional constante, e o professor precisa estar atualizado para incorporar novas abordagens nas práticas de ensino, recursos didáticos e estratégias de ensino. Nóvoa (2019) afirma que o desenvolvimento profissional é uma reflexão sobre a própria prática, colaboração e a produção coletiva de conhecimento pedagógico.

Além do conhecimento pedagógico, o professor precisa desenvolver sensibilidade para entender os aspectos emocionais que interferem na aprendizagem. A escuta atenta, o encorajamento, o reconhecimento do progresso e a formação de vínculos positivos apoiam os alunos e permitem que participem

das atividades escolares. A aprendizagem significativa depende não apenas dos aspectos cognitivos, mas também das relações afetivas no ambiente educacional.

Como resultado, o professor é o principal articulador das experiências de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Através de seus papéis como mediador, planejador, guia e avaliador, o professor é capaz de construir conhecimento e autonomia no processo para proporcionar aos alunos uma educação abrangente. Quando os princípios pedagógicos e as práticas reflexivas são consistentes na educação, a mediação do professor pode proporcionar uma educação relevante para a sociedade moderna e oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem duradoura.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise da literatura mostram que as práticas pedagógicas desempenham um papel crítico nos primeiros anos do Ensino Fundamental na promoção da aprendizagem significativa. Em geral, os estudos examinados constataram que, quando o ensino é planejado, contextualizado e o aluno está engajado, a aprendizagem é mais eficaz. Em outras palavras, o ensino não é apenas conteúdo; é um papel mediador na construção do conhecimento.

As referências teóricas citadas mostram que a aprendizagem significativa depende da relação entre o novo conhecimento e as experiências já construídas pelos alunos. A teoria de Ausubel (2003) afirma que o conhecimento será compreendido se for integrado à estrutura cognitiva e for durável e funcional. Esse insight destaca a necessidade de métodos educacionais que valorizem o conhecimento prévio no contexto dos cenários de aprendizagem.

Outro aspecto é a influência da mediação do professor nas habilidades cognitivas e sociais dos alunos. O professor pode ajudar a organizar experiências que os incentivem a investigar, colaborar e resolver problemas. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem envolve interação social, e a mediação do professor é essencial para expandir as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Pesquisadores também descobriram que práticas pedagógicas baseadas na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem incentivam uma participação mais ativa. Projetos interdisciplinares, jogos educativos, experimentos, trabalho colaborativo e mais mudanças no ensino são formas de tornar o processo de ensino mais dinâmico e significativo. Moran (2018) enfatiza que o aluno como protagonista inspira autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico é um elemento indispensável para a eficácia das práticas de ensino. O planejamento permite que os autores organizem objetivos, conteúdos, metodologias e ferramentas de avaliação alinhadas às necessidades dos alunos. Libâneo (2013) afirma que a qualidade

do ensino está ligada à do professor em como ele/ela planeja as intervenções pedagógicas para se adequar à turma.

Outro resultado relevante é a integração da teoria com a prática no ensino. Professores que estão constantemente avaliando o que está acontecendo em sua prática têm mais chances de produzir melhores práticas. Pimenta (2012) aponta que a prática reflexiva favorece a reconstrução contínua da prática pedagógica, para que o professor possa ver onde há um problema, melhorar o método e responder ao contexto da escola.

A análise também mostra que a aprendizagem significativa requer ambientes escolares acolhedores, participativos e colaborativos. As relações professor-aluno afetam diretamente o interesse pela aprendizagem, a autoestima e a autonomia. Freire (1996) argumenta que o diálogo, o respeito e a valorização do conhecimento dos alunos são fundamentais para uma pedagogia democrática e emancipatória.

Um dos temas recorrentes na pesquisa é o valor da diversidade nas salas de aula. E há evidências de que práticas pedagógicas inclusivas que respeitam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem levam a melhores resultados educacionais. Perrenoud (2000) argumenta que uma das principais habilidades do professor é gerenciar a diversidade da turma para que todos os alunos sejam efetivamente ouvidos e bem educados.

Os resultados também destacam que o uso de diferentes recursos de ensino aumenta muito as oportunidades de aprendizagem. Materiais manipuláveis, literatura infantil, recursos tecnológicos, jogos educativos e atividades lúdicas promovem mais participação dos alunos e tornam o processo educacional mais significativo. Zabala (1998) afirma que a diversificação metodológica permite a exploração de diferentes formas de aprender, tornando o ensino mais envolvente e eficiente.

Quanto à avaliação da aprendizagem, esses estudos têm defendido principalmente a avaliação formativa como uma ferramenta para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Em vez de classificar todas as práticas, a avaliação também pode fornecer informações relevantes que podem orientar novas intervenções pedagógicas. Luckesi (2011) vê a avaliação como um processo de diagnóstico e tomada de decisão que promove a aprendizagem.

A formação contínua de professores parece ser uma das considerações mais importantes para o desenvolvimento pedagógico. A atualização profissional está em linha com as descobertas de que novos métodos, suporte tecnológico e métodos didáticos são necessários para responder às mudanças no cenário mundial. Nóvoa (2019) argumenta que o crescimento profissional resulta da reflexão coletiva, da pesquisa sobre a própria prática e do compartilhamento do conhecimento docente.

Os resultados mostram que as práticas pedagógicas são importantes no desenvolvimento da aprendizagem significativa, mas também destacam desafios importantes enfrentados pelos professores nos primeiros anos. É a falta de recursos didáticos, o alto número de alunos por turma, a formação contínua, a sobrecarga de trabalho docente e a desigualdade social que são os fatores mais importantes no processo de aprendizagem. Como resultado, é possível que métodos inovadores não sejam bem implementados e a qualidade da aprendizagem sofra.

Outro desafio é integrar as tecnologias digitais de forma pragmática e crítica no currículo educacional. A tecnologia oferece maiores oportunidades de ensino, mas também requer um design cuidadoso, formação de professores e infraestrutura. Moran (2018) destaca que a tecnologia por si só não pode produzir inovação educacional e que as abordagens pedagógicas precisam ser construídas em torno dos objetivos de aprendizagem.

Os resultados demonstram que a aprendizagem significativa é sobre comunicar as várias dimensões do trabalho pedagógico. Planejamento, mediação do professor, variedade de abordagens, avaliação formativa, formação contínua e conhecimento do passado são fatores interdependentes que todos contribuem para o design de uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Se esses componentes não forem atendidos, as práticas educacionais não vão funcionar.

Em geral, a análise da literatura confirma a suposição que guiou esta pesquisa: as práticas pedagógicas dos professores nos primeiros anos do Ensino Fundamental são um fator determinante na aprendizagem significativa. Baseadas em uma teoria consistente, organizadas de maneira planejada e com a participação ativa dos alunos, essas práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e melhoram a educação dos alunos e elevam a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi encomendado para examinar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos primeiros anos da Educação Básica são benéficas para os alunos. Ao revisar a revisão bibliográfica, constatamos que a qualidade das práticas de ensino influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos e que o ensino precisa ser planejado de forma deliberada, contextual e ativamente projetada para a aprendizagem. Esta pesquisa significou que o professor é essencial para a educação que nossa sociedade precisa hoje para ser sustentável.

Em relação ao problema de pesquisa, descobrimos que as práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem significativa quando levam em

consideração o conhecimento prévio dos alunos, proporcionam situações de interação, incentivam a investigação e utilizam uma variedade de abordagens que promovem o protagonismo do aluno na sala de aula. Com base em referências teóricas, constatamos que é melhor para os alunos aprenderem se o professor atuar como mediador e estruturar experiências que lhes permitam conectar o conteúdo escolar com o que acontece em suas vidas diárias.

Os objetivos específicos também foram alcançados ao longo do estudo. Desde o início, pudemos ver que os principais métodos pedagógicos utilizados nos primeiros anos são métodos ativos, parcerias, projetos interdisciplinares, jogos educativos, recursos tecnológicos e mecanismos de avaliação formativa. Essas abordagens destacam uma mudança de perspectiva do ensino tradicional para a participação do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

Quanto às bases teóricas, descobrimos que o trabalho de Ausubel (2003), Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Freire (1996) serve como base para o entendimento da aprendizagem como um processo ativo, social e contextualizado. E assim também fazem Libâneo (2013), Pimenta (2012), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Moran (2018), Luckesi (2011) e Nóvoa (2019), que todos enfatizam a necessidade de trabalhar no planejamento, reflexão crítica, formação contínua e o uso de métodos que levem em consideração a realidade dos alunos e as complexidades da educação hoje.

E também foi constatado que a aprendizagem significativa dependerá da articulação de diferentes partes do processo educacional. Planejamento pedagógico, mediação educacional, avaliação formativa, diversidade metodológica, conhecimento prévio e colaboração na aprendizagem são alguns fatores que, se integrados, levam a uma aprendizagem mais consistente, duradoura e socialmente relevante. Assim, a prática pedagógica torna-se menos sobre a execução de conteúdos e mais sobre a reflexão contínua, intervenção e reavaliação da realidade escolar.

No entanto, essas descobertas também mostraram que a consolidação dessas práticas ainda é desafiadora. Entre elas estão a necessidade de aumentar o nível de formação contínua dos professores, melhores condições de trabalho, fornecer recursos pedagógicos, integrar a tecnologia digital e políticas públicas que valorizem o trabalho docente. Tais fatores impactam diretamente a implementação de práticas inovadoras e a realização de uma aprendizagem verdadeiramente significativa para todos os alunos.

Outro aspecto importante da vida educacional que foi enfatizado ao longo da pesquisa é que a escola é um lugar de crescimento humano e formação cidadã. As práticas pedagógicas não se limitam ao ensino de conteúdos curriculares, mas também à promoção de valores, habilidades socioemocionais, autonomia, pensamento crítico e vida social. O trabalho do professor, portanto,

torna-se ético, político e social de uma forma que também está alinhada com sua abordagem à educação inclusiva, democrática e emancipatória.

Nossa pesquisa também demonstra que práticas pedagógicas inovadoras são importantes para engajar os alunos e promover relações entre o conhecimento escolar e experiências em outros contextos. Levar a sério a aprendizagem significativa é um componente vital para elevar a qualidade da educação no ensino fundamental como um todo (e como podemos torná-los mais capazes de entender, interpretar e alterar o mundo em que estão inseridos) para que possa ser alcançada de forma mais eficaz.

A partir da pesquisa bibliográfica, notamos que há limitações na observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, estudos futuros podem realizar investigações de campo com professores, gestores e alunos nos primeiros anos da Educação Básica, para entender melhor como as práticas pedagógicas são efetivamente desenvolvidas na rotina escolar e como influenciam a aprendizagem dos alunos. Tais pesquisas poderiam abrir as discussões apresentadas neste trabalho e aprimorar as habilidades de ensino e a qualidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 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.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- 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.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcio Antonio Raiol dos Santos¹

Priscila Brito Guerra Schiochet²

1. INTRODUÇÃO

Mudanças tecnológicas e culturais recentes redefiniram o acesso ao saber e, conseqüentemente, as formas de ensinar e aprender. Soares (2021) comunga desse pensamento a partir do momento em que compreende que a escola, nesse novo cenário, enfrenta a necessidade de repensar práticas pedagógicas que por tempos forma centradas na transmissão passiva.

A partir desse cenário, as Metodologias Ativas (MA) e a Inovação Pedagógica (IP) despontam e ganham espaço ao almejarem maneiras diferenciadas de realizar a aprendizagem (Santos; de Souza Miranda, 2023) especialmente ao proporem diferentes formas de organização das práticas pedagógicas e de participação estudantil.

No ensino de História, essa discussão ganha relevância pois a disciplina exige ir além da transmissão de fatos e datas. Requer estimular o pensamento temporal, a problematização social e a análise crítica da realidade (Schmidt; Cainelli, 2004). Assim, as MA surgem como vias para reorganizar o fazer pedagógico, promovendo o protagonismo discente e a construção do saber histórico.

A aplicação dessas metodologias não ocorre no vazio, sendo condicionada pela infraestrutura escolar, pelas concepções institucionais, pelo tempo de

1 Marcio Antonio Raiol dos Santos, mars@ufpa.br, Universidade federal do Pará. Dr. em Educação. Professor Titular da UFPA. Docente do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica - NEB UFPA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Associação em Rede – PGEDA.

2 Priscila Brito Guerra Schiochet, prisciaguerraschiochet@gmail.com, Universidade Federal do Pará. Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

planejamento e pelas vivências dos sujeitos. Assim, analisar as MA exige considerar o contexto real de sua efetivação e os sentidos que os professores conferem às suas práticas.

Partindo desse cenário, investigamos: como professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da EAUFPA percebem e vivenciam as Metodologias Ativas (MA) e de que modo essas práticas se articulam à Inovação Pedagógica (IP)? Nosso objetivo é analisar as percepções de docentes de História acerca das Metodologias Ativas e suas relações com processos de Inovação Pedagógica no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

A relevância do estudo reside em compreender como propostas de protagonismo discente se concretizam na realidade escolar, confrontando diretrizes institucionais e narrativas docentes entre avanços e desafios. Adotamos uma abordagem qualitativa (estudo de caso) com três professores de História da EAUFPA, produzindo dados via pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, interpretados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os achados organizam-se em três eixos: a relação entre MA e IP na instituição; o protagonismo discente nas aulas de História; e os entraves à efetivação dessas práticas no cotidiano escolar.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos que as recentes transformações socioculturais e tecnológicas exigem da escola a revisão de práticas ainda presas à transmissão de conteúdos. Observamos que a hegemonia do ensino tradicional na Educação Básica brasileira compromete a formação discente (Santos; Miranda, 2023) ao impor um modelo padronizado que avalia os alunos de forma homogênea e ignora suas singularidades (Moran, 2015).

Rocha (2012) aponta que o ensino de História ainda enfrenta posturas conservadoras, como a adesão ao senso comum e a reprodução acrítica do livro didático, práticas que reduzem os estudantes à passividade. Entendemos que ensinar História exige criar caminhos para a compreensão do tempo e dos conflitos sociais. Assim, o saber docente integra conhecimento acadêmico, prescrições curriculares e recriações do cotidiano escolar (Nunes; Cardoso; Silva, 2026).

Schmidt e Cainelli (2004) sustentam que a aprendizagem histórica só ocorre ao se conectar à realidade do aluno, articulando conteúdos e vivências em um espaço dialógico. Assim, o conhecimento supera o mero acúmulo de dados para se tornar uma construção coletiva, crítica e problematizadora. Assim, a IP surge para ressignificar o ensino, conectando o saber escolar às demandas

atuais, estimulando o protagonismo discente e reformulando o próprio papel do professor (Gouvêa, 2025).

Sob esse prisma, a concepção de IP assumida nesta pesquisa alinha-se à perspectiva de Santos e Santos (2022) ao afirmarem que inovar pedagogicamente significa introduzir mudanças concretas e planejadas nas práticas escolares cotidianas, reorganizando os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os autores, IP acontece em uma esfera mais micro com pequenas ações planejadas e localizadas, “além de possibilitar a manifestação de práticas ressignificadas no contexto escolar contemporâneo que presenciamos, marcado pela necessidade de uma nova ordem de relação estudantil” (Santos; Santos, 2022, p. 345).

Segundo Messina (2001), a inovação compreende um fenômeno multifacetado, com potencial para modificar o meio em que se insere e reconfigurar a si mesma continuamente. Nesse sentido, ela se articula ao desenvolvimento do pensamento crítico como propósito basilar da escola, convergindo para emancipar sujeitos reflexivos, inventivos e engajados na mudança social, aptos a vivenciar uma cidadania plena, participativa e consciente.

Nesse cenário, a IP surge como “um movimento orientado à reorganização do ensino, buscando articular intencionalidade formativa, participação ativa dos estudantes e integração de diferentes recursos didáticos” (Silva *et al.*, 2026, p. 3). Logo, ela transcende “novidades instrumentais ou a simples incorporação de recursos” (Nunes; Cardoso; Silva, 2026, p. 2), dependendo diretamente da ação docente na adequação das estratégias ao contexto escolar.

Ainda segundo os autores citados, no ensino de História, inovar requer, também, o trabalho com fontes, contextos e diferentes pontos de vista, objetivando ensinar os discentes a analisarem versões e entender que o passado é fruto de debates, e não um conjunto de fatos neutros. Desse modo, compreendemos que as Metodologias Ativas (MA) se apresentam como possibilidades pedagógicas precípuas para o desenvolvimento integral dos sujeitos, visto que, como aponta Soares (2021), elas impulsionam a apropriação do conhecimento por meio de uma relação dialógica na qual o educando assume o papel principal.

Assim, compreendemos as MA a partir de uma nova dinâmica entre docente, discente e conhecimento. Ao estimularem a participação dos estudantes na problematização e na construção dos saberes, essas metodologias ressignificam as relações estabelecidas no espaço escolar. Nesse contexto, conforme Marques *et al.*, (2021), o docente assume a função de mediador do conhecimento e parceiro do processo educativo, orientando o estudante na construção da aprendizagem em vez de prescrever verdades absolutas. Em diálogo, Bacich e Moran (2018)

reforçam que o estudante assume agora o protagonismo, posicionando-se no centro do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva as MA apresentam-se como estratégias fundamentais, uma vez que oferecem caminhos para estabelecer um ensino de História “em que o estudante passa a ser o centro do processo formativo” (Melo; Santos, 2025, p.10). Ao assumir o papel central em sua aprendizagem (Bacich; Moran, 2018), o estudante não só constrói um aprendizado histórico consistente, como também aprimora sua capacidade crítica e analítica para intervir na sociedade atual, dando novo significado ao conhecimento escolar.

Por conseguinte, entendemos que persistir em currículos rígidos e na figura do professor como único detentor do conhecimento limita o potencial transformador da educação. Caso a escola mantenha essa lógica hierárquica e tradicional, os currículos se tornarão incapazes de responder às reais necessidades do cotidiano escolar.

Em resposta a esse esgotamento, emergem metodologias inovadoras que priorizam o processo de aprendizagem, deslocando o estudante para o centro das ações educativas como agente ativo na construção do próprio conhecimento, pois essa é “uma característica indispensável para a prática da cidadania crítica que esses indivíduos exercem ou exercerão” (Melo; Santos, 2025, p. 24).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos os caminhos metodológicos desta pesquisa qualitativa que, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), toma a escola como espaço privilegiado de investigação. A abordagem viabilizou nossa imersão no cotidiano dos professores de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) em seu ambiente natural, valorizando a perspectiva dos sujeitos e compreendendo a produção do conhecimento como um diálogo situado e não neutro.

Desenvolvemos um estudo de caso na EAUFPA, focado nas percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as MA e a IP. Apoiados em Stake (2009), adotamos essa abordagem por permitir uma investigação contextualizada, voltada à identificação de padrões e tendências, e não à amostragem. Como estratégias de produção dos dados, realizamos o levantamento bibliográfico com a finalidade de compreendermos estado do conhecimento acerca dos principais temas que fundamentam este estudo, bem como levantamento e a análise dos documentos da Escola (Projeto Pedagógico -PP, Regimento e Plano de Desenvolvimento da Unidade -PDU).

Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores de História (que identificamos como P1, P2 e P3) que atuam nos

anos finais do Ensino Fundamental da EAUFPA. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), boas entrevistas são aquelas em que os participantes se sentem à vontade para expressar livremente seus pontos de vista. Ressaltamos que todo o processo foi conduzido de acordo com os princípios éticos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando o anonimato, o consentimento livre e esclarecido, e a integridade dos dados fornecidos pelos participantes.

Para interpretar os dados coletados ao longo da pesquisa, tanto os documentos levantados como os dados obtidos com as entrevistas, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Abordagem amplamente reconhecida por sua capacidade de organizar, sistematizar e interpretar comunicações de forma rigorosa, buscando significados profundos nos discursos dos participantes.

Apoiamos a análise na triangulação entre literatura especializada, documentos institucionais e narrativas docentes para compreender as MA como inovação no ensino de História, mapeando suas potencialidades e desafios. Na próxima seção, apresentamos e discutimos as categorias emergentes, articulando-as ao referencial teórico do estudo.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos as categorias analíticas da pesquisa. Triangulamos o referencial teórico, os documentos da EAUFPA e as percepções dos professores de História para compreender como as MA e a IP se materializam nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.1 Metodologias ativas e inovação pedagógica no contexto da Escola de Aplicação da UFPA

Como entendemos as MA enquanto práticas que reconfiguram as relações entre professor, estudante e conhecimento (Soares, 2021), analisamos o contexto institucional que as acolhe. Os documentos da EAUFPA revelam que a IP é o princípio articulador de sua proposta educativa, atuando na ressignificação das práticas pedagógicas.

No PP da instituição, a inovação aparece vinculada à perspectiva de uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao destacar a necessidade de oportunizar “experiências educativas inovadoras, que permitam o aprofundamento das potencialidades” (EAUFPA, 2017, p. 2) de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa compreensão também está presente no PDU, documento que apresenta as diretrizes estratégicas da instituição e materializa seus objetivos relacionados à inovação e à experimentação pedagógica. O documento explicita ações e metas prioritárias, tendo sido elaborado “de forma a auxiliar o cumprimento da missão Institucional que é de Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável” (EAUFPA, 2022, n.p.).

Como espaço voltado à troca de experiências, a EAUFPA toma a experimentação e a IP como pilares de sua identidade. O PDU da instituição reafirma essa vocação ao definir a inovação sob o princípio de que “educar é transformar e promover mudanças” (EAUFPA, 2022, n.p.). Apoiados em Battestin e Nogaro (2016), compreendemos a inovação como um processo contínuo e flexível de transformação da prática educativa.

A análise documental revela que a IP em contextos micro e nano (Santos; Santos, 2022) transcende o uso de tecnologias. Trata-se da transformação das práticas educativas, reposicionando o professor como mediador e o estudante como sujeito ativo (Moran, 2019), concepção que baliza o lócus de atuação dos docentes de História da EAUFPA.

Embora os documentos institucionais não prescrevam as MA de forma direta, observamos que seus princípios dialogam com uma pedagogia reflexiva e transformadora. Contudo, como tais registros expressam apenas intenções, constatamos a necessidade de analisar como os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental percebem e vivenciam essas abordagens, visto que a IP se concretiza nas escolhas e recriações do cotidiano escolar, para além das normas formais.

[...] A metodologia ativa, e eu tenho desenvolvido muito, é a metodologia que traz o estudante para o centro. eu já desenvolvi várias experiências, uma delas é o debate [...] nós discutíamos a colonização do Brasil [...] E a partir daí eu desenvolvi um debate entre que os números ímpares da sala seriam os povos indígenas, encontrados pelos colonizadores na época da colonização, e o número dois seriam os portugueses. Todos teriam que justificar o seu papel nesse mecanismo da colonização (P1, 2025).

[...] E assim, nós íamos discutir meio ambiente e ciência, então nós procuramos analisar [...] o último filme Guillermo del Toro, que tinha a ver com literatura, tinha a ver com gótico enquanto tendência artística, com um pouco de ficção científica e aí nós assistimos ao filme, eu falei sobre a revolução industrial, então nós demos esse repertório mínimo, digamos assim, e eu perguntei para os estudantes, o que do filme vocês querem discutir? Mas perguntei depois de eles já terem uma ideia [...] (P2, 2026).

[...] E aí fui entender a sala de aula invertida, por exemplo [...]eu disse, olha gente, eu só vou ensinar vocês dessa forma, assim pra vocês me garantirem que em casa vocês vão ler o conteúdo, né? Que é a ideia. Mas aqui na sala a gente vai fazer um jogo, a gente vai fazer alguma dinâmica, é nisso. Sobre essa experiência, aí assim, é óbvio que tu vai crescendo, né? À medida que a gente vai se apropriando, a gente vai crescendo [...] (P3, 2026).

As verbalizações dos docentes nos permitem inferir que há uma aproximação entre MA e IP, a partir do momento que entendemos que inovar não está na técnica em si, ou seja, na aplicação de MA sem intencionalidade, mas sim, na mudança de ação pedagógica docente. O professor continua sendo importante para a aprendizagem, mas sua posição é modificada, pois ele deixa de ser o centro do processo e passa a criar situações de construção do saber.

Essa mudança de paradigma é necessária, pois a educação formal enfrenta um impasse diante das transformações sociais e tecnológicas (Moran, 2015; Camargo; Daros, 2018). A reorganização pedagógica desloca o estudante da posição tradicional, esse aspecto será aprofundado a seguir ao analisarmos o protagonismo discente no ensino de História.

4.2 O protagonismo discente nas práticas pedagógicas de História

As entrevistas com os docentes da EAUFPA evidenciam que as MA impulsionam a participação dos alunos na construção do saber histórico. Assim, o protagonismo discente é ampliado, sem anular a mediação fundamental do professor no processo de ensino.

Tal compreensão pode ser observada na fala de P1, ao afirmar:

A metodologia ativa [...] traz o estudante para o centro. Não sou eu o único produtor de conhecimento, mas eu crio mecanismos, eu crio técnicas, eu crio técnicas de ensino, de história em sala de aula, para que esse aluno possa estar sendo o protagonista.

A partir desse entendimento, evidenciamos que a figura do professor não é colocada em segundo plano nem percebida com menor importância, mas sim reconhecida como dimensão estruturante na aplicação das MA. Essa concepção corrobora o excerto destacado por P3:

Eu trabalho muito com metodologia ativa [...] olha, eu amo. [...] desde que eu entrei na Escola de Aplicação, eu trabalho com metodologia ativa [...] eu fui estudar metodologias ativas [...]

Os relatos mostram que a centralidade docente é ressignificada em vez de anulada: a autonomia do estudante e a mediação do professor caminham juntas no processo. Essa compreensão alinha-se ao PPP da EAUFPA ao defender uma

formação ativa por meio de metodologias contemporâneas. Nesse sentido, a inclusão de projetos de pesquisa, extensão e interdisciplinares (Art. 3º) fortalece o protagonismo, a criticidade e a capacidade de intervenção social dos discentes.

Observamos nos documentos institucionais que a integração entre ensino, pesquisa e extensão orienta a ação pedagógica da EAUFPA. A Resolução nº 661/2009 (Art. 1º) formaliza a instituição como campo de estágio destinado a produzir, sistematizar e socializar o conhecimento articulado a esses três pilares (EAUFPA, 2009).

O Art. 2º do Regimento reforça essa orientação ao integrar ensino, pesquisa e extensão entre os objetivos da escola. Essa articulação revela que a EAUFPA transcende a simples transmissão de conteúdos para se constituir em um espaço de formação ativa. Alinhados a Silva *et al.*, (2025), compreendemos que essa aproximação reposiciona o estudante como protagonista do próprio aprendizado, transformando a pesquisa em meio de contextualização do saber, e não em uma tarefa burocrática para a obtenção de nota.

Dessa forma, observamos um alinhamento entre o que está prescrito nos documentos na EAUFPA, no que tange o protagonismo discente e as verbalizações docentes. Isso fica evidente nos trechos a seguir:

[...] eu tenho uma preocupação, eles têm que ler, eles têm que interpretar textos, eles têm que escrever, porque são competências que eles precisam sair daqui da educação básica com isso, mas muitas vezes eu deixo eles escolherem, por exemplo [...] (P2, 2026).

É muito bacana ver como eles conseguem articular coisas. Por exemplo, quando eu estava explicando sobre Imperialismo... Como ele já vem nessa pegada comigo [...] (P3, 2026).

É possível inferir, a partir das falas docentes, que o protagonismo discente não é compreendido como autonomia irrestrita ou substituição da ação do professor, mas como uma participação ativa construída mediante planejamento, mediação pedagógica e organização intencional das atividades. Observamos convergência entre os professores entrevistados ao defenderem que o protagonismo discente requer situações didáticas pautadas na investigação, na argumentação, na tomada de decisões e na articulação entre o conhecimento histórico e os problemas contemporâneos.

Em trechos da entrevista, P1 demonstra esse protagonismo por meio da organização de debates históricos, nos quais os estudantes assumem papéis, defendem argumentos e constroem interpretações fundamentadas acerca dos processos históricos estudados. P2 enfatiza que “[...] não consegue transferir todo o protagonismo do processo de aprendizagem para um aluno se esse aluno não é formado antes [...]”, ou seja, há uma problematização acerca da ideia de que o estudante possa assumir sozinho a condução de sua aprendizagem.

Entendemos o protagonismo estudantil como a participação ativa do sujeito na construção do seu aprendizado. Conforme Berbel (2011), o estudante protagonista age movido pela compreensão do impacto de suas ações. Essa postura abrange a tomada de decisões, a resolução de problemas e a conquista gradual da autonomia (Soares, 2011). Como acrescentam Camargo e Daros (2018), a aprendizagem ativa requer a conscientização do aluno sobre sua responsabilidade formativa, sendo o seu engajamento a chave para o exercício do pensamento crítico e reflexivo.

Dessa forma, compreendemos que as MA propiciam uma atitude protagonista dos estudantes. Esse comportamento é oriundo da orientação e mediação do professor. Contudo, observamos, porém, em suas narrativas que a efetivação dessas metodologias é limitada por entraves que ultrapassam o âmbito didático e metodológico.

4.3 Desafios para a implementação das metodologias ativas no ensino de História

Embora tenhamos observado o impacto positivo das MA no protagonismo discente e na aprendizagem histórica, as narrativas dos professores revelam que sua efetivação ultrapassa o campo metodológico. A implementação dessas práticas é tensionada por fatores como a restrição do tempo pedagógico (aulas e planejamento), as condições institucionais, a formação docente e as demandas do dia a dia da escola.

Em suas falas, os docentes revelam algumas dificuldades no que tange a implementação das MA, tais como: tempo das aulas, questões institucionais, formação docente e especificidades do próprio ensino de História no cotidiano escolar. Esses obstáculos são elucidados nos relatos a seguir:

As dificuldades, eu acho que a principal é o tempo. Essas metodologias demandam mais tempo para preparar, para executar. E às vezes a gente não tem esse tempo disponível (P1, 2025).

[...] Ah, o professor implementa a metodologia ativa. Beleza. Mas será que ele sabe o que é? Será que ele entende o que ele está fazendo? [...] Então, acho que seria muito legal que todos os colegas implementassem, mas que a gente tivesse esse momento de formação, né? De entender o que é (P3, 2026).

Eu acho que a principal dificuldade é que, embora a escola seja uma instituição estável em relação a lotação, a tudo, muitas vezes a realidade se impõe. Como está se impondo hoje, por exemplo. Já que houve uma mudança nas regras por parte da UFPA para contratação de professores de substitutos.

Os relatos demonstram que as dificuldades apesar de terem naturezas distintas, se complementam. P1 destaca a questão de o tempo ser pouco para que um trabalho eficaz com o uso das MA se efetive. A partir da fala de P3, inferimos que é primeiramente necessário que o docente possuía conhecimento para que assim possa trabalhar esses métodos com seus estudantes.

Nesse mesmo direcionamento, P2 nos chama atenção para limitações de cunho organizacional da instituição como a questão de contratação de professores, fator esse que afeta o planejamento pedagógico. Analisando esses relatos, inferimos que a implementação das MA não se reduz ao engajamento individual do professor; depende, sobretudo, de sua formação, do suporte institucional e da disponibilidade de tempo para a organização pedagógica.

Essa compreensão corrobora com Marinho (2025) ao constatar que a adoção de abordagens ativas enfrenta barreiras que extrapolam o âmbito individual e atingem a esfera institucional. As estruturas escolares ainda presas ao modelo expositivo e que valoriza a memorização contrapõem-se à dinâmica participativa, ao passo as limitações de infraestrutura e a insuficiência de suporte pedagógico impõem obstáculos adicionais à prática docente.

No que tange aos documentos institucionais analisados, salientamos que não há uma orientação expressa para seu uso nem no PP nem no Regimento, entretanto a orientação acerca das MA aparece de forma explícita no PDU da instituição mais precisamente no “Painel de Desempenho Tático da Escola de Aplicação”, que vincula essas metodologias ao objetivo estratégico da escola de valorizar a diversidade nos processos formativos docentes, sendo implementada por meio da “formação de docente em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem” (EAUFPA, 2022, n.p).

Contudo, observamos que o PDU aborda as MA prioritariamente no âmbito da formação docente não elucidando diretamente como o uso dessas metodologias se dará nos currículos nem nas práticas pedagógicas. Logo, identifica-se um descompasso entre a normativa e o que de fato é vivido no cotidiano escolar.

Mediante essa compreensão, entendemos que a presença das MA no PDU reflete um avanço no discurso da EAUFPA (vale ressaltar que dos três documentos institucionais analisados, o PDU é o mais recente). Porém, as verbalizações dos docentes ressaltam que a implementação de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem requer não apenas atitudes que partam dos professores de forma individualizada, mas deve haver condições institucionais e um trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação.

Assim, embora reconheçam a importância das MA como estratégias que fortaleçam o protagonismo discente e a promoção de aulas de História mais significativas, os docentes evidenciam desafios na sua aplicabilidade na Educação Básica, que vão além de suas condições individuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu compreender como professores de História do Ensino Fundamental II da EAUFPA vivenciam as MA e sua relação com a IP. A articulação entre documentos e relatos docentes revelou que as MA atuam como caminhos para reorganizar a prática pedagógica e ampliar a participação discente. Identificamos nos documentos institucionais uma identidade voltada à inovação. Embora PP e Regimento não prescrevam as MA de forma sistematizada, guardam alinhamento com seus princípios de reflexão e protagonismo. O PDU traz as MA expressamente, mas restritas à formação docente, sem detalhar sua inserção curricular ou prática.

Constatamos nas entrevistas que as MA integram a rotina dos professores através de debates, sala de aula invertida, jogos e pesquisas. Desse modo, os relatos indicam a reconfiguração do fazer docente, onde o professor atua como mediador e o estudante assume o protagonismo no saber histórico. Essa dinâmica aproxima MA e IP, definindo a inovação pela ressignificação da prática, e não pelo simples uso de ferramentas.

Identificamos que o protagonismo discente emergiu como dimensão central nos relatos, não como omissão docente, mas como uma construção intencional e planejada. No ensino de História, essa postura ativa manifesta-se em debates, interpretações e argumentações críticas. Contudo, constatamos que as MA enfrentam entraves como escassez de tempo para planejamento, demanda por formação e limites organizacionais, evidenciando que a inovação depende das condições reais de trabalho, e não apenas do esforço individual.

Os resultados revelam alinhamento entre o discurso institucional da EAUFPA e as práticas dos professores de História, embora persista um descompasso entre a teoria documental e a sistematização das MA. Essa tensão reflete a dinâmica entre o prescrito e o vivido, na qual a ação docente ressignifica a norma. Concluímos que as MA configuram caminhos para a IP quando pautadas pela intencionalidade, pelo protagonismo discente e por condições reais de tempo, planejamento e suporte.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 357–372, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3097. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 7 ago. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A Sala de Aula Inovadora**: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA**. 2022-2025.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação**. Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Regimento da Escola de Aplicação**. Aprovado na Resolução n.661, de 31 de março de 2009.

GOUVÊA, Tathyana. **Inovação educacional**: teoria e prática. Inovação Educacional: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4815>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SANTOS, Marcio; MELO, Amanda Jéssica Coelho. Metodologias Ativas Emancipatórias e autonomia estudantil no currículo do Ensino Médio: : estado da arte. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 54, p. 1–31, 2025. DOI: 10.36704/eef.v28i54.8107. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8107>. Acesso em: 5 ago. 2026.

MARINHO, Kárem Regis. O uso das metodologias ativas: desafios na prática docente. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 18479-18499, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-163. Disponível em: [file:///C:/Users/prisc/Downloads/arev7n4-163%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/prisc/Downloads/arev7n4-163%20(1).pdf). Acesso em: 5 ago. 2026.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: Aproximações Jovens, Ponta Grossa, v. 2, n. 5, p.15-33, out. 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/si-tes/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2026.

NUNES, Ana Maria; CARDOSO, Ana Cristina da Silva; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. SABERES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1–20, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i3.24857. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/24857>. Acesso em: 7 ago. 2026.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Marcio Antônio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos. Inovação pedagógica: uma ressignificação da Educação Física escolar. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 10, p. 334-347, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2342>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; DE SOUZA MIRANDA, Malena. A inovação pedagógica na Educação Infantil, espaços de tessitura para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo: narrativas de docentes de uma escola pública da rede federal de ensino. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e23889, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23889. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23889>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo. Scipione, 2004.

SILVA, Elio de Angeles Nicole da; CRIVELLARO, Renan Elvis; CAVALCANTE, Emilli de Lima; SOUSA, Francilino Paulo de; MURAKAMI, Rafael Guem; COSTA, Bruno Andrade. Inovação pedagógica e protagonismo discente: estratégias com metodologias ativas na educação básica e no ensino superior. **Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e188, 2026. DOI: 10.54901/educa.v9-188. Disponível em: <https://revistaeduca.com.br/index.php/EDUCA/article/view/188>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SOARES, Cristine. **Metodologias Ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª ed. Lisboa 2009.

ÍNDICE REMISSIVO



A

- Ações 7, 16, 22, 27, 28, 37, 43, 44, 48, 55, 59, 65, 93, 97, 107, 123, 131, 144, 148, 160, 162, 175, 176, 178, 181
- Acompanhamento 27, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 97, 100, 101, 102, 103, 115
- Alfabetização 63, 67, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 106, 114
- Alteridade 63, 66, 67, 69, 70
- Alunos 7, 8, 9, 10, 13, 15, 21, 24, 25, 28, 30, 43, 44, 46, 47, 52, 56, 57, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 103, 104, 107, 111, 112, 114, 115, 116, 130, 131, 140, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 179
- Anos finais 129, 130
- Anos iniciais 92, 95, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 116, 161, 162, 164, 165
- Aprender 5, 8, 9, 13, 50, 56, 57, 70, 72, 80, 81, 87, 94, 108, 109, 111, 113, 145, 153, 154, 157, 160, 163, 168, 173
- Aprendizado 9, 16, 21, 22, 24, 26, 38, 71, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 109, 114, 130, 135, 144, 145, 146, 147, 176, 180, 181
- Aprendizagem 5, 7, 8, 9, 12, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 128, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 185
- Aprendizagem Baseada Em Problemas (PBL) 4, 84, 133, 134, 138, 139
- Aprendizagem da leitura 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 104
- Autonomia 5, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 64, 66, 67, 69, 71, 77, 79, 85, 88, 90, 153, 155, 157, 158, 159, 165, 167, 168, 170, 171, 179, 180, 181, 184
- Avaliação 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 44, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 81, 82, 83, 95, 97, 100, 101, 102, 155, 156, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 16, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 36, 37, 39, 40, 51, 95, 99, 104, 112, 129, 140, 148, 149, 152, 158
- Biologia 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150
- Brincadeira 54, 108, 110, 111, 112, 117, 118, 133, 134, 135, 138, 139

C

Cidadania 28, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 175, 176
 Competências 26, 31, 47, 60, 72, 77, 84, 88, 90, 92, 94, 95, 99, 100, 114, 134, 152, 156, 157, 158, 172, 180
 Comportamento 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 181
 Comunicação 7, 8, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 63, 64, 83, 85, 87, 89, 106, 152, 153, 157, 158, 165
 Conceitos 2, 7, 8, 9, 15, 34, 68, 72, 93, 94, 120, 122, 127, 134, 135, 138, 142, 162
 Conhecimento 5, 6, 8, 10, 12, 21, 27, 33, 39, 43, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 98, 107, 110, 112, 113, 114, 115, 125, 130, 139, 145, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182
 Criança 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 139, 163, 185
 Cultura 33, 38, 43, 61, 64, 66, 68, 70, 89, 106, 107, 112, 113, 116, 117, 130, 133, 139, 152, 157, 158, 163
 Curricular 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 68, 78, 87, 89, 118, 140, 141, 142, 143, 183
 Currículo 7, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 88, 90, 157, 159, 169, 184

D

Desenvolvimento integral 22, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 40, 54, 56, 57, 60, 79, 108, 135, 152, 165, 175, 177
 Diálogo 6, 21, 25, 27, 28, 29, 60, 89, 90, 125, 126, 129, 130, 131, 163, 164, 165, 168, 175, 176
 Didático-pedagógico 105, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117
 Discente 43, 67, 144, 173, 174, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 185
 Diversidade 5, 20, 21, 25, 26, 28, 33, 74, 76, 77, 80, 82, 84, 86, 88, 103, 114, 125, 154, 155, 158, 160, 164, 166, 168, 170, 182
 Docente 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 49, 50, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 67, 68, 85, 99, 102, 103, 113, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 157, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 174, 175, 179, 181, 182, 183, 184

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 131, 133, 139, 143, 147, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 179, 180, 182, 184, 185
 Educação Básica 8, 20, 22, 23, 32, 55, 57, 63, 67, 68, 69, 120, 128, 129, 131, 140, 141, 142, 149, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 169, 171, 173, 174, 182

- Educação crítica 66, 69
- Educação Física 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 133, 134, 135, 138, 139, 149, 185
- Educação Física Escolar (EFE) 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 51, 52, 139, 185
- Educação inclusiva 20, 21, 22, 25, 29, 30, 82, 133, 171
- Educação Infantil 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 92, 112, 116, 117, 146, 185
- Emancipação coletiva 69, 70
- Engajamento 8, 21, 25, 27, 28, 48, 63, 64, 66, 77, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 154, 155, 181, 182
- Ensinar 5, 6, 7, 21, 56, 68, 70, 90, 116, 160, 161, 163, 164, 165, 172, 173, 174, 175, 179
- Ensino 7, 8, 9, 16, 20, 24, 25, 28, 30, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 95, 97, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 128, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185
- Ensino-aprendizagem 8, 85, 87, 90, 105, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 172, 175, 184
- Ensino Fundamental 46, 57, 58, 74, 76, 78, 84, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 129, 130, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 169, 174, 176, 177, 178, 183
- Ensino Médio 45, 46, 48, 68, 75, 129, 130, 141, 150, 184
- Era digital 64, 65, 69, 70, 80, 90, 156
- Escola 7, 9, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 60, 63, 67, 68, 74, 76, 77, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 120, 129, 130, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 163, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 185
- Escolar 7, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 69, 70, 73, 75, 79, 82, 85, 89, 92, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 107, 112, 130, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 153, 155, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 182, 185
- Escrita 72, 76, 78, 85, 87, 89, 92, 94, 96, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 165
- Estágio supervisionado 140, 141, 143, 144, 147, 148, 149
- Experiências 5, 6, 8, 9, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 57, 58, 73, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 95, 101, 102, 109, 112, 115, 122, 124, 125, 130, 134, 138, 141, 143, 148, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 165, 167, 170, 171, 177, 178

F

- Família 21, 27, 30, 54, 60, 117, 126
- Física 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 133, 134, 135, 138, 139, 149, 185
- Fluência leitora 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Formação 7, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 49, 50, 51, 54, 57, 63, 65, 68, 72, 76, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 97, 100, 103, 106, 107, 113, 114, 115, 116, 118, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 157, 159, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 178, 180, 181, 182, 183

G

Guimarães Rosa 120, 121, 122, 124, 125, 129, 130, 131

H

Habilidades 15, 25, 26, 28, 37, 38, 60, 71, 72, 76, 77, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 95, 97, 99, 101, 103, 104, 109, 110, 114, 129, 140, 151, 153, 154, 155, 156, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171

Heterogeneidade 86, 88

História 56, 60, 63, 64, 106, 108, 114, 117, 121, 122, 123, 133, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185

I

Implementação 7, 22, 23, 24, 72, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 88, 101, 164, 170, 181, 182

Inclusão 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 45, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 133, 134, 137, 138, 164, 180

Inclusão escolar 20, 22, 23, 24, 26, 28, 75, 79, 82

Inclusiva 5, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 74, 75, 79, 80, 82, 86, 88, 89, 133, 134, 135, 140, 157, 171, 178

Infantil 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 92, 112, 116, 117, 146, 185

Inovação 1, 5, 6, 79, 88, 89, 121, 153, 154, 156, 157, 158, 169, 175, 177, 178, 183, 184, 185

Integração 23, 24, 26, 27, 28, 30, 33, 35, 76, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 94, 96, 99, 100, 102, 112, 141, 157, 168, 175, 180

Interação 8, 9, 21, 22, 24, 25, 26, 38, 49, 64, 69, 80, 85, 86, 88, 97, 106, 110, 113, 124, 126, 141, 144, 145, 147, 153, 155, 158, 161, 163, 165, 167, 170

Internet 15, 46, 47, 48, 64, 68, 89, 146, 152, 155, 157, 159

Intervenção 8, 27, 46, 48, 49, 51, 69, 70, 75, 79, 82, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 128, 129, 130, 131, 134, 165, 170, 180

Intervenções 28, 30, 48, 49, 58, 61, 82, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 155, 162, 164, 165, 166, 168

J

Jogo 43, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 133, 134, 135, 138, 147, 179

Jogos 47, 50, 54, 75, 79, 83, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 133, 134, 135, 138, 139, 164, 166, 167, 168, 170, 183

L

Leitora 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Leitura 6, 23, 34, 44, 45, 68, 72, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 126, 131, 132, 134, 145, 152, 165

Linguagem 92, 96, 109, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 147, 163

Língua Portuguesa 119, 120, 121, 122, 128, 129, 130

Literatura 22, 23, 24, 29, 34, 50, 72, 73, 75, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 98, 99, 101, 103, 107, 114, 120, 121, 122, 125, 128, 130, 131, 152, 157, 158, 161, 164, 167, 168, 169, 177, 178

M

Mediação 22, 23, 24, 26, 54, 55, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 80, 90, 97, 100, 102, 109, 110, 117, 129, 158, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 179, 180, 181

Mediador 5, 21, 24, 27, 50, 56, 58, 61, 97, 99, 102, 115, 130, 138, 155, 161, 165, 167, 170, 175, 178, 183

Meio Ambiente 7, 8, 10, 13, 16, 178

Memória 94, 96, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131

Memorização 154, 164, 182

Metodologias Ativas 5, 25, 26, 27, 50, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 142, 159, 166, 179, 181, 184, 185

Mia Couto 120, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131

O

Oportunidades 24, 25, 71, 72, 76, 77, 79, 84, 88, 89, 97, 100, 138, 161, 163, 164, 165, 168, 169

P

Pedagógicas 7, 9, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 44, 45, 55, 58, 62, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 113, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 179, 182

Pedagógico 7, 25, 26, 28, 29, 40, 43, 55, 58, 63, 67, 69, 75, 79, 83, 87, 88, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 133, 134, 146, 154, 155, 157, 158, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 181, 182

Potencialidades 21, 39, 58, 64, 72, 73, 79, 84, 87, 89, 93, 107, 177

Prática docente 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 49, 50, 56, 99, 103, 113, 133, 141, 147, 148, 163, 182, 184

Prática pedagógica 5, 7, 25, 43, 45, 48, 51, 58, 60, 73, 79, 83, 85, 93, 113, 138, 143, 148, 153, 154, 155, 156, 163, 168, 170, 183

Práticas Corporais Alternativas 33, 34, 35, 38, 39, 40

Práticas pedagógicas 7, 9, 23, 24, 25, 29, 44, 45, 55, 76, 78, 79, 80, 86, 89, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 134, 138, 141, 142, 143, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 182

Professor 5, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 43, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 68, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 124, 130, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 149, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Professoras 10, 12, 13, 105, 114, 115, 116

Protagonismo 5, 27, 28, 71, 79, 170, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 185

R

Realidade Aumentada (RA) 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

S

Sala de aula 9, 29, 55, 68, 69, 71, 77, 82, 86, 89, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 154, 156, 166, 170, 179, 183

Saúde 16, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 171

Sedentário 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52

Sedentarismo 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53

T

Tecnologia 8, 42, 43, 45, 67, 69, 72, 73, 81, 88, 89, 113, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 169, 170

Tecnologia digital 153, 154, 156, 159, 170

Tecnologias assistivas 21, 25, 27, 28, 29, 30, 75, 79

Tecnologias digitais 7, 8, 43, 46, 47, 52, 63, 68, 80, 83, 85, 86, 87, 91, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 169

Tecnológicos 7, 8, 23, 43, 84, 113, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 168, 170

Tela 43, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 64

Telas 42, 43, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30

