LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

contribuições para a educação contemporânea





E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1ª Edição

EDITORA AMPLAMENTE

ORGANIZADORES

Dayana Lucia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2026.72

ISBN: 978-6-55321-166-7
9 786553 211667

EDITORA AMPLAMENTE

Ano 2026

E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇAO NA PUBLICAÇAO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

L956

Ludicidade e aprendizagem [recurso eletrônico] : contribuições para a educação contemporânea / organização Dayana Lucia Rodrigues de Freitas, Luciano Luan Gomes Paiva, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-166-7 (recurso eletrônico)
DOI 10.47538/AC-2026.72

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 3. Livros eletrônicos. 4. Ludicidade. 5. Aprendizagem. I. Freitas, Dayana Lucia Rodrigues de. II. Paiva, Luciano Luan Gomes. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.

26-00000 CDD: 371.337
CDU: 37.02

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.

Ano 2026



E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

APRESENTAÇÃO

A obra *Ludicidade e Aprendizagem: Contribuições para a Educação Contemporânea*, em sua 1ª edição, propõe uma reflexão sobre a importância das práticas lúdicas nos processos educativos, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações, compreender o papel do brincar, dos jogos e das atividades interativas torna-se fundamental para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, dinâmicas e contextualizadas.

A ludicidade constitui uma importante estratégia pedagógica, capaz de favorecer a participação ativa dos estudantes e estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Por meio de atividades lúdicas, o processo de ensino e aprendizagem pode assumir novas possibilidades, aproximando os conteúdos escolares das vivências cotidianas e promovendo situações nas quais os educandos são incentivados a explorar, experimentar, questionar e construir conhecimentos de maneira colaborativa.

No contexto da educação contemporânea, o uso de jogos, brincadeiras e outras experiências lúdicas contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas. Essas práticas também favorecem a interação entre os sujeitos, o respeito às diferenças, a cooperação e a autonomia, aspectos essenciais para uma formação integral. Dessa forma, a ludicidade ultrapassa a perspectiva do entretenimento e se consolida como um recurso pedagógico que pode enriquecer as experiências educativas em diferentes etapas e modalidades de ensino.

A presente obra convida educadores, pesquisadores, estudantes e demais profissionais da área educacional a refletirem sobre as possibilidades de integração da ludicidade ao planejamento e à prática docente. Ao reconhecer a diversidade dos sujeitos e dos contextos de aprendizagem, torna-se necessário pensar em estratégias pedagógicas que valorizem a participação, respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento e ampliem as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho pedagógico orientado pela ludicidade pode contribuir para ambientes educativos mais acolhedores, inclusivos e estimulantes.



1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Assim, *Ludicidade e Aprendizagem: Contribuições para a Educação Contemporânea* reafirma a relevância de práticas educativas que articulem conhecimento, interação e criatividade, reconhecendo o estudante como protagonista de seu processo formativo. A obra busca contribuir para o aprofundamento dos debates sobre inovação pedagógica e qualidade da educação, incentivando a construção de experiências de ensino que atribuam significado ao aprender.

Espera-se que esta publicação inspire novas reflexões e iniciativas, fortalecendo o compromisso com uma educação humanizada, participativa e comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO I..... 7
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO EDUCATIVO
Lucas Pereira Barros; Wagner Ferreira Pereira; Antonio Maia de Jesus Chaves Neto; Robson André Barata de Medeiros; Jully Kelly Moraes Rego; José Francisco da Silva Costa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-01

CAPÍTULO II 31
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Julio Cesar Santos Pereira; Eveline Pinheiro de Lima.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-02

CAPÍTULO III 49
DEPOIS DA HISTÓRIA, A CRIANÇA CRIA: PINTURA, COLAGEM E EXPRESSÃO INFANTIL NA BIBLIOTECA DA CRECHE
Joelma da Silva Coelho; Jozelma da Silva Coelho Faustino; Milene Ribeiro da Silva; Rita de Cássia da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-03

CAPÍTULO IV..... 60
ENTRE O TAPETE MÁGICO E O LIVRO: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA CRECHE PROFESSORA MARLIETE FREIRE
Joelma da Silva Coelho; Jozelma da Silva Coelho Faustino; Milene Ribeiro da Silva; Rita de Cássia da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-04.....60

CAPÍTULO V 70
AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COM O GÊNERO TIRA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)
Fabiana Cristina Plito; Marlon José Gavlik Mendes.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-05

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES 85

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES..... 87



E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

CAPÍTULO I

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Lucas Pereira Barros[1]; Wagner Ferreira Pereira[2]; Antonio Maia de Jesus Chaves Neto[3]; Robson André Barata de Medeiros[4]; Jully Kelly Moraes Rego[5]; José Francisco da Silva Costa[6].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-01

RESUMO: O ensino de Física ocupa um papel central na formação científica dos estudantes, porém ainda enfrenta diversos desafios no contexto da educação básica, especialmente no que se refere às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades estão frequentemente associadas ao predomínio de metodologias tradicionais, à excessiva ênfase na formalização matemática e à pouca contextualização dos conteúdos, fatores que contribuem para uma aprendizagem mecânica e pouco significativa. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar as principais dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem de Física à luz da teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, buscando compreender de que maneira essa abordagem pode contribuir para a melhoria do processo educativo. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais da área de Educação em Ciências. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas baseadas na valorização dos conhecimentos prévios, na contextualização dos conteúdos e no uso de metodologias ativas favorecem a construção de significados e a compreensão conceitual dos fenômenos físicos. Conclui-se que a aprendizagem significativa constitui uma estratégia pedagógica relevante para superar dificuldades recorrentes no ensino de Física, promovendo um ensino mais contextualizado, participativo e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de física. Aprendizagem significativa. Dificuldades de aprendizagem. Educação científica.

MEANINGFUL LEARNING IN PHYSICS EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE MAIN DIFFICULTIES FACED IN THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: Physics teaching plays a central role in students' scientific education; however, it still faces several challenges in basic education, especially regarding difficulties in the teaching-learning process. These difficulties are often associated with the predominance of traditional methodologies, excessive emphasis on mathematical formalism, and limited contextualization of content, which contribute to mechanical and non-meaningful learning. In this context, this study aims to analyze the main difficulties encountered in the teaching-learning process of Physics in light of David Ausubel's theory

1 https://orcid.org/0009-0008-4907-5077. E-mail: lucaspbarros05@gmail.com.
2 https://orcid.org/0009-0008-2744-9891. E-mail: wferreira@ufpa.br.
3 http://lattes.cnpq.br/3507474637884699. https://orcid.org/0000-0002-9730-3512. E-mail: amchaves@ufpa.br.
4 https://orcid.org/0000-0001-9897-8717. E-mail: barata.medeiros@yahoo.com.br.
5 http://lattes.cnpq.br/1547241374815873. https://orcid.org/0009-0008-9398-7161. E-mail: jullymoraes080194@gmail.com.
6 http://lattes.cnpq.br/9492719731740641. https://orcid.org/0000-0002-5463-8902. E-mail: jfsc@ufpa.br.

of meaningful learning, seeking to understand how this approach can contribute to improving the educational process. This research is characterized as a qualitative, bibliographic study, based on the analysis of books, scientific articles, and official documents in the field of Science Education. The results indicate that pedagogical practices grounded in the appreciation of students' prior knowledge, content contextualization, and the use of active methodologies favor the construction of meaning and conceptual understanding of physical phenomena. It is concluded that meaningful learning represents a relevant pedagogical strategy to overcome recurring difficulties in Physics teaching, promoting a more contextualized, participatory, and contemporary educational approach.

KEYWORDS: Physics teaching. Meaningful learning. Learning difficulties. Science education.

INTRODUÇÃO

O ensino de Física desempenha um papel fundamental na formação científica dos estudantes, uma vez que contribui diretamente para a compreensão dos fenômenos naturais, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico, bem como para a construção de uma visão mais sistematizada da realidade.

De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), o ensino de Ciências, no qual se insere a Física, deve possibilitar ao aluno compreender o mundo em que vive e atuar de forma crítica e consciente na sociedade. Nesse sentido, a Física permite ao estudante interpretar desde situações cotidianas até fenômenos de maior complexidade tecnológica e científica, favorecendo uma formação mais reflexiva e significativa.

Apesar de sua relevância, a Física é frequentemente percebida como uma disciplina complexa e de difícil compreensão, especialmente no contexto da educação básica. Essa percepção está, em grande parte, relacionada ao predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, caracterizadas pela centralização do professor, pela transmissão de conteúdos de forma expositiva e pela ênfase excessiva na formalização matemática e na resolução mecânica de exercícios.

Segundo Pozo e Crespo (2009), esse modelo de ensino tende a priorizar a memorização de fórmulas e procedimentos, em detrimento da compreensão conceitual, o que contribui para o distanciamento entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes, além de gerar desmotivação e dificuldades persistentes de aprendizagem.

Diversos estudos na área da educação científica apontam que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Física estão associadas, sobretudo, à abordagem excessivamente matematizada dos conteúdos, à fragmentação dos temas ao longo do currículo e à ausência de contextualização com situações significativas do cotidiano dos alunos.

Moreira e Masini (2001) destacam que esse tipo de abordagem favorece uma aprendizagem mecânica, na qual os conteúdos são assimilados de forma arbitrária, sem a construção de significados. Da mesma forma, Driver et al. (1999) ressaltam que a desconsideração das concepções prévias dos estudantes dificulta a compreensão dos fenômenos físicos, uma vez que os novos conhecimentos não se articulam com a estrutura cognitiva já existente.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Física, buscando metodologias que valorizem o conhecimento prévio dos estudantes e promovam a construção ativa do saber. A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, apresenta-se como uma importante contribuição para essa discussão.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os novos conhecimentos se relacionam de maneira não arbitrária e substantiva com conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva do aluno, possibilitando a atribuição de significados e a consolidação de aprendizagens duradouras.

Aplicada ao ensino de Física, a aprendizagem significativa propõe a superação do ensino meramente expositivo e mecanizado, incentivando a contextualização dos conteúdos, a problematização de situações do cotidiano e a valorização das experiências prévias dos estudantes. Moreira (2011) enfatiza que, quando os conceitos físicos são trabalhados a partir de situações significativas, o aluno passa a compreender os fenômenos de forma mais integrada, deixando de vê-los como abstrações distantes e desconectadas de sua realidade social e cultural.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de Física à luz da teoria da aprendizagem significativa, buscando compreender de que maneira essa abordagem pode

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

contribuir para a melhoria do processo educativo. Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de promover reflexões sobre o ensino de Física, visando à adoção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e capazes de favorecer uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino de Física integra a área das Ciências da Natureza e desempenha um papel essencial na formação científica, tecnológica e cidadã dos estudantes, especialmente no contexto da educação básica. Essa disciplina contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e investigativas, como a observação sistemática, a análise crítica, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas, fundamentais para a compreensão dos fenômenos naturais e para a atuação consciente em uma sociedade marcada pelo avanço científico e tecnológico.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) destacam que o ensino de Ciências deve possibilitar aos estudantes não apenas a apropriação de conceitos, mas também a compreensão do papel da ciência na sociedade, favorecendo a formação de sujeitos críticos e participativos. Nessa perspectiva, o ensino de Física assume relevância estratégica ao promover a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais.

As orientações curriculares nacionais reforçam essa concepção ao atribuir ao ensino de Física a responsabilidade de contribuir para a alfabetização científica dos estudantes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conhecimentos científicos devem ser compreendidos como construções humanas, historicamente situadas e relacionadas às demandas sociais, culturais e tecnológicas.

O documento enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação científica e da tomada de decisão fundamentada em evidências, competências essenciais para a formação integral dos alunos e para o exercício da cidadania em contextos democráticos e tecnologicamente complexos (Brasil, 2018). Nesse sentido, a Física escolar deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e favorecer a compreensão da natureza da ciência e de suas implicações sociais.



1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Entretanto, apesar das diretrizes curriculares e dos avanços nas pesquisas em ensino de Ciências, diversos estudos apontam que o ensino de Física ainda é marcado, em muitos contextos escolares, pela predominância de metodologias tradicionais, centradas na exposição verbal do professor e na resolução repetitiva de exercícios matemáticos.

Moreira (2017) argumenta que esse modelo de ensino tende a promover uma aprendizagem mecânica, baseada na memorização de fórmulas e procedimentos, sem a devida compreensão dos conceitos envolvidos. Tal abordagem dificulta a atribuição de significados aos conteúdos e limita o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para baixos índices de aproveitamento e para a desmotivação em relação à disciplina.

A ênfase excessiva na formalização matemática, quando desvinculada da compreensão conceitual e da contextualização dos fenômenos físicos, contribui significativamente para a percepção da Física como uma disciplina abstrata, complexa e distante da realidade dos alunos.

Pozo e Crespo (2009) afirmam que esse tipo de ensino favorece uma aprendizagem superficial, na qual os estudantes apresentam dificuldades para interpretar fenômenos físicos e transferir os conhecimentos adquiridos para situações do cotidiano ou para contextos interdisciplinares. Driver et al. (1999) acrescentam que a desconsideração das concepções prévias dos alunos compromete a aprendizagem, uma vez que os novos conhecimentos não se articulam de maneira significativa com a estrutura cognitiva existente.

Outro desafio relevante no ensino de Física refere-se à limitada utilização de estratégias didáticas diversificadas, como atividades experimentais investigativas, problematização de situações reais, integração de tecnologias digitais e adoção de metodologias ativas. Hodson (2014) defende que um ensino de Ciências voltado à investigação possibilita aos estudantes compreender não apenas os conceitos científicos, mas também os processos de construção do conhecimento científico e suas relações com questões sociais e culturais.

De modo semelhante, Zabala (1998) destaca que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos reduzem as oportunidades de participação

discente e comprometem o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de repensar o ensino de Física no contexto educacional, alinhando-o às orientações curriculares e às contribuições da pesquisa em ensino de Ciências. A adoção de abordagens pedagógicas que valorizem a construção ativa do conhecimento, a contextualização dos conteúdos e o protagonismo dos estudantes apresenta-se como um caminho promissor para tornar o ensino de Física mais significativo, acessível e socialmente relevante, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Além das discussões já apresentadas, pesquisas mais recentes no campo do ensino de Ciências têm reforçado a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais no ensino de Física, apontando para abordagens que promovam maior envolvimento cognitivo e conceitual dos estudantes.

Estudos como os de Sasseron e Carvalho (2020) destacam que a alfabetização científica deve ir além da aquisição de conceitos, envolvendo práticas de argumentação, investigação e análise crítica de fenômenos, aspectos diretamente relacionados à forma como a Física é ensinada na educação básica. Esses autores enfatizam que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento científico.

No contexto específico do ensino de Física, pesquisas recentes indicam que a contextualização dos conteúdos e a articulação com situações do cotidiano contribuem para reduzir a fragmentação conceitual e favorecer a compreensão dos fenômenos físicos.

Segundo Moreira (2019), a persistência de um ensino excessivamente formalista e matematizado continua sendo um dos principais obstáculos à aprendizagem conceitual em Física, reforçando a importância de abordagens que priorizem a compreensão dos significados físicos antes da formalização matemática. Essa perspectiva dialoga com as orientações curriculares atuais, ao defender um ensino que valorize o entendimento conceitual e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Adicionalmente, investigações recentes sobre metodologias ativas no ensino de Ciências apontam resultados positivos na promoção da autonomia discente, do pensamento crítico e do engajamento dos estudantes.

De acordo com Freire et al. (2021), estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino por investigação e o uso pedagógico de tecnologias digitais favorecem a participação ativa dos alunos e contribuem para a construção de aprendizagens mais profundas e duradouras. No ensino de Física, tais abordagens mostram-se especialmente relevantes por possibilitarem a articulação entre teoria e prática, aproximando os conceitos científicos da realidade dos estudantes.

Dessa forma, os estudos contemporâneos reforçam a necessidade de repensar o ensino de Física à luz das contribuições recentes da pesquisa em educação científica, evidenciando que a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e alinhadas às orientações curriculares atuais é essencial para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e socialmente relevante.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM FÍSICA

A reflexão sobre o ensino de Física aponta para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores e à incorporação de metodologias que promovam maior interação e participação dos estudantes. A valorização de abordagens investigativas, do diálogo entre teoria e prática e do uso de recursos didáticos diversificados pode contribuir para a ressignificação do ensino de Física, favorecendo aprendizagens mais consistentes e contextualizadas.

Pesquisas recentes no campo do ensino de Física e da educação científica têm evidenciado que a transformação das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à formação continuada dos professores. De acordo com Carvalho (2019), a formação docente precisa contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao professor planejar situações de ensino que estimulem a investigação, a argumentação e a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente em Física deve ser

constantemente revisitada e ressignificada à luz das contribuições da pesquisa educacional contemporânea.

No que se refere às abordagens investigativas, estudos atuais apontam que o ensino por investigação favorece a compreensão conceitual e o desenvolvimento de habilidades científicas, ao colocar o estudante em uma posição ativa no processo de aprendizagem.

Segundo Sasseron (2020), práticas pedagógicas baseadas na investigação contribuem para o desenvolvimento da alfabetização científica, na medida em que estimulam os alunos a levantar hipóteses, analisar evidências, argumentar e construir explicações fundamentadas. No ensino de Física, essas práticas permitem que os conceitos sejam trabalhados de forma articulada com fenômenos observáveis e situações-problema significativas.

A articulação entre teoria e prática também tem sido destacada como um elemento central para a qualificação da prática docente em Física. Estudos como os de Moreira (2019) ressaltam que a compreensão conceitual dos fenômenos físicos deve anteceder e orientar a formalização matemática, evitando que o ensino se reduza à aplicação mecânica de fórmulas. Essa perspectiva reforça a importância de estratégias didáticas que promovam a contextualização dos conteúdos e a construção gradual dos conceitos, favorecendo aprendizagens mais profundas e duradouras.

Além disso, investigações recentes sobre o uso de metodologias ativas e recursos didáticos diversificados no ensino de Ciências indicam impactos positivos no engajamento e na autonomia dos estudantes. Freire et al. (2021) apontam que estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, o uso pedagógico de tecnologias digitais e atividades experimentais investigativas ampliam as possibilidades de interação em sala de aula e contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos. Para o ensino de Física, tais abordagens mostram-se particularmente relevantes, ao possibilitarem a aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade dos alunos.

Dessa forma, as pesquisas contemporâneas reforçam que as implicações pedagógicas para a prática docente em Física envolvem a adoção de metodologias

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

fundamentadas teoricamente, a valorização da formação continuada e o compromisso com práticas que promovam a participação ativa dos estudantes, contribuindo para um ensino mais significativo e alinhado às demandas educacionais atuais.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE FÍSICA

A aprendizagem significativa tem sido amplamente discutida nas pesquisas contemporâneas em ensino de Ciências como uma abordagem capaz de contribuir para a superação das dificuldades históricas presentes no ensino de Física. Embora fundamentada em pressupostos teóricos clássicos, essa perspectiva tem sido reinterpretada e aplicada à luz de estudos recentes, especialmente no que se refere à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, à contextualização dos conteúdos e à construção ativa do conhecimento em sala de aula.

De acordo com Moreira (2019), a aprendizagem significativa no ensino de Física ocorre quando os conceitos são apresentados de forma articulada com situações relevantes para os estudantes, possibilitando a atribuição de sentidos aos conteúdos científicos. Para o autor, a simples exposição de fórmulas e definições não garante a aprendizagem, sendo necessário que o professor promova relações entre os novos conhecimentos e aquilo que o aluno já sabe, favorecendo a compreensão conceitual dos fenômenos físicos.

Pesquisas recentes indicam que práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes e para o aumento do interesse pela disciplina de Física. Estudos como os de Araújo e Mazur (2021) apontam que estratégias que estimulam a participação ativa dos alunos, como discussões conceituais, resolução colaborativa de problemas e atividades investigativas, favorecem a compreensão dos conceitos físicos e reduzem a aprendizagem mecânica. Essas estratégias permitem que o estudante assuma um papel mais ativo no processo de aprendizagem, em consonância com as orientações curriculares atuais.

No contexto da educação básica, a aprendizagem significativa também se articula com as diretrizes da BNCC, ao priorizar o desenvolvimento de competências relacionadas

ao pensamento crítico, à argumentação científica e à aplicação do conhecimento em diferentes contextos. Segundo Sasseron e Carvalho (2020), práticas pedagógicas que promovem a construção de significados contribuem para a alfabetização científica, na medida em que possibilitam aos estudantes compreenderem os fenômenos naturais de forma integrada e contextualizada.

Dessa forma, a aprendizagem significativa apresenta-se como uma possibilidade relevante para o ensino de Física, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa no processo de aprendizagem, essa abordagem contribui para a superação do ensino tradicional e para a promoção de uma aprendizagem mais consistente, reflexiva e socialmente significativa.

DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA

As dificuldades no ensino-aprendizagem de Física são amplamente discutidas na literatura educacional e configuram-se como um dos principais entraves para a efetivação de uma aprendizagem sólida e duradoura.

Entre os obstáculos mais recorrentes destacam-se a elevada abstração dos conceitos físicos, o uso excessivo e, muitas vezes, descontextualizado da linguagem matemática, bem como a escassez de estratégias pedagógicas que aproximem os conteúdos da realidade dos estudantes. Esses fatores contribuem para a construção de uma imagem negativa da disciplina, frequentemente associada à complexidade, à dificuldade e ao insucesso escolar (Pozo; Crespo, 2009).

A forte ênfase na formalização matemática, quando não acompanhada de uma adequada mediação conceitual, tende a dificultar a compreensão dos fenômenos físicos, especialmente entre alunos que apresentam dificuldades prévias em Matemática. Esse tipo de abordagem favorece a memorização de fórmulas e procedimentos, sem que haja a compreensão dos significados físicos envolvidos, resultando em uma aprendizagem mecânica e pouco funcional (Moreira, 2011).

Além disso, a ausência de articulação entre teoria e prática compromete significativamente a compreensão dos fenômenos físicos. Muitos estudantes apresentam

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

dificuldades em relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com situações do cotidiano, o que limita a atribuição de significado aos conceitos estudados e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos. Conforme Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se pouco significativa quando os novos conteúdos não se conectam de forma substantiva aos conhecimentos prévios dos alunos.

Pesquisas recentes em ensino de Física têm reafirmado que as dificuldades de aprendizagem nessa disciplina não se restringem apenas à complexidade intrínseca dos conteúdos, mas estão fortemente relacionadas às escolhas didático-pedagógicas realizadas em sala de aula.

Estudos como os de Moreira (2019) indicam que a persistência de práticas centradas na transmissão de conteúdos e na resolução algorítmica de exercícios contribui para a manutenção de dificuldades conceituais, uma vez que os estudantes não conseguem atribuir significado aos conceitos físicos trabalhados. Essa constatação reforça a necessidade de abordagens que priorizem a compreensão conceitual e a contextualização dos fenômenos.

No contexto da educação básica, investigações recentes apontam que muitos estudantes desenvolvem concepções fragmentadas ou alternativas sobre os fenômenos físicos, o que dificulta a aprendizagem de conceitos mais complexos ao longo da escolarização.

De acordo com Lima e Teixeira (2020), a ausência de estratégias que considerem os conhecimentos prévios dos alunos e promovam o confronto entre diferentes explicações contribui para a permanência dessas dificuldades conceituais. Assim, a aprendizagem de Física tende a ocorrer de forma superficial, limitando a transferência do conhecimento para novas situações.

Outro fator frequentemente associado às dificuldades no ensino-aprendizagem de Física refere-se à falta de contextualização dos conteúdos e à pouca exploração de situações-problema significativas. Pesquisas recentes destacam que o ensino desarticulado da realidade dos estudantes compromete o engajamento e a motivação, aspectos fundamentais para a aprendizagem.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Segundo Sasseron (2020), a aprendizagem em Ciências torna-se mais efetiva quando os alunos são desafiados a interpretar fenômenos reais, argumentar com base em evidências e estabelecer relações entre conceitos científicos e situações do cotidiano.

Além disso, estudos contemporâneos ressaltam que as dificuldades no ensino de Física também estão relacionadas à formação docente e às condições de trabalho dos professores. Conforme apontam Gatti et al. (2019), a formação inicial e continuada nem sempre prepara o professor para lidar com a diversidade de ritmos, interesses e conhecimentos prévios presentes na sala de aula, o que pode acentuar os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a superação das dificuldades em Física exige não apenas mudanças metodológicas, mas também investimentos na valorização e no desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, as pesquisas atuais reforçam que as dificuldades no ensino-aprendizagem de Física são multifatoriais e demandam abordagens pedagógicas fundamentadas teoricamente, capazes de promover a compreensão conceitual, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES PARA O PROCESSO EDUCATIVO

As dificuldades no ensino-aprendizagem de Física impactam diretamente o interesse, a motivação e o desempenho dos estudantes. A percepção da disciplina como excessivamente difícil ou abstrata pode gerar desmotivação, insegurança e até rejeição ao estudo da Física. Dessa forma, torna-se fundamental repensar as estratégias de ensino, buscando práticas que promovam maior compreensão conceitual, engajamento discente e valorização da Física como ciência presente no cotidiano.

Estudos recentes em educação científica indicam que a desmotivação dos estudantes em relação à Física está fortemente associada às experiências escolares marcadas por dificuldades conceituais recorrentes e pela ausência de sentido atribuído aos conteúdos trabalhados.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Pesquisas como as de Moreira (2019) apontam que, quando o ensino se baseia predominantemente na memorização de fórmulas e na resolução mecânica de exercícios, os estudantes tendem a desenvolver uma postura passiva diante da aprendizagem, o que compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o interesse pela disciplina ao longo da trajetória escolar.

Além da desmotivação, as dificuldades no ensino-aprendizagem de Física podem gerar impactos emocionais e cognitivos nos estudantes, como insegurança, baixa autoestima acadêmica e resistência frente a novos conteúdos científicos. Segundo Lima e Teixeira (2020), a persistência de insucessos em avaliações e atividades escolares contribui para a consolidação de uma imagem negativa da Física, dificultando a construção de uma relação positiva com a disciplina e limitando o desenvolvimento de competências científicas mais complexas.

Pesquisas contemporâneas também evidenciam que as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem de Física afetam diretamente o engajamento dos estudantes e a qualidade das interações em sala de aula. De acordo com Sasseron (2020), quando os alunos não compreendem os significados dos conceitos científicos, tendem a se afastar das discussões, a participar menos das atividades propostas e a apresentar dificuldades na argumentação científica, aspectos essenciais para a alfabetização científica.

Do ponto de vista do processo educativo, tais dificuldades repercutem na necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Física. Estudos como os de Freire et al. (2021) destacam que a adoção de estratégias didáticas fundamentadas teoricamente, como metodologias ativas, ensino por investigação e contextualização dos conteúdos, pode contribuir para a superação da desmotivação e para a promoção de aprendizagens mais significativas. Essas abordagens favorecem o engajamento discente e a valorização da Física como ciência presente no cotidiano e socialmente relevante.

Dessa forma, as pesquisas recentes reforçam que as consequências das dificuldades no ensino-aprendizagem de Física vão além do baixo desempenho escolar, impactando aspectos motivacionais, emocionais e formativos dos estudantes. A superação desses desafios exige a implementação de práticas pedagógicas que promovam a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

compreensão conceitual, a participação ativa e a construção de significados no processo educativo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando novos conhecimentos se relacionam de forma não arbitrária e substantiva com os conhecimentos prévios do aprendiz. Essa interação possibilita a construção de significados consistentes e favorece a retenção do conteúdo a longo prazo, diferenciando-se da aprendizagem mecânica, baseada apenas na repetição e memorização de informações (Ausubel, 2003).

No contexto do ensino de Física, a aprendizagem significativa pode ser promovida por meio de estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, a contextualização dos conteúdos e a organização lógica e progressiva dos conceitos. A utilização de exemplos do cotidiano, situações-problema e atividades que estimulem a reflexão crítica contribui para que os estudantes compreendam os fenômenos físicos de forma integrada e coerente, atribuindo sentido aos conceitos estudados.

Além disso, o uso de metodologias ativas, como atividades investigativas, experimentação orientada e resolução de problemas, favorece a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a construção ativa do conhecimento. Segundo Moreira (2011), o ensino de Ciências deve priorizar a compreensão conceitual, superando práticas centradas exclusivamente na memorização de fórmulas e procedimentos matemáticos, de modo a possibilitar aprendizagens mais duradouras e significativas.

Pesquisas recentes no campo do ensino de Física têm reafirmado a relevância da aprendizagem significativa como uma abordagem capaz de enfrentar as dificuldades históricas presentes no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Estudos contemporâneos indicam que a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a organização hierárquica dos conceitos contribuem para a compreensão mais profunda dos fenômenos físicos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Segundo Moreira (2019), quando o ensino é planejado de modo a favorecer relações substantivas entre novos conteúdos e estruturas cognitivas já existentes, os estudantes apresentam maior capacidade de compreensão, retenção e aplicação dos conhecimentos científicos.

No contexto da educação básica, investigações recentes apontam que práticas pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa promovem maior engajamento e participação discente. De acordo com Sasseron e Carvalho (2020), estratégias que estimulam a argumentação, a investigação e a resolução de problemas favorecem a construção de significados e contribuem para o desenvolvimento da alfabetização científica. No ensino de Física, essas práticas possibilitam que os conceitos sejam trabalhados a partir de situações relevantes, aproximando o conhecimento científico da realidade dos estudantes.

Além disso, estudos atuais destacam que a aprendizagem significativa se articula de forma consistente com metodologias ativas, ao colocar o aluno como protagonista do processo educativo. Araújo e Mazur (2021) ressaltam que abordagens que promovem a participação ativa dos estudantes, como discussões conceituais e resolução colaborativa de problemas, contribuem para a superação da aprendizagem mecânica e para a consolidação de conceitos físicos fundamentais. Essas estratégias permitem que o estudante reflita, confronte ideias e construa explicações mais consistentes sobre os fenômenos estudados.

Pesquisas recentes também evidenciam que a aplicação da aprendizagem significativa no ensino de Física demanda um planejamento pedagógico intencional, no qual o professor atua como mediador do processo de aprendizagem. Segundo Freire et al. (2021), a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, aliadas ao uso de recursos didáticos diversificados e à contextualização dos conteúdos, favorece a construção de aprendizagens mais profundas e duradouras. Dessa forma, a aprendizagem significativa apresenta-se como uma abordagem capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Física e para a formação de estudantes mais críticos e autônomos.

Diante disso, as pesquisas contemporâneas reforçam que a aprendizagem significativa no ensino de Física não se restringe a um referencial teórico, mas constitui uma orientação pedagógica que pode subsidiar práticas docentes mais eficazes, alinhadas

às orientações curriculares atuais e às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE FÍSICA

A aprendizagem significativa configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de minimizar as dificuldades recorrentes no ensino de Física, ao promover a integração entre teoria e prática, a valorização dos conhecimentos prévios e a contextualização dos conteúdos. Ao favorecer a construção ativa do conhecimento, essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e de uma compreensão mais ampla e aplicada dos fenômenos físicos.

Pesquisas recentes no campo da educação em Ciências têm indicado que estratégias pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa favorecem a superação de dificuldades conceituais no ensino de Física, especialmente quando promovem a articulação entre conceitos científicos e situações socialmente relevantes.

Segundo Lima, Ostermann e Rezende (2019), práticas de ensino que exploram problemas contextualizados e situações reais contribuem para que os estudantes estabeleçam relações mais consistentes entre os conceitos físicos e o mundo que os cerca, ampliando a compreensão conceitual e o sentido atribuído aos conteúdos escolares.

No contexto do ensino de Física, estudos contemporâneos destacam que a aprendizagem significativa se fortalece quando o estudante é colocado no centro do processo educativo, participando ativamente da construção do conhecimento. De acordo com Silva e Almeida (2020), estratégias que incentivam a discussão conceitual, a investigação orientada e a resolução de problemas favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, elementos essenciais para a aprendizagem de conceitos físicos que envolvem alto nível de abstração.

Além disso, pesquisas recentes apontam que a integração entre teoria e prática, característica da aprendizagem significativa, contribui para reduzir a fragmentação dos conteúdos no ensino de Física. Conforme argumentam Araujo, Veit e Moreira (2020), a organização didática dos conteúdos a partir de sequências conceituais progressivas e

articuladas possibilita que os estudantes compreendam os fenômenos físicos de forma mais coerente, evitando a aprendizagem isolada de fórmulas e procedimentos matemáticos. Essa abordagem favorece uma compreensão mais ampla e aplicada dos conhecimentos científicos.

Estudos atuais também evidenciam que a aprendizagem significativa, quando associada ao uso intencional de estratégias pedagógicas diversificadas, contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes. Segundo Rosa e Schnetzler (2021), práticas pedagógicas que consideram os conhecimentos prévios dos alunos e promovem a contextualização dos conteúdos científicos estimulam uma participação mais ativa nas atividades de sala de aula, fortalecendo a relação dos estudantes com a Física enquanto ciência explicativa dos fenômenos naturais.

Dessa forma, a literatura recente reforça que a aprendizagem significativa, enquanto estratégia pedagógica, apresenta-se como uma alternativa consistente para o ensino de Física, ao possibilitar a construção de conhecimentos mais integrados, críticos e contextualizados, contribuindo para a superação das dificuldades históricas associadas à disciplina.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo foi compreender as contribuições da aprendizagem significativa para o ensino de Física. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a análise aprofundada de concepções teóricas e a interpretação crítica de diferentes perspectivas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no campo da Educação em Ciências (Flick, 2019).

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de produções científicas relacionadas ao ensino de Física, às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e às contribuições da aprendizagem significativa. Para a seleção do material, foram considerados artigos científicos publicados em periódicos da área, livros acadêmicos e documentos oficiais, priorizando-se fontes atuais e amplamente

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

reconhecidas no campo da Educação em Ciências, de modo a garantir a relevância e a confiabilidade do referencial teórico utilizado (Gil, 2019).

A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, permitindo o estabelecimento de relações entre os referenciais teóricos identificados na literatura e as reflexões desenvolvidas ao longo do estudo. Esse procedimento possibilitou compreender, de maneira sistematizada, como abordagens pedagógicas fundamentadas na aprendizagem significativa podem contribuir para a superação das dificuldades recorrentes no ensino de Física, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e centradas na construção ativa do conhecimento pelos estudantes, conforme apontam estudos recentes na área (Kato; Kawasaki, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que as dificuldades no ensino-aprendizagem de Física estão diretamente relacionadas às metodologias adotadas em sala de aula. Estudos apontam que práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na resolução mecânica de exercícios, tendem a dificultar a compreensão conceitual dos fenômenos físicos e a atribuição de significado aos conhecimentos trabalhados, favorecendo uma aprendizagem superficial e pouco duradoura (Pozo; Crespo, 2009).

Os resultados discutidos na literatura indicam que a ausência de contextualização dos conteúdos e a pouca consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes contribuem para o distanciamento entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos. Essa lacuna compromete o engajamento discente e reforça a percepção da Física como uma disciplina abstrata e de difícil compreensão (Moreira, 2011).

Por outro lado, estratégias pedagógicas fundamentadas na teoria da aprendizagem significativa demonstram potencial para minimizar essas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Física. A valorização dos conhecimentos prévios, a organização lógica dos conteúdos e a contextualização dos conceitos favorecem a construção de significados, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os novos conhecimentos e suas experiências anteriores (Ausubel, 2003).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Além disso, o uso de atividades experimentais com caráter investigativo e de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da compreensão conceitual. De acordo com Hodson (2014), práticas experimentais que estimulam a investigação e a reflexão possibilitam uma aprendizagem mais eficaz, tornando o ensino de Física mais significativo e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

Estudos recentes em ensino de Física corroboram os achados apresentados na literatura analisada, ao evidenciarem que as metodologias de ensino exercem influência direta sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Pesquisas como as de Lima e Ostermann (2019) indicam que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na formalização matemática e na exposição de conteúdos tendem a dificultar a compreensão conceitual, reforçando uma aprendizagem fragmentada e descontextualizada. Esses resultados reforçam a necessidade de abordagens que priorizem a construção de significados e a articulação entre conceitos físicos e situações concretas.

No que se refere à contextualização dos conteúdos, estudos contemporâneos apontam que a aproximação entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes favorece o engajamento e a participação discente.

De acordo com Rosa e Darroz (2020), quando os conteúdos de Física são trabalhados a partir de problemas contextualizados e situações do cotidiano, os estudantes demonstram maior interesse pela disciplina e maior capacidade de compreender os fenômenos físicos de forma integrada. Esses achados dialogam diretamente com os resultados discutidos neste estudo, ao evidenciarem a importância da contextualização para a atribuição de significado aos conceitos científicos.

Além disso, pesquisas recentes destacam que estratégias pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa contribuem para a melhoria do desempenho conceitual e para o desenvolvimento de competências científicas mais complexas. Segundo Araujo e Veit (2021), metodologias que estimulam a participação ativa dos estudantes, como discussões conceituais, resolução colaborativa de problemas e atividades investigativas, favorecem a compreensão dos fenômenos físicos e reduzem a incidência de aprendizagens

mecânicas. Esses resultados reforçam o potencial da aprendizagem significativa como estratégia para enfrentar as dificuldades recorrentes no ensino de Física.

Os estudos analisados também evidenciam que a adoção de práticas pedagógicas investigativas e centradas no estudante contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Conforme apontam Borges e Rodrigues (2022), a participação ativa dos estudantes em atividades experimentais e investigativas possibilita uma compreensão mais profunda dos conceitos físicos, além de favorecer a argumentação científica e a tomada de decisões fundamentadas. Tais resultados indicam que a aprendizagem significativa não apenas melhora a compreensão conceitual, mas também contribui para uma formação científica mais ampla e consistente.

Dessa forma, os resultados discutidos na literatura contemporânea confirmam que a superação das dificuldades no ensino-aprendizagem de Física está diretamente relacionada à adoção de metodologias pedagógicas fundamentadas teoricamente, que valorizem os conhecimentos prévios, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes. Esses achados reforçam as contribuições da aprendizagem significativa como uma estratégia pedagógica relevante para a melhoria da qualidade do ensino de Física na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou analisar as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de Física à luz da teoria da aprendizagem significativa. A análise da literatura evidenciou que práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de fórmulas e no excessivo formalismo matemático, tendem a comprometer a compreensão conceitual dos fenômenos físicos, dificultando a construção de conhecimentos duradouros e significativos pelos estudantes (Pozo; Crespo, 2009).

Os resultados do estudo indicam que a aprendizagem mecânica, ainda predominante em muitos contextos educacionais, limita a participação ativa dos alunos e dificulta a relação entre os conteúdos científicos e o cotidiano. Em contrapartida, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, destaca a importância da

valorização dos conhecimentos prévios e da organização lógica dos conteúdos como elementos essenciais para a atribuição de significado e para a retenção do conhecimento a longo prazo (Ausubel, 2003).

Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas na aprendizagem significativa pode contribuir de maneira significativa para a melhoria do ensino de Física, tornando-o mais contextualizado, participativo e acessível aos estudantes. Estratégias que integrem teoria e prática, contextualização dos conteúdos e metodologias ativas favorecem a compreensão conceitual e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Espera-se que este estudo contribua para reflexões futuras e para o aprimoramento das práticas docentes no âmbito da Licenciatura em Física, incentivando a construção de processos educativos mais significativos e alinhados às demandas contemporâneas da educação científica (Moreira, 2011).

A literatura recente em ensino de Ciências reforça os resultados apresentados neste estudo, ao destacar que a superação das dificuldades no ensino de Física demanda mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na formação docente. Pesquisas contemporâneas indicam que abordagens centradas na construção ativa do conhecimento, na contextualização dos conteúdos e na participação discente contribuem para aprendizagens mais profundas e para o fortalecimento da alfabetização científica.

Segundo Sasseron (2020), práticas pedagógicas que promovem a investigação, a argumentação e a reflexão crítica favorecem a compreensão dos fenômenos científicos e ampliam o sentido atribuído aos conhecimentos escolares.

Além disso, estudos recentes apontam que a incorporação de metodologias alinhadas à aprendizagem significativa está em consonância com as orientações curriculares atuais e com as demandas da educação científica contemporânea.

De acordo com Rosa e Darroz (2020), o ensino de Física contextualizado e articulado a situações do cotidiano contribui para aumentar o engajamento dos estudantes e para reduzir a percepção da disciplina como excessivamente abstrata. Esses achados reforçam a importância de práticas pedagógicas que aproximem o conhecimento científico da realidade dos alunos.

Cabe destacar, ainda, que este estudo, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, apresenta limitações inerentes ao método adotado, não contemplando a análise empírica de práticas pedagógicas em contextos escolares específicos. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras possam aprofundar a investigação por meio de estudos de campo, observações em sala de aula e análises de intervenções pedagógicas fundamentadas na aprendizagem significativa no ensino de Física, ampliando a compreensão sobre os impactos dessa abordagem no processo educativo.

Por fim, espera-se que os resultados e reflexões apresentados neste trabalho possam contribuir para o fortalecimento do debate sobre o ensino de Física na educação básica, incentivando professores e futuros docentes a repensarem suas práticas pedagógicas à luz de referenciais teóricos atuais. A aprendizagem significativa, enquanto orientação pedagógica, mostra-se um caminho promissor para a construção de um ensino de Física mais crítico, contextualizado e socialmente relevante, em consonância com as exigências da formação científica no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. **Aprendizagem ativa e instrução pelos pares no ensino de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1–25, 2021.

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. **Instrução pelos pares e aprendizagem ativa no ensino de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1–25, 2021.

ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. **Aprendizagem ativa e compreensão conceitual no ensino de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 350–372, 2021.

ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A.; MOREIRA, M. A. **Sequências didáticas e aprendizagem significativa no ensino de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 1–23, 2020.

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

BORGES, A. T.; RODRIGUES, B. A. **Atividades investigativas e formação científica no ensino de Física.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1–19, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc. Acesso em: 20 jan. 2026.

CARVALHO, A. M. P. O **Ensino De Ciências Por Investigação:** Condições Para Implementação Em Sala De Aula. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DRIVER, R. et al. **Construindo o conhecimento científico na sala de aula.** Química Nova na Escola, São Paulo, n. 9, p. 31–40, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, M. E. M. et al. Metodologias ativas e engajamento dos estudantes no ensino de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática,** v. 12, n. 3, p. 1–18, 2021.

FREIRE, M. E. M. et al. Metodologias ativas no ensino de Ciências: contribuições para aprendizagens significativas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática,** v. 12, n. 3, p. 1–18, 2021.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação**.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HODSON, Derek. **Teaching and learning about science:** language, theories, methods, history, traditions and values. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. **Pesquisa em ensino de Ciências:** fundamentos teóricos e metodológicos**.** São Paulo: Livraria da Física, 2020.

LIMA, V. A.; OSTERMANN, F. Dificuldades conceituais e práticas pedagógicas no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 41, n. 4, 2019.

LIMA, V. A.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Contextualização e significação no ensino de Física: contribuições recentes da pesquisa em educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 41, n. 2, 2019.

LIMA, V. A.; TEIXEIRA, O. P. B. **Aspectos afetivos e cognitivos das dificuldades no ensino de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 768–792, 2020.

LIMA, V. A.; TEIXEIRA, O. P. B. **Dificuldades conceituais no ensino de Física:** implicações para a prática docente**.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 389–412, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa e ensino de Física: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 41, n. 3, 2019.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa, organizadores prévios e mapas conceituais. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 41, n. 2, 2019.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: problemas e desafios atuais. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 41, n. 1, 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio; GRECA, Ileana Maria. **Aprendizagem significativa e ensino de ciências.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA, C. W.; DARROZ, L. M. Contextualização no ensino de Física: contribuições para a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 20, p. 1–22, 2020.

ROSA, C. W.; DARROZ, L. M. Ensino de Física contextualizado: desafios e possibilidades na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 42, n. 1, 2020.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. **Práticas pedagógicas e engajamento discente no ensino de Ciências.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1–20, 2021.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica e engajamento discente no ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 20, p. 1–25, 2020.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências e alfabetização científica: práticas e desafios atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 20, p. 1–25, 2020.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica e ensino por investigação: relações com a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 20, p. 1–25, 2020.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica:** uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1–22, 2020.

SILVA, A. F.; ALMEIDA, M. J. P. M. Aprendizagem ativa e construção de significados no ensino de Ciências. **Revista de Educação em Ciências e Matemática,** v. 16, n. 2, p. 45–62, 2020.

ZABALA, A. **A PRÁTICA EDUCATIVA:** COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.



E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

CAPÍTULO II

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Julio Cesar Santos Pereira[7]; Eveline Pinheiro de Lima[8].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-02

RESUMO: As metodologias ativas vêm ganhando espaço no Ensino Médio Integrado por favorecerem formas de aprendizagem mais participativas, investigativas e articuladas às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições dessas metodologias para a aprendizagem significativa, considerando sua relação com o protagonismo estudantil, a integração entre formação geral e técnica e a construção de conhecimentos contextualizados. Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, realizada com estudos publicados entre 2017 e 2026. As buscas contemplaram produções disponíveis em bases e periódicos científicos da área da Educação, utilizando os descritores "metodologias ativas", "Ensino Médio Integrado", "Educação Profissional e Tecnológica", "aprendizagem significativa", "aprendizagem baseada em problemas", "aprendizagem baseada em projetos" e "sala de aula invertida". Ao final do processo de seleção, 16 artigos compuseram o corpus da análise. Os resultados indicaram que estratégias como PBL, projetos, sala de aula invertida, instrução por pares e práticas colaborativas podem favorecer autonomia, participação, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Conclui-se que essas metodologias apresentam maior potencial quando planejadas com intencionalidade pedagógica, mediação docente e integração curricular, contribuindo para uma formação mais reflexiva, significativa e coerente com os princípios do Ensino Médio Integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Ensino médio integrado. Aprendizagem significativa. Educação profissional e tecnológica.

ACTIVE METHODOLOGIES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT: Active methodologies have gained increasing relevance in Integrated High School Education because they promote more participatory, investigative, and context-based learning experiences aligned with the specificities of Vocational and Technological Education. This study aimed to analyze the contributions of active methodologies to meaningful learning, considering their relationship with student protagonism, the integration of general and technical education, and the construction of contextualized knowledge. A qualitative, descriptive, and interpretative bibliographic review was conducted using studies published between 2017 and 2026. The search included publications available in educational databases and scientific journals, using the descriptors "active methodologies," "Integrated High School," "Vocational and Technological Education," "meaningful learning," "problem-based learning," "project-based learning," and "flipped classroom." At the end of the selection process, 16 articles

7 http://lattes.cnpq.br/5356084384561853. https://orcid.org/0000-0003-2979-0029.
E-mail: juliocesar_mp3@hotmail.com.
8 http://lattes.cnpq.br/7329706348008197. https://orcid.org/0009-0004-1213-5399. E-mail: evelineeng@gmail.com.

composed the analytical corpus. The results indicated that strategies such as PBL, project-based learning, flipped classroom, peer instruction, and collaborative practices can promote autonomy, participation, interdisciplinarity, and stronger connections between theory and practice. It is concluded that these methodologies have greater educational potential when implemented with clear pedagogical intentionality, effective teacher mediation, and curricular integration, contributing to a more reflective, meaningful, and coherent educational process within Integrated High School Education.

KEYWORDS: Active methodologies. Integrated high school. Meaningful learning. Vocational and technological education.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado ocupa uma posição particular na Educação Profissional e Tecnológica por articular formação geral, preparação para o mundo do trabalho e desenvolvimento científico e tecnológico em um mesmo percurso formativo. Nesse contexto, as metodologias ativas têm sido discutidas como alternativas capazes de ampliar a participação dos estudantes e aproximar conteúdos conceituais de situações concretas, problemas e projetos.

Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e projetos, instrução por pares e práticas colaborativas podem favorecer maior envolvimento discente quando integradas às finalidades formativas do curso e não utilizadas apenas como recursos pontuais (Andrade; Ferrete, 2019; Diemer; Moraes, 2021).

A aprendizagem significativa também assume relevância nesse debate porque pressupõe relação entre novos conhecimentos e aquilo que o estudante já sabe, atribuindo sentido ao conteúdo aprendido. No Ensino Médio Integrado, essa perspectiva pode ser fortalecida quando as atividades permitem conectar saberes da formação geral e técnica, favorecendo compreensão mais ampla dos problemas estudados.

Pesquisas desenvolvidas em contextos de Educação Profissional e Tecnológica indicam que metodologias ativas podem contribuir para autonomia, colaboração, contextualização e construção do conhecimento, especialmente quando há mediação docente consistente e articulação interdisciplinar (Silva et al., 2019; Pontes et al., 2022).

Apesar do crescimento dessas experiências, ainda existe o desafio de evitar que as metodologias ativas sejam tratadas como sinônimo automático de inovação ou de aprendizagem significativa. A adoção de uma técnica, por si só, não garante compreensão profunda, integração entre teoria e prática ou participação efetiva dos estudantes. Também podem surgir dificuldades relacionadas ao tempo de planejamento, infraestrutura, formação docente e adequação das estratégias às características das turmas.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem significativa de estudantes do Ensino Médio Integrado, considerando suas potencialidades e os desafios de sua implementação?

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições das metodologias ativas para a aprendizagem significativa no Ensino Médio Integrado. Como objetivos específicos, pretende-se identificar as principais metodologias ativas utilizadas nesse contexto educacional; compreender de que forma essas estratégias favorecem protagonismo, colaboração e articulação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos; e discutir os limites e as condições pedagógicas necessárias para que essas práticas contribuam efetivamente para a integração entre formação geral e profissional.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades do Ensino Médio Integrado e com a formação integral dos estudantes. Estudos recentes mostram crescimento do uso de sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, PBL e outras estratégias na Educação Profissional e Tecnológica, mas também apontam a importância de relacioná-las aos objetivos curriculares e às características institucionais. Investigar essas experiências pode contribuir para práticas mais coerentes com a aprendizagem significativa, evitando usos superficiais e fortalecendo propostas que articulem teoria, prática, autonomia e participação discente (Lemes; Domingues, 2024; Lopes; Grossi; Lyra, 2024).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas partem do princípio de que a aprendizagem tende a se tornar mais consistente quando o estudante participa de forma efetiva da construção do

conhecimento. No Ensino Médio Integrado, essa perspectiva ganha força porque a formação exige articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais. Em vez de concentrar o processo apenas na exposição de conteúdos, essas metodologias propõem situações em que o estudante investiga, resolve problemas, toma decisões e relaciona diferentes saberes. Esse deslocamento modifica a dinâmica da aula e amplia as possibilidades de participação e autonomia discente (Bacich; Moran, 2018; Diemer; Moraes, 2021).

A aprendizagem significativa oferece uma base teórica importante para compreender esse movimento. Nessa perspectiva, novos conhecimentos adquirem sentido quando se relacionam com estruturas cognitivas já existentes e com experiências anteriores do estudante. No Ensino Médio Integrado, essa relação pode ser favorecida quando conteúdo da formação geral e técnica são trabalhados de maneira articulada, evitando fragmentações entre teoria e prática. As metodologias ativas podem contribuir para essa integração ao criar situações em que o estudante mobiliza conhecimentos prévios para interpretar problemas, construir explicações e aplicar conceitos em contextos novos (Moreira, 2011; Silva et al., 2019).

A aprendizagem baseada em problemas constitui uma das estratégias mais associadas a esse tipo de formação, pois organiza o ensino a partir de situações desafiadoras que exigem investigação e construção coletiva de soluções. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa metodologia pode favorecer aproximações entre o conteúdo escolar e situações encontradas no mundo do trabalho, desde que os problemas sejam pedagogicamente estruturados e coerentes com os objetivos formativos. A colaboração entre os estudantes também amplia a troca de conhecimentos e estimula argumentação, negociação e responsabilidade compartilhada no processo de aprendizagem (Pontes et al., 2022; Rodrigues; Farias; Farias, 2023).

A aprendizagem baseada em projetos apresenta potencial semelhante ao permitir que os estudantes desenvolvam atividades mais extensas e integradoras. Em cursos técnicos integrados, os projetos podem aproximar diferentes componentes curriculares e estimular a aplicação de conhecimentos em situações concretas. Essa abordagem favorece planejamento, pesquisa, tomada de decisão e produção de resultados que ultrapassam a simples reprodução de conteúdo. Ao mesmo tempo, exige acompanhamento docente

constante para garantir que o projeto não se transforme apenas em atividade prática desvinculada dos conceitos que deveriam sustentar a aprendizagem (Oliveira; Santos, 2022; Bacich; Moran, 2018).

A sala de aula invertida aparece como alternativa relevante no Ensino Médio Integrado. Nessa organização, parte do contato inicial com o conteúdo ocorre antes do encontro presencial, enquanto o tempo de aula é utilizado para discussão, resolução de problemas e atividades colaborativas. Esse formato pode ampliar a participação e favorecer uso mais ativo do tempo escolar, mas depende da preparação prévia dos estudantes e da qualidade dos materiais disponibilizados. Quando bem conduzida, a estratégia pode contribuir para maior autonomia e aprofundamento das discussões em sala (Andrade; Ferrete, 2019; Lemes; Domingues, 2024).

O uso de tecnologias digitais pode potencializar algumas dessas metodologias ao facilitar acesso a materiais, comunicação, produção colaborativa e acompanhamento das atividades. No entanto, a presença da tecnologia não garante inovação pedagógica. Recursos digitais só produzem efeitos significativos quando integrados a objetivos claros e a estratégias que favoreçam participação ativa. No Ensino Médio Integrado, essa integração pode ampliar possibilidades de pesquisa, simulação e resolução de problemas, mas exige atenção às condições de infraestrutura e às competências digitais de professores e estudantes (Machado; Figueiredo, 2020; Lemes; Domingues, 2022).

Metodologias ativas tendem a ampliar a responsabilidade dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem, mas isso não significa ausência de mediação docente. O professor continua sendo responsável por organizar situações de aprendizagem, orientar percursos, oferecer feedback e garantir coerência entre atividades e objetivos formativos. No Ensino Médio Integrado, essa mediação é especialmente importante para equilibrar autonomia e acompanhamento, evitando tanto a dependência excessiva quanto a transferência indevida de responsabilidades para os estudantes (Cunha; Sasaki, 2023; Jordão; Silva, 2024).

Dessa forma, a contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem significativa depende menos da novidade da técnica e mais da qualidade de sua integração ao currículo e às finalidades da Educação Profissional e Tecnológica. Estratégias como PBL, projetos, sala de aula invertida e instrução por pares podem favorecer compreensão,

autonomia e articulação entre saberes quando planejadas de modo coerente. O desafio está em evitar aplicações superficiais e garantir que a atividade proposta mobilize conhecimentos prévios, promova reflexão e contribua para a formação integral dos estudantes (Lopes; Grossi; Lyra, 2024; Moreira, 2011).

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo, voltada à análise das contribuições das metodologias ativas para a aprendizagem significativa no Ensino Médio Integrado. O foco da análise esteve na relação entre essas metodologias, o protagonismo estudantil, a integração entre formação geral e técnica e a construção de aprendizagens com maior sentido para os estudantes.

O levantamento bibliográfico considerou publicações produzidas entre 2017 e 2026 e foi realizado nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional e Tecnológica em Revista e demais periódicos científicos da área. Foram utilizados os descritores “metodologias ativas”, “Ensino Médio Integrado”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “aprendizagem significativa”, “aprendizagem baseada em problemas”, “aprendizagem baseada em projetos”, “sala de aula invertida”, “Peer Instruction” e “protagonismo estudantil”.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos publicados no período definido, em língua portuguesa, com acesso ao texto completo e com relação direta com metodologias ativas no Ensino Médio Integrado ou na Educação Profissional e Tecnológica.

Também foram incluídos estudos do Ensino Médio regular quando apresentavam contribuições claramente aplicáveis ao contexto integrado, especialmente em relação à aprendizagem significativa, à interdisciplinaridade, à autonomia e à articulação entre teoria e prática. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos de eventos, editoriais, textos sem caráter científico, pesquisas centradas exclusivamente no Ensino Superior e estudos em que as metodologias ativas apareciam apenas de forma secundária.

A seleção ocorreu inicialmente pela leitura dos títulos e resumos e, em seguida, pela leitura integral dos trabalhos considerados potencialmente elegíveis. Foram encontrados cerca de 101 estudos, dos quais 20 foram excluídos por duplicidade. Dos 81 registros restantes, cerca de 44 foram retirados após a leitura de títulos e resumos, restando 37 textos para análise integral; ao final, 21 estudos foram excluídos por inadequação temática ou metodológica, resultando em 16 artigos utilizados na revisão.

Os estudos foram submetidos à leitura analítica e comparativa, com atenção aos objetivos, tipos de metodologias ativas empregadas, contextos de aplicação, formas de participação dos estudantes e resultados relacionados à aprendizagem. Os achados foram organizados em três eixos temáticos: protagonismo estudantil e mobilização de conhecimentos prévios; integração entre formação geral, técnica e situações-problema; e condições pedagógicas necessárias para que as metodologias ativas contribuam de forma efetiva para a aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 16 estudos selecionados evidenciou que as metodologias ativas vêm sendo incorporadas ao Ensino Médio Integrado como estratégias capazes de modificar a relação dos estudantes com o conhecimento, sobretudo quando favorecem investigação, cooperação, resolução de problemas e articulação entre conteúdo da formação geral e técnica. Os trabalhos analisados também mostram que a simples adoção de uma metodologia denominada “ativa” não garante aprendizagem significativa.

Seus efeitos dependem da qualidade do planejamento, da mediação docente, da mobilização dos conhecimentos prévios e da relação entre a atividade proposta e os objetivos formativos do curso. A partir desses achados, os resultados foram organizados em três eixos: protagonismo e conhecimentos prévios; integração entre formação geral e técnica; e condições pedagógicas necessárias à aprendizagem significativa.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Um primeiro resultado recorrente refere-se à mudança na posição ocupada pelo estudante durante o processo de aprendizagem. Nas experiências analisadas, metodologias ativas tendem a criar situações nas quais o aluno precisa interpretar informações, formular hipóteses, defender argumentos e participar da construção das soluções.

Essa dinâmica difere de práticas centradas exclusivamente na exposição docente, pois exige maior envolvimento intelectual e responsabilidade diante das tarefas propostas. No Ensino Médio Integrado, esse protagonismo mostra-se especialmente relevante quando favorece a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e situações relacionadas à formação profissional (Diemer; Moraes, 2021; Jordão; Silva, 2024).

A aprendizagem significativa aparece fortemente relacionada à capacidade de conectar novos conteúdos aos conhecimentos já construídos pelos estudantes. Quando a metodologia parte de situações próximas da experiência, de problemas reconhecíveis ou de conceitos previamente trabalhados, o novo conteúdo tende a adquirir maior sentido. Essa relação é particularmente importante no Ensino Médio Integrado, onde o estudante transita entre disciplinas da formação geral e componentes técnicos. A articulação entre essas experiências favorece a construção de estruturas de conhecimento menos fragmentadas e mais próximas das exigências concretas do percurso formativo (Silva et al., 2019; Moreira, 2011).

A sala de aula invertida constitui um exemplo dessa reorganização do papel discente. Ao ter contato prévio com determinados conteúdos, o estudante chega ao momento coletivo com maior possibilidade de discutir, questionar e aplicar o que estudou. O tempo presencial deixa de ser utilizado apenas para exposição e passa a favorecer resolução de problemas, atividades colaborativas e aprofundamento conceitual. Entretanto, os estudos destacam que essa estratégia requer acompanhamento, pois nem todos os estudantes possuem o mesmo grau de autonomia para organizar estudos prévios ou acessar os materiais disponibilizados (Andrade; Ferrete, 2019; Lemes; Domingues, 2024).

A instrução por pares também demonstra potencial para ampliar o protagonismo estudantil. Ao discutir conceitos com colegas, os estudantes precisam explicar seu raciocínio, confrontar respostas e reconsiderar interpretações. Esse processo contribui para tornar visíveis dúvidas que poderiam permanecer ocultas em uma aula expositiva. A troca entre pares pode favorecer compreensão mais aprofundada, pois o estudante deixa de ser apenas receptor e passa a participar da construção e da validação das respostas. No Ensino Médio Integrado, essa estratégia pode fortalecer tanto competências acadêmicas quanto habilidades de comunicação e colaboração (Cunha; Sasaki, 2023).

Outro aspecto identificado diz respeito à autonomia. Metodologias ativas frequentemente exigem que os estudantes tomem decisões sobre percursos, divisão de tarefas, estratégias de resolução e utilização de recursos. Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com ausência de orientação. Os estudos analisados mostram que o protagonismo se desenvolve de forma mais consistente quando o professor estabelece objetivos claros, acompanha o processo e oferece suporte adequado. Dessa forma, a autonomia passa a ser construída gradualmente, em vez de simplesmente transferir ao estudante uma responsabilidade para a qual ele pode ainda não estar preparado (Bacich; Moran, 2018; Jordão; Silva, 2024).

A gamificação também aparece como uma possibilidade de mobilização inicial e manutenção do interesse. Em propostas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado, elementos de jogos podem tornar determinadas atividades mais atrativas e favorecer participação. No entanto, os resultados indicam que o maior valor da gamificação está quando os desafios exigem utilização efetiva dos conhecimentos e não apenas cumprimento mecânico de tarefas. Quando a atividade gamificada se articula a objetivos claros, pode estimular persistência, tomada de decisão e envolvimento com conteúdo que, em formatos tradicionais, poderiam gerar menor participação (Andrade; Brito; Oliveira, 2021; Fialho; Salviano, 2026).

A participação ativa também favorece maior visibilidade dos processos de aprendizagem. Em metodologias tradicionais, o professor pode identificar dificuldades apenas em avaliações finais; nas estratégias ativas, dúvidas e interpretações aparecem durante discussões, projetos e resolução de problemas. Isso permite intervenções mais imediatas e acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes.

O feedback, nesse sentido, torna-se parte do processo e não apenas resultado posterior, contribuindo para que o aluno revise estratégias e reconheça o próprio percurso de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Cunha; Sasaki, 2023).

Os estudos também sugerem que a participação ativa contribui para maior responsabilidade coletiva. Em atividades colaborativas, cada estudante precisa reconhecer que seu desempenho interfere no desenvolvimento do grupo. Essa dinâmica favorece negociação, escuta e divisão de responsabilidades, aspectos relevantes tanto para o ambiente escolar quanto para contextos profissionais. No Ensino Médio Integrado, onde a formação busca articular conhecimentos e práticas relacionados ao mundo do trabalho, a colaboração pode constituir um elemento formativo importante e não apenas recurso metodológico (Pontes et al., 2022; Rodrigue; Farias; Farias, 2023).

De modo geral, os resultados deste eixo indicam que protagonismo e aprendizagem significativa se aproximam quando o estudante é colocado diante de situações que exigem mobilização de conhecimentos prévios, participação e reflexão.

O envolvimento ativo não é suficiente por si só, mas cria condições para que o novo conteúdo seja relacionado ao que já foi aprendido e às experiências concretas do estudante. Nesse sentido, as metodologias ativas contribuem quando modificam qualitativamente a relação com o conhecimento e não apenas quando alteram a aparência da aula (Silva et al., 2019; Diemer; Moraes, 2021).

INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL, FORMAÇÃO TÉCNICA E SITUAÇÕES-PROBLEMA

O Ensino Médio Integrado possui como desafio permanente superar a separação entre conteúdos considerados gerais e aqueles associados à formação profissional. Os estudos selecionados mostram que as metodologias ativas podem contribuir para enfrentar essa fragmentação quando organizam atividades em torno de problemas, projetos ou situações que exigem conhecimentos de diferentes áreas. Ao trabalhar com questões concretas, os estudantes precisam mobilizar conceitos científicos, tecnológicos e sociais de maneira articulada, tornando mais evidente a relação entre os componentes curriculares (Rodrigues; Farias; Farias, 2023; Silva et al., 2019).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

A aprendizagem baseada em problemas apresenta forte potencial nesse sentido. Ao iniciar o processo a partir de uma situação que precisa ser analisada e solucionada, a metodologia cria necessidade de buscar conhecimentos e estabelecer relações entre diferentes conteúdos. No Ensino Médio Integrado, essa lógica pode aproximar formação geral e profissional, especialmente quando os problemas escolhidos dialogam com situações reais ou simuladas do campo técnico. O problema funciona, assim, como organizador do percurso de aprendizagem e não apenas como exercício aplicado ao final de uma explicação (Pontes et al., 2022).

A aprendizagem colaborativa amplia esse potencial porque permite distribuir tarefas e combinar diferentes conhecimentos durante a resolução de problemas. Os estudantes podem assumir funções distintas, compartilhar informações e confrontar formas de pensar, o que favorece a construção coletiva de respostas mais complexas. Esse processo também contribui para mostrar que problemas profissionais raramente pertencem a uma única disciplina. A integração curricular ganha concretude quando os estudantes percebem que diferentes saberes precisam ser mobilizados simultaneamente para compreender uma mesma situação (Pontes et al., 2022; Diemer; Moraes, 2021).

A aprendizagem baseada em projetos também se destaca como estratégia de integração. Projetos de maior duração permitem articular planejamento, pesquisa, produção e apresentação de resultados, envolvendo diferentes componentes curriculares.

No Ensino Médio Integrado em Informática, por exemplo, a metodologia baseada em projetos foi utilizada para organizar atividades em um contexto que demandava maior autonomia e colaboração dos estudantes. Esse tipo de experiência mostra que o projeto pode atuar como eixo de convergência entre saberes técnicos e gerais, desde que seja acompanhado por objetivos pedagógicos claramente definidos (Oliveira; Santos, 2022).

A interdisciplinaridade aparece como resultado recorrente quando essas metodologias são bem articuladas. Os estudos mostram que metodologias ativas podem criar condições para que diferentes disciplinas deixem de funcionar de maneira totalmente isolada. Isso ocorre especialmente quando os professores planejam conjuntamente ou estruturam problemas que exigem conhecimentos de áreas distintas. Entretanto, a interdisciplinaridade não surge automaticamente pela simples presença de um projeto ou

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

atividade coletiva; ela depende de planejamento curricular e de diálogo efetivo entre os docentes envolvidos (Rodrigues; Farias; Farias, 2023; Lopes; Grossi; Lyra, 2024).

O uso de tecnologias digitais também contribui para essa integração ao permitir acesso a diferentes fontes, produção de materiais e desenvolvimento de atividades colaborativas. No Ensino Médio Integrado, recursos digitais podem apoiar pesquisas, simulações, organização de projetos e comunicação entre estudantes. Contudo, o valor desses recursos depende da forma como são incorporados à proposta pedagógica. Tecnologias utilizadas apenas para substituir materiais impressos tendem a produzir mudanças limitadas, enquanto seu uso associado a investigação e resolução de problemas pode ampliar as possibilidades de aprendizagem (Machado; Figueiredo, 2020; Lemes; Domingues, 2022).

A gamificação aplicada ao Ensino Médio Integrado também evidencia possibilidades de articulação entre conteúdos e situações práticas. Quando jogos e desafios são construídos a partir de conhecimentos específicos do currículo, podem favorecer a aplicação de conceitos em contextos diferentes daqueles encontrados em exercícios tradicionais. A experiência de gamificação no ensino de literatura e as propostas relacionadas à educação financeira mostram que diferentes áreas podem utilizar mecanismos lúdicos para produzir situações de tomada de decisão e resolução de tarefas (Andrade; Brito; Oliveira, 2021; Fialho; Salviano, 2026).

Outro resultado importante refere-se à contextualização. Os estudantes tendem a atribuir maior sentido aos conteúdos quando conseguem perceber sua aplicação ou relação com problemas sociais, científicos ou profissionais. No Ensino Médio Integrado, essa contextualização é particularmente relevante porque a formação não deve restringir-se à preparação técnica imediata. As metodologias ativas podem favorecer uma compreensão mais ampla quando relacionam conhecimentos profissionais a aspectos sociais, culturais e científicos, contribuindo para uma formação que ultrapasse a simples execução de procedimentos (Jordão; Silva, 2024; Diemer; Moraes, 2021).

Em síntese, os estudos indicam que as metodologias ativas apresentam maior potencial no Ensino Médio Integrado quando ajudam a reduzir a distância entre disciplinas e entre teoria e prática. A integração se fortalece quando problemas e projetos exigem mobilização de múltiplos saberes e quando os estudantes conseguem

compreender por que determinado conhecimento é necessário. Assim, a aprendizagem significativa se relaciona diretamente à capacidade de estabelecer conexões entre conteúdo, experiências e situações concretas, transformando o currículo integrado em prática efetiva e não apenas em organização administrativa do curso (Silva et al., 2019; Rodrigues; Farias; Farias, 2023).

CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA APRENDIZAGEM REALMENTE SIGNIFICATIVA

Os estudos analisados mostram que a principal condição para que uma metodologia ativa produza aprendizagem significativa é sua articulação com objetivos pedagógicos claros. O fato de uma atividade ser dinâmica, colaborativa ou tecnológica não garante, por si só, compreensão aprofundada. O professor precisa definir o que se espera que os estudantes aprendam, quais conhecimentos prévios serão mobilizados e como as atividades contribuirão para a construção de novos conceitos. Sem essa organização, existe o risco de a metodologia se tornar apenas uma mudança de formato (Moreira, 2011; Bacich; Moran, 2018).

A mediação docente aparece como outro elemento central. Nas metodologias ativas, o professor deixa de ocupar exclusivamente o papel de expositor, mas continua responsável por orientar, questionar, fornecer referências e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Essa atuação pode ser ainda mais exigente porque envolve observar diferentes grupos, identificar dificuldades e intervir sem retirar dos estudantes a responsabilidade pela resolução das tarefas. Portanto, a mudança metodológica não reduz o trabalho docente; ao contrário, exige planejamento mais cuidadoso e acompanhamento permanente (Lopes; Grossi; Lyra, 2024; Lemes; Domingues, 2024).

A formação dos professores também interfere diretamente na qualidade das experiências. Metodologias como PBL, sala de aula invertida e instrução por pares possuem princípios próprios e podem perder sua potencialidade quando são aplicadas apenas de maneira intuitiva. Estudos sobre Educação Profissional e Tecnológica apontam a necessidade de ampliar espaços de formação pedagógica capazes de discutir não apenas

técnicas, mas também os fundamentos que sustentam cada abordagem. Conhecer os objetivos e os limites das metodologias ajuda o professor a escolher estratégias mais coerentes com sua turma e com o conteúdo trabalhado (Carmo; Marcellos, 2025; Lopes; Grossi; Lyra, 2024).

A infraestrutura constitui outra condição importante, especialmente quando as atividades dependem de recursos digitais. Acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e familiaridade com plataformas podem influenciar diretamente a participação dos estudantes. Em propostas de sala de aula invertida, por exemplo, a realização de atividades prévias depende de condições concretas de acesso aos materiais. Por isso, a adoção de tecnologias precisa considerar desigualdades entre os estudantes e oferecer alternativas que evitem transformar uma estratégia de inovação em fator de exclusão (Lemes; Domingues, 2022; Machado; Figueiredo, 2020).

O tempo pedagógico também aparece como desafio. Projetos, atividades baseadas em problemas e práticas colaborativas frequentemente exigem períodos maiores de desenvolvimento do que aulas expositivas convencionais. O professor precisa conciliar esse tempo com calendários, carga horária e quantidade de conteúdos previstos. Essa tensão pode levar a aplicações superficiais quando a metodologia é inserida sem reorganização do planejamento. Assim, a implementação consistente depende de compreender que profundidade e quantidade de conteúdos precisam ser equilibradas de acordo com as finalidades formativas do curso (Oliveira; Santos, 2022; Pontes et al., 2022).

A avaliação precisa acompanhar essa mudança metodológica. Se o processo valoriza investigação, colaboração e tomada de decisão, uma avaliação baseada exclusivamente em provas tradicionais pode deixar de captar aspectos importantes da aprendizagem. Os estudos sugerem a necessidade de combinar diferentes instrumentos, incluindo acompanhamento das etapas, produções dos estudantes, autoavaliação e resolução de situações-problema. A avaliação formativa permite identificar avanços durante o processo e ajuda a aproximar os critérios avaliativos das competências desenvolvidas pelas metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018; Cunha; Sasaki, 2023).

Outro aspecto relevante é a necessidade de respeitar as características dos estudantes. Nem todos possuem o mesmo grau de autonomia, experiência com trabalho

coletivo ou familiaridade com determinadas tecnologias. A introdução de metodologias ativas pode exigir um período de adaptação, especialmente em turmas acostumadas a práticas mais expositivas. A participação tende a ser mais consistente quando regras, objetivos e responsabilidades são apresentados com clareza e quando os estudantes compreendem a lógica da metodologia utilizada (Andrade; Ferrete, 2019; Santos et al., 2021).

Os resultados mostram ainda que a inovação pedagógica precisa ser analisada criticamente. Uma metodologia não se torna inovadora apenas porque utiliza tecnologia ou reduz o tempo de exposição do professor. A inovação está relacionada à capacidade de criar experiências que levem o estudante a compreender, relacionar, aplicar e reconstruir conhecimentos. No Ensino Médio Integrado, essa questão é especialmente importante porque as práticas precisam contribuir para uma formação integral e não apenas para maior dinamismo das aulas. A metodologia deve servir aos objetivos formativos, e não se transformar em finalidade em si mesma (Diemer; Moraes, 2021; Jordão; Silva, 2024).

De forma geral, os estudos indicam que a aprendizagem significativa no Ensino Médio Integrado depende da articulação entre metodologia, conteúdo, conhecimentos prévios, mediação docente e contexto institucional. Estratégias ativas podem produzir contribuições relevantes, mas seus resultados são condicionados pelas formas de implementação.

Quando há planejamento, acompanhamento e integração curricular, essas metodologias podem favorecer maior autonomia, capacidade de resolução de problemas e compreensão das relações entre diferentes saberes. Dessa forma, sua contribuição mais importante não está na novidade metodológica, mas na possibilidade de tornar a aprendizagem mais conectada, reflexiva e coerente com as finalidades do Ensino Médio Integrado (Moreira, 2011; Lopes; Grossi; Lyra, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas podem contribuir de maneira relevante para a aprendizagem no Ensino Médio Integrado quando favorecem participação, investigação, colaboração e articulação entre conhecimentos gerais e profissionais. Os estudos

examinados mostram que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, projetos, sala de aula invertida e instrução por pares ampliam as possibilidades de envolvimento dos estudantes e podem aproximar conteúdos acadêmicos de situações concretas.

A aprendizagem significativa não decorre automaticamente da adoção de práticas consideradas inovadoras. A efetividade dessas metodologias depende da mediação docente, da clareza dos objetivos, da integração curricular, das condições de infraestrutura e da participação efetiva dos estudantes.

Quando aplicadas de forma superficial, podem alterar apenas o formato da aula sem produzir mudanças relevantes na compreensão dos conteúdos. Por isso, o planejamento e a formação pedagógica dos professores aparecem como condições indispensáveis para que as metodologias ativas contribuam de fato para a construção de conhecimentos mais consistentes e duradouros.

As metodologias ativas apresentam maior potencial quando utilizadas em coerência com as finalidades formativas do Ensino Médio Integrado, especialmente por favorecerem a aproximação entre teoria, prática, formação geral e formação técnica. Seu uso pode fortalecer autonomia, protagonismo, resolução de problemas e capacidade de relacionar diferentes saberes, desde que não seja tratado como solução isolada ou universal. Assim, a contribuição dessas estratégias está em criar experiências pedagógicas mais conectadas às necessidades dos estudantes e aos princípios de uma formação integral, reflexiva e significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Everson da Silva; BRITO, Josilene Almeida; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. Gamificando o ensino da literatura: uma experiência de jogabilidade no Ensino Médio Integrado com o jogo CREALIT. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação,** v. 19, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.118481. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118481. Acesso em: 6 jan. 2026.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bosi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista,** v. 3, n. 2, p. 86-98, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i2.451. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/451. Acesso em: 6 jan. 2026.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: https://portal.mec. gov.br/dmdocuments/rcp001_21.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 6 jan. 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/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 6 jan. 2026.

CARMO, Gisleine do; MARCELLOS, Cíntia Fernandes. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa. **Revista Semiárido De Visu,** v. 13, n. 3, 2025. DOI: 10.31416/rsdv.v13i3.1592. Disponível em: https://semiarido devisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/. Acesso em: 6 jan. 2026.

CUNHA, Ricardo Fagundes Freitas da; SASAKI, Daniel Guilherme Gomes. Um relato de experiências do uso da metodologia Peer Instruction no Ensino Médio Integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar,** Mossoró, v. 9, n. 29, 2023. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4883. Acesso em: 6 jan. 2026.

DIEMER, Odair; MORAES, Átila Alixandre de. Metodologias ativas e dialogicidade na difusão das bases da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista,** v. 5, n. 2, p. 42-54, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.739. Disponível em: https://revistas.ifes.edu.br/index.php/ept/pt_BR/article/view/739. Acesso em: 6 jan. 2026.

FIALHO, Julliana Almeida Cavalcanti; SALVIANO, Marcelo de Faria. A gamificação no Ensino Médio Integrado: estratégia lúdica para competências em educação financeira. **Revista UFG,** v. 26, n. 32, 2026. DOI: 10.5216/revufg.v26.83259. Disponível em: https://teste.revistas.ufg.br/revistaufg/pt_BR/article/view/83259. Acesso em: 6 jan. 2026.

JORDÃO, Graziela Martins; SILVA, Arleide Rosa da. Metodologias ativas na Educação Profissional e Tecnológica: desenvolvimento integral do estudante. **Revista de Estudos Interdisciplinares,** 2024. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/. Acesso em: 6 jan. 2026.

LEMES, Lianza Rossella Caldeira de Lima; DOMINGUES, Luis Augusto da Silva. Metodologias ativas e tecnologias digitais no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Cadernos de Educação Básica,** v. 7, n. 2, 2022. DOI: 10.33025/ceb.v7i2.3096. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3096. Acesso em: 6 jan. 2026.

LEMES, Lianza Rossella Caldeira de Lima; DOMINGUES, Luis Augusto da Silva. Sala de aula invertida: metodologia ativa e tecnologia digital na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.12664. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12664. Acesso em: 6 jan. 2026.

LOPES, Mariana Prado; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LYRA, Letícia Ribeiro. Educação Profissional e Tecnológica e metodologias ativas de aprendizagem: revisão da produção acadêmica brasileira de 2017 a 2023. **Revista do CIAAR,** 2024. Disponível em: https://revistaeletronica.fab.mil.br/index.php/reciaar/article/view/670. Acesso em: 6 jan. 2026.

MACHADO, Ricardo de Macedo; FIGUEIREDO, Adriana de Carvalho. Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. **Revista Semiárido De Visu,** v. 8, n. 3, 2020. DOI: 10.31416/rsdv.v8i3.38. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/38. Acesso em: 6 jan. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, Kadidja Valéria Reginaldo de; SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos. Aprendizagem Baseada em Projetos como estratégia para o desenvolvimento de atividades não presenciais no Ensino Médio Integrado em Informática no IFB Campus Brasília. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11815. Disponível em: https://periodicos-treinamento.ifrn.edu.br/index.php/RBEPT/article/view/11815. Acesso em: 6 jan. 2026.

PONTES, Paulo Ricardo da Silva et al. PBL mais aprendizagem colaborativa: práticas metodológicas para o Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2022.** DOI: 10.15628/rbept.2022.11098. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11098. Acesso em: 6 jan. 2026.

RODRIGUES, Maria Eliana Lima; FARIAS, Cleilton Sampaio de; FARIAS, Maria Elenir Lima Rodrigues. Metodologias ativas mais utilizadas, de forma interdisciplinar, no Ensino Médio Integrado ao técnico dos Institutos Federais: conceitos e características. **Revista Conexão na Amazônia,** 2023. Disponível em: https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/176. Acesso em: 6 jan. 2026.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos et al. A sala de aula invertida como espaço de construção do conhecimento científico no Ensino Médio Integrado. **Brazilian Journal of Development,** v. 7, n. 1, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-490. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23433. Acesso em: 6 jan. 2026.

SILVA, Fernando Rodrigues da et al. A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Semiárido De Visu,** v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.92. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/92. Acesso em: 6 jan. 2026.



E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

CAPÍTULO III

DEPOIS DA HISTÓRIA, A CRIANÇA CRIA: PINTURA, COLAGEM E EXPRESSÃO INFANTIL NA BIBLIOTECA DA CRECHE

Joelma da Silva Coelho[9]; Jozelma da Silva Coelho Faustino[10]; Milene Ribeiro da Silva[11]; Rita de Cássia da Silva[12].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-03

RESUMO: Este relato de experiência analisa atividades de pintura e colagem realizadas após momentos de mediação literária na biblioteca da Creche Professora Marliete Freire de Macedo, em Macaíba/RN. O objetivo é compreender como essas propostas favorecem a expressão, a criação e a participação infantil após a escuta de histórias. Metodologicamente, o relato apoia-se em registros pedagógicos produzidos em setembro de 2026, como anotações em caderno, áudios gravados para fins pedagógicos, fotografias e falas infantis. O texto dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e referenciais sobre arte, infância, imaginação e múltiplas linguagens. Os resultados evidenciam que pintar e colar, após a mediação literária, não são apenas tarefas manuais, mas experiências de linguagem, brincadeira, convivência e autoria. As falas das crianças revelam relações entre prazer, pertencimento, amizade, sensações corporais e criação, indicando que a história escutada continua viva nas mãos, nas cores, nos gestos e nas imagens produzidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Arte. Literatura infantil. Pintura. Expressão infantil.

AFTER THE STORY, THE CHILD CREATES: PAINTING, COLLAGE, AND CHILDREN'S EXPRESSION IN THE DAYCARE LIBRARY

ABSTRACT: This experience report analyzes painting and collage activities carried out after literary mediation moments in the library of Creche Professora Marliete Freire de Macedo, in Macaíba/RN, Brazil. The objective is to understand how these proposals favor children's expression, creation, and participation after listening to stories. Methodologically, the report is based on pedagogical records produced in September 2026, such as notebook notes, audio recordings made for pedagogical purposes, photographs, and children's statements. The text dialogues with Brazilian curricular guidelines for early childhood education and theoretical references on art, childhood, imagination, and multiple languages. The results show that painting and collage, after literary mediation, are not merely manual tasks, but experiences of language, play, coexistence, and authorship. Children's statements reveal relations between pleasure, belonging, friendship, bodily sensations, and creation, indicating that the story heard remains alive in their hands, colors, gestures, and images.

KEYWORDS: Early childhood education. Art. Children's literature. Painting. Child expression.

9 Doutora em Ciências da Educação. https://orcid.org/0000-0002-4767-2555.
E-mail: coelhojoelmacoelho@gmail.com.
10 Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0005-8205-6781. E-mail: jozelmajc@hotmail.com.
11 Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0009-2631-5936.E-mail: ielmilene@gmail.com.
12 Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0004-5463-3273. E-mail: ksilva39@hotmail.com.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

INTRODUÇÃO

> *"A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar."*
>
> *Malaguzzi, 1999*

Depois da história, a biblioteca continua viva. O livro se fecha por alguns instantes, mas a narrativa permanece nas mãos das crianças, nos comentários que surgem entre uma cor e outra, no cuidado com a cola, no gesto de mostrar o desenho ao colega e na alegria de transformar aquilo que foi escutado em imagem.

Em minha prática como professora da biblioteca da Creche Professora Marliete Freire de Macedo, em Macaíba, Rio Grande do Norte, venho observando que as atividades realizadas após a mediação literária ocupam um lugar importante na formação das crianças, pois ampliam a experiência com a literatura e favorecem modos próprios de expressão.

Atendemos semanalmente crianças de dois a cinco anos, distribuídas em 14 turmas, nos turnos matutino e vespertino. Cada turma possui um horário para frequentar a biblioteca, o que faz com que aproximadamente 200 crianças passem por esse espaço a cada semana.

A rotina envolve acolhimento, escuta de histórias, conversa sobre o livro, atividade de pintura ou colagem e contato livre com outros livros. Neste relato, escolhemos olhar com mais atenção para o momento posterior à mediação: aquele em que a criança pinta, cola, escolhe materiais, conversa com os colegas e dá continuidade à história por meio de outras linguagens.

A experiência aqui apresentada surgiu de práticas desenvolvidas em 2026, no contexto das atividades de leitura e criação realizadas na biblioteca. As falas infantis foram registradas inicialmente em caderno, enquanto as crianças se expressavam durante a atividade, e posteriormente também por meio de áudios gravados para fins pedagógicos, o que permitiu retomar as falas com maior fidelidade. As fotografias integram o registro da prática e ajudam a compreender a organização do espaço, a participação das crianças e os modos como elas se relacionam com livros, cores, papéis e materiais.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

O objetivo deste relato é analisar como as atividades de pintura e colagem realizadas após a mediação de histórias favorecem a expressão, a participação e a criação das crianças na biblioteca da creche. A intenção não é apresentar a atividade artística como complemento menor da leitura, mas compreendê-la como continuidade da experiência literária. Quando uma criança afirma que colagem é brincar, ou quando diz que gosta de pintar na biblioteca porque há amigos, ela nos ajuda a perceber que a aprendizagem na infância acontece atravessada por afeto, convivência, imaginação e linguagem.

ARTE, INFÂNCIA E LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Na Educação Infantil, a criança aprende com o corpo inteiro. Ela observa, toca, escuta, pergunta, imita, inventa, negocia, canta, pinta, rasga, cola e narra. Por isso, a atividade de pintura e colagem não pode ser compreendida apenas como exercício motor ou ocupação do tempo escolar. Ela integra um campo de experiências em que a criança organiza sentidos, comunica desejos, experimenta materiais e constrói formas de participar do mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Essa compreensão orienta uma prática pedagógica que reconhece as crianças como participantes ativas, e não como simples executoras de tarefas previamente definidas pelo adulto.

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009).

Esse princípio é essencial para compreender a experiência relatada. Quando proponho pintura e colagem após a história, não busco apenas um produto organizado para exposição. O que me interessa é o percurso: a escolha da cor, o modo como a criança segura o giz, a conversa sobre o desenho, a reação ao ver a cola grudando nos dedos, o pedido de ajuda, a tentativa de fazer sozinha e a relação que ela estabelece entre a história, o próprio corpo e os materiais.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

A Base Nacional Comum Curricular também contribui para essa compreensão ao organizar a Educação Infantil em campos de experiências. O campo “Traços, sons, cores e formas” valoriza a convivência das crianças com diferentes manifestações artísticas e culturais, bem como a expressão por meio de diversas linguagens. Já o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” evidencia a importância das narrativas, da oralidade, da escuta e da imaginação. Na biblioteca, esses campos não aparecem separados: a história escutada se transforma em fala, desenho, cor, movimento e brincadeira.

A teoria histórico-cultural de Vygotski ajuda a pensar a imaginação infantil como parte do processo de criação. Para o autor, a criança não cria a partir do vazio; ela reelabora experiências vividas, elementos observados e situações afetivas. Nesse sentido, a pintura realizada após a história não é uma simples reprodução do livro. Ela pode trazer marcas da narrativa, da vida familiar, do ambiente escolar e das relações entre as crianças. O desenho pronto ou o papel em branco são suportes, mas a criação acontece no encontro entre a criança, os materiais e aquilo que a experiência literária mobiliza.

Figura 1: Momento de mediação literária no tapete da biblioteca.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Malaguzzi, ao defender as múltiplas linguagens da criança, também amplia o olhar para práticas como pintura, colagem, manipulação de objetos e exploração visual. A criança se comunica não apenas pela fala, mas por muitas formas de presença. Na biblioteca da creche, percebo essa multiplicidade quando uma criança ainda fala pouco, mas escolhe cuidadosamente uma cor; quando outra não consegue explicar o que fez, mas

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

aponta para o desenho com orgulho; ou quando uma terceira transforma a cola, que para alguns é incômoda, em parte da brincadeira.

A arte, nesse contexto, não deve ser reduzida à técnica nem a uma atividade com resultado idêntico para todos. Ao dialogar com Ana Mae Barbosa, compreendo que a experiência artística na escola precisa favorecer leitura, contextualização e produção. Mesmo em uma prática simples, com crianças pequenas, esses movimentos aparecem: elas escutam e observam a história, relacionam a narrativa ao que conhecem e produzem algo a partir do vivido. A mediação docente está justamente em organizar condições para que esse processo aconteça com sentido.

PERCURSO METODOLÓGICO DO RELATO

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, pois parte de uma prática pedagógica vivida no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil. A experiência foi desenvolvida na biblioteca da Creche Professora Marliete Freire de Macedo, espaço frequentado semanalmente pelas turmas da instituição. O recorte aqui analisado corresponde a atividades realizadas no ano letivo de 2026, envolvendo crianças de dois a cinco anos.

As atividades aconteciam após a mediação de histórias. Em algumas propostas, eu oferecia folhas com desenhos relacionados ao livro trabalhado; em outras, entregava papel em branco para que as crianças criassem livremente a partir da história. Essa alternância foi importante porque cada suporte provocava diferentes formas de participação. O desenho relacionado à narrativa ajudava algumas crianças a organizar referências; o papel em branco convidava outras a inventar caminhos mais pessoais.

Durante as atividades, observei especialmente três dimensões: a relação das crianças com os materiais, as falas que surgiam enquanto pintavam ou colavam e os vínculos estabelecidos entre literatura, brincadeira e convivência. As falas infantis foram tratadas como parte central da experiência, pois revelam como as crianças compreendem a atividade e atribuem sentidos ao espaço da biblioteca.



1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

DEPOIS DA HISTÓRIA, PINTURA, COLAGEM E CRIAÇÃO

A atividade posterior à leitura começa antes mesmo da entrega dos materiais. Ela começa quando as crianças ainda estão envolvidas pela história e tentam reconhecer, na proposta seguinte, alguma marca do livro escutado. Algumas se aproximam perguntando qual cor usar; outras começam imediatamente; algumas observam os colegas antes de iniciar. Esse intervalo entre a escuta e a produção é precioso, pois mostra que cada criança precisa de um tempo próprio para transformar a experiência em ação.

Nas propostas de pintura, percebo que a escolha das cores nem sempre segue o modelo esperado pelo adulto. A criança pode pintar um peixe de vermelho, um gato de azul ou preencher todo o papel com uma cor que lhe agrada. Quando isso acontece, o trabalho pedagógico não está em corrigir a cor, mas em escutar a escolha. A cor pode ser lembrança da história, preferência pessoal, desejo de experimentar ou simples alegria de ver o papel se transformar. A criação infantil não precisa caber em uma lógica adulta de representação fiel.

Nas propostas de colagem, o corpo aparece com ainda mais força. A criança sente a textura do papel, controla a quantidade de cola, tenta posicionar o recorte, percebe que o dedo gruda, ri, reclama, pede ajuda ou insiste até conseguir. A frase “não gosto de fazer colagem porque meu dedo gruda” é muito reveladora. Ela mostra que a experiência artística também envolve desconforto, negociação sensorial e descoberta. Ao mesmo tempo, outra criança afirma: “Gosto de colar porque é uma brincadeira na aula; colagem é brincar”. As duas falas não se anulam; juntas, mostram a riqueza do processo.

O que para uma criança é incômodo, para outra é brincadeira. Essa diferença precisa ser acolhida na Educação Infantil. A prática pedagógica ganha força quando reconhece que a criança não participa de modo único. Algumas precisam de apoio para lidar com a cola; outras se encantam com a possibilidade de juntar partes, cobrir espaços e montar imagens. A mediação docente consiste em observar essas diferenças e oferecer condições para que todos possam participar, sem transformar a atividade em uma obrigação mecânica.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Figura 2: Crianças realizando atividade de pintura após a mediação literária.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Ao observar as crianças pintando e colando, percebo que a biblioteca passa a ser também um possível ateliê. Não é um ateliê separado da leitura, mas um espaço em que o livro continua produzindo movimentos. A mesa, os gizes, os papéis e a cola se tornam continuidade da narrativa. A criança que acabou de ouvir uma história encontra, no material, outra forma de responder ao que viveu. Essa resposta pode aparecer em uma cor escolhida, em um comentário, em uma imagem ou até na recusa de determinado material.

Essa compreensão muda o lugar da atividade no planejamento. Pintar depois da história não é apenas "fazer uma lembrancinha" nem ocupar o tempo que resta. É criar uma situação em que a criança possa elaborar a experiência literária por outras vias. Por isso, procuro organizar o espaço com materiais acessíveis, observar o modo como cada criança se aproxima da proposta e valorizar as produções sem exigir que todas cheguem ao mesmo resultado.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

As falas infantis registradas durante as atividades revelam sentidos que, muitas vezes, não aparecem apenas na observação do adulto. Quando perguntei às crianças do nível 4 se gostavam das atividades de pintura e colagem que aconteciam na biblioteca, as respostas vieram de modo direto, simples e carregado de significado. Laura respondeu:

"Sim". Tales disse: "gosto". Noemi também afirmou: "gosto". Essas respostas curtas, embora pareçam pequenas, indicam reconhecimento positivo da atividade e do espaço.

Outras crianças ampliaram a resposta. Brian afirmou: "Gosto porque o ar daqui é muito bom.". Essa fala chama a atenção porque relaciona a atividade ao ambiente. A criança não fala apenas da pintura ou da colagem, mas do modo como percebe a biblioteca. O "ar" pode ser compreendido como sensação de bem-estar, como clima do lugar, como experiência de estar em um espaço diferente da sala. Na fala infantil, o ambiente aparece como parte da aprendizagem.

Davi respondeu: "Sim, porque gosto.". Júlia disse: "Sim, porque é incrível.". Essas falas reforçam que a experiência tem valor afetivo para as crianças. A expressão "incrível", usada por uma criança pequena, carrega entusiasmo e mostra que a atividade produz encantamento. Na Educação Infantil, esse encantamento não deve ser tratado como algo menor ou apenas emocional. Ele faz parte da relação da criança com o conhecimento, com a escola e com os materiais culturais.

Uma das falas mais fortes foi: "Todo dia eu venho pra cá e gosto de pintar na biblioteca porque é muito legal, e tem amigos, e em casa não tem ninguém pra brincar". Nessa expressão, a criança aproxima pintura, amizade, biblioteca e ausência de companhia em casa. A atividade artística aparece como experiência de convivência. Pintar na biblioteca é importante não apenas pelo produto realizado, mas porque acontece com outras crianças, em um espaço de encontro. A escola, nesse sentido, torna-se lugar de pertencimento.

Paloma afirmou: "Eu acho legal, amo a escola, se eu fico em casa não amo, gosto de fazer pintura.". A fala revela o vínculo afetivo com a instituição e mostra como a atividade de pintura pode se associar a sentimentos de acolhimento. A criança não separa rigidamente escola, atividade e afeto. Ela fala da escola a partir da experiência concreta que vive ali. O gostar de pintar aparece como parte do gostar de estar na escola.

Agatha disse: "Gosto de fazer atividade para quando eu crescer ficar forte e corajosa". Essa fala abre uma dimensão simbólica muito bonita. Para a criança, fazer atividade não é apenas passar o tempo; é crescer, fortalecer-se, tornar-se corajosa. Há, nessa expressão, uma compreensão própria sobre o desenvolvimento, aprendizagem e

futuro. A criança associa a atividade ao seu crescimento, mostrando que as propostas pedagógicas podem alimentar imagens positivas sobre quem ela é e sobre quem pode vir a ser.

Essas falas evidenciam que a pintura e a colagem, quando articuladas à literatura, não se limitam ao campo manual. Elas envolvem relações com o espaço, com os colegas, com a escola, com o corpo e com a imaginação. A criança fala enquanto cria; cria enquanto fala; e, nesse movimento, revela o modo como compreende a experiência. Escutar essas falas é parte da intencionalidade pedagógica, pois permite que a professora conheça melhor o sentido que a atividade assume para o grupo.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE ARTE E PERTENCIMENTO

A biblioteca da creche é, antes de tudo, um espaço de encontro. As crianças chegam em grupo, ocupam o tapete, escutam histórias, observam imagens, fazem perguntas, manuseiam livros, depois se deslocam para mesas ou outros espaços de criação. A rotina semanal ajuda a construir familiaridade. Com o tempo, as crianças reconhecem o lugar, sabem que ali haverá história, música, livros e uma proposta de atividade. Essa previsibilidade favorece a participação, principalmente das crianças menores.

No entanto, a previsibilidade não significa repetição vazia. Cada história cria possibilidades. Um livro pode provocar conversa sobre amizade; outro pode despertar medo, riso, surpresa ou lembranças familiares. Depois da leitura, a pintura e a colagem ajudam a criança a permanecer um pouco mais no universo da narrativa. A atividade funciona como ponte entre o livro e a vida da criança, entre a escuta e a expressão, entre o que foi apresentado pela professora e o que cada criança decide produzir.

O espaço também favorece a convivência entre crianças de diferentes idades e turmas. As turmas da manhã costumam se organizar com mais tranquilidade, enquanto algumas turmas da tarde exigem maior investimento nos combinados e na regulação do grupo. Essa diferença faz parte da realidade docente e exige sensibilidade. Com crianças pequenas, a organização do espaço, o tom de voz, a escolha da música, a distribuição dos

materiais e o tempo da atividade são elementos pedagógicos tão importantes quanto o livro escolhido.

Ao longo da experiência, percebi que as crianças mais velhas, especialmente dos níveis 4 e 5, verbalizam com mais facilidade suas opiniões sobre as atividades. Já as crianças menores expressam muitas vezes pelo gesto, pelo olhar, pela permanência no espaço, pela escolha dos materiais ou pela aproximação do livro. Isso reforça a necessidade de compreender a participação infantil de modo amplo. A criança participa quando fala, mas também quando aponta, experimenta, observa, recusa, insiste ou compartilha o material.

A biblioteca, nesse sentido, torna-se um lugar em que literatura e arte se encontram com a vida cotidiana da infância. Quando a criança pinta, cola, comenta e brinca depois da história, ela não está apenas realizando uma atividade escolar. Ela está compondo uma experiência de pertencimento, em que sua presença, sua opinião e seu modo de criar são reconhecidos. Esse reconhecimento fortalece a relação com a escola e com os livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada permite compreender que as atividades de pintura e colagem realizadas após a mediação literária constituem momentos significativos de expressão infantil na biblioteca da creche. Depois da história, a criança continua elaborando sentidos. Ela faz isso com as mãos, com o olhar, com a fala, com as cores, com a cola e com os colegas. A narrativa não termina quando o livro se fecha; ela se desdobra no modo como cada criança cria.

As falas registradas mostram que as crianças atribuem diferentes sentidos às atividades. Para alguns, colagem é brincadeira; para outros, a cola incomoda porque gruda no dedo. Há crianças que associam a pintura aos amigos, ao prazer de estar na biblioteca e ao amor pela escola. Há também quem compreenda a atividade como caminho para crescer forte e corajoso. Esses sentidos revelam que o trabalho com arte na Educação Infantil envolve linguagem, corpo, afeto, imaginação e convivência.

A prática evidencia ainda a importância da intencionalidade docente. Oferecer papel em branco ou desenho relacionado à história, organizar materiais, escutar as falas,

respeitar diferentes formas de participação e valorizar a produção infantil são escolhas pedagógicas. Tais escolhas ajudam a transformar a atividade posterior à leitura em experiência de autoria, e não apenas em uma tarefa.

Concluímos que a articulação entre literatura, pintura e colagem amplia as possibilidades de participação das crianças na biblioteca da creche. Ao criar depois da história, a criança reinscreve a narrativa em seu próprio gesto. A biblioteca torna-se, assim, um lugar de leitura, arte, brincadeira e pertencimento, onde a infância encontra espaço para dizer, imaginar e produzir cultura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO IV

ENTRE O TAPETE MÁGICO E O LIVRO: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA CRECHE PROFESSORA MARLIETE FREIRE

Joelma da Silva Coelho[13]; Jozelma da Silva Coelho Faustino[14]; Milene Ribeiro da Silva[15]; Rita de Cássia da Silva[16].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-04

RESUMO: Neste relato de experiência, analiso a organização da mediação de leitura literária e as oportunidades de participação infantil na biblioteca de uma instituição pública de educação infantil de Macaíba, Rio Grande do Norte. No contexto de minha prática anual, na qual atendo aproximadamente 200 crianças, de dois a cinco anos, distribuídas em 14 turmas com horários semanais. A experiência é apresentada a partir da rotina docente, de falas infantis e de fotografias. O percurso reúne acolhimento, mediação de histórias e contato compartilhado com os livros. Os episódios examinados apresentam antecipações narrativas e uma associação com o universo familiar, além de situações de exploração do livro. Discuto a intencionalidade pedagógica como organização de condições para a participação, considerando diferentes idades e formas de expressão. A reflexão evidencia como perguntas de antecipação e esclarecimento acolhem elaborações infantis e articula a escuta às condições de encontro com os livros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Leitura Literária. Mediação. Participação Infantil. Biblioteca Escolar.

BETWEEN THE MAGIC CARPET AND THE BOOK: PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AND CHILDREN'S PARTICIPATION AT THE PROFESSORA MARLIETE FREIRE DAYCARE CENTER

ABSTRACT: In this experience report, I analyze the organization of literary reading mediation and the opportunities for children's participation in the library of a public early childhood education institution in Macaíba, Rio Grande do Norte, Brazil. The report is situated in the context of my annual practice, in which I serve approximately 200 children, aged two to five, distributed across 14 groups with weekly schedules. The experience is presented through the teaching routine, children's utterances, and photographs. The process includes welcoming, story mediation, and shared contact with books. The episodes examined show narrative anticipations and an association with the family universe, as well as situations of book exploration. I discuss pedagogical intentionality as the organization of conditions for participation, considering different ages and forms of expression. The reflection shows how anticipation and clarification questions welcome children's elaborations and connects listening to the conditions of encounter with books.

13 Doutora em Ciências da Educação. https://orcid.org/0000-0002-4767-2555.
E-mail: coelhojoelmacoelho@gmail.com.
14Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0005-8205-6781. E-mail: jozelmajc@hotmail.com.
15 Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0009-2631-5936.E-mail: ielmilene@gmail.com.
16Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0004-5463-3273. E-mail: ksilva39@hotmail.com.

KEYWORDS: Early childhood education. Literary reading. Mediation. Children's participation. School library.

INTRODUÇÃO

Antes de virar a página, há tempo para uma pergunta e para o que a criança tem a dizer. Uma personagem pode despertar uma hipótese; uma passagem da história pode encontrar lembranças de casa. Ao retomar os registros desta experiência, procuro compreender encontros entre a literatura e os modos infantis de imaginar. É nessa atenção às respostas, inclusive às que surpreendem, que situo o cuidado pedagógico com a leitura. Compartilhar um livro exige preparar sua apresentação e estar disponível para conhecer os sentidos que as crianças constroem a partir dele.

Neste relato, abordo experiências da biblioteca da Creche Professora Marliete Freire, instituição pública de educação infantil situada em Macaíba, no Rio Grande do Norte. Como professora responsável pela biblioteca, atendo crianças entre dois e cinco anos nos turnos matutino e vespertino. A prática acontece ao longo do ano; para esta reflexão, selecionei registros referentes ao ano letivo de 2026. Meu interesse está na organização das situações de leitura e nas oportunidades de participação que se tornam visíveis nos episódios documentados.

Este relato tem como objetivo discutir a mediação de leitura literária a partir do acolhimento, das conversas durante as histórias e da exploração dos livros pelas crianças. Essas ações se articulam em uma prática na qual o planejamento inclui a escolha das obras e a disponibilidade para escutar. A participação infantil dá direção às perguntas e acrescenta à leitura referências que cada criança traz de sua própria experiência.

Furtado e Debus (2017) discutem os tempos e espaços coletivos de leitura literária na educação infantil e destacam a atuação dos profissionais na criação dessas condições. Essa perspectiva contribui para situar a biblioteca como parte da organização pedagógica da instituição. Na biblioteca, esse compromisso assume uma forma cotidiana: há um horário para cada turma, livros escolhidos para os encontros e uma professora que acompanha sua leitura. A continuidade desse trabalho oferece um lugar à literatura dentro da vida da instituição.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e a brincadeira como eixos da educação infantil e valoriza experiências de fala, escuta e imaginação (Brasil, 2018). Na mediação, esses aspectos se aproximam quando as crianças acompanham uma história e encontram espaço para dizer o que pensam sobre ela. Meu papel envolve apresentar a obra e acolher essa participação, dedicando atenção às perguntas, às hipóteses e às referências que aparecem na conversa

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E PERCURSO DE ANÁLISE

A cada semana, aproximadamente 200 crianças, distribuídas em 14 turmas, passam pela biblioteca. Cada grupo tem seu horário entre os turnos matutino e vespertino. Essa rotina exige preparar encontros para diferentes idades e considerar suas formas de participação. A escolha dos livros leva em conta a faixa etária, as ilustrações e uma leitura que considero leve e envolvente. Busco aproximar as crianças da literatura desde os primeiros anos e fazer desse contato uma presença regular em seu cotidiano.

Os encontros começam com o acolhimento, seguem com a mediação de histórias e incluem conversas, pintura ou colagem relacionadas à leitura. Em algumas propostas, utilizo papel em branco; em outras, folhas com desenhos. Ao concluir a atividade, as crianças têm um momento de contato direto com os livros. As etapas se relacionam pelo encontro com a narrativa, que pode ser retomada na conversa, na produção artística e na exploração do acervo.

Durante 2026, reuni fotografias, falas das crianças, anotações de minha prática docente. Fiz os primeiros registros de fala em caderno e transcrevi os posteriores a partir de áudios gravados para fins pedagógicos. Ao ouvi-los novamente, pude conservar as palavras usadas pelas crianças. Essa documentação acompanha a prática e me ajuda a retomar o que acontece durante os encontros.

O TAPETE MÁGICO E A ORGANIZAÇÃO DO ENCONTRO COM A LITERATURA

Na porta da biblioteca, explico às crianças que procurarão um lugar para deitar-se no “tapete mágico” e fechar os olhos. Coloco música instrumental ou clássica com a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

intenção de favorecer o relaxamento e ampliar seu contato com outros repertórios musicais.

Esse é o início de nosso encontro. Antes da história, há um tempo dedicado à chegada do grupo e à preparação para a leitura. A música e o tapete integram esse acolhimento que organizo para receber as turmas.

Figura 1: Roda de leitura no tapete da biblioteca escolar.



Fonte: Autoria própria (2026).

[Descrição da imagem] Fotografia do momento de mediação literária na biblioteca escolar. Ao centro, a educadora encontra-se sentada em uma cadeira, segurando um livro infantil aberto e exibindo as ilustrações. À sua frente, um grupo de crianças está acomodado no chão sobre um tapete emborrachado de peças coloridas. As crianças mantêm a atenção voltada para a professora e para a obra. Os rostos dos menores foram intencionalmente desfocados para preservação da identidade.

Ao chamar o espaço de “tapete mágico”, aproximo sua organização cotidiana da dimensão imaginativa que atravessa as histórias. Na fotografia da mediação coletiva, as crianças aparecem sentadas sobre um tapete colorido diante de uma adulta que apresenta um livro aberto.

A organização do ambiente participa da própria leitura. Ver as ilustrações, ouvir a narrativa e estar próximo do grupo são condições que importam para esse encontro. As imagens oferecem elementos para acompanhar o que acontece na história, enquanto a voz dá ritmo à apresentação do texto. Compreendo o acolhimento também por essa dimensão concreta: preparar a leitura envolve pensar em como o livro chegará às crianças.

Também relato dificuldades para conduzir o acolhimento e a escuta com uma turma do nível 2 no turno vespertino. Retomar essa dificuldade exige olhar com atenção para as crianças e para as condições em que realizo o trabalho. Uma rotina planejada para organizar o encontro pode precisar de outros tempos e formas de participação. Na análise que proponho, considero a relação entre a proposta, as condições de atendimento e as necessidades do grupo.

ESCOLHAS LITERÁRIAS E INTERVENÇÕES

Seleciono livros com boas ilustrações e narrativas que considero leves e envolventes. Amizade, respeito e cooperação estão entre os temas que orientam minhas escolhas, em diálogo com o trabalho sobre a paz desenvolvido pela rede municipal em 2026. Ao preparar a mediação, considero o que a obra oferece para a leitura com o grupo. A escolha acompanha meu propósito de despertar o gosto pela literatura e proporcionar contato com diferentes histórias.

As crianças também trazem seus próprios interesses para os livros que escolho. Uma pergunta sobre a narrativa pode dar origem a uma lembrança familiar ou a uma hipótese sobre uma personagem. Acolher essas contribuições faz parte do respeito à participação infantil. O tema que orientou a escolha da obra convive com aquilo que as crianças encontram nela. Nessa abertura, situo o encantamento da leitura compartilhada: há uma história a conhecer e há modos singulares de entrar em relação com ela.

Durante a leitura, mudo a entonação, utilizo objetos para simular sons e crio momentos de suspense. Apresento as ilustrações à medida que avanço pelas páginas. A voz e os recursos sonoros acompanham a narrativa, enquanto as imagens oferecem elementos para as crianças seguirem a história. Nas turmas dos níveis 4 e 5, faço perguntas ao longo desse percurso. A leitura de Três Gatos e Um Peixe reúne esse modo de mediar e a participação que se abre quando pergunto sobre a página seguinte.

Santos, Lopes e Conceição (2025) discutem as relações entre mediação, formação docente e brincadeira na educação infantil. Essa perspectiva ajuda a compreender a dimensão inventiva da leitura com as crianças. A entonação e o suspense fazem parte da forma como apresento a história; as perguntas abrem espaço para que o grupo também se

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

expresse. A mediação se realiza nessa relação entre a obra, a atuação e as contribuições infantis.

PERGUNTAR E ESCUTAR DURANTE A LEITURA

Na leitura de Três Gatos e Um Peixe, antes de passar à página seguinte, perguntei: "O que você acha que vai acontecer quando eu passar a página?". A pergunta deixou a continuidade da história em aberto. As crianças puderam dizer o que imaginavam que aconteceria com o peixe, e suas respostas deram conteúdo à conversa. Uma delas voltou-se para o tamanho de um dos gatos; outra trouxe a avó para a história.

A Criança 1 respondeu: "O peixe vai ser pego pelo gato três porque ele é muito grande". Ao ouvir sua resposta, encontrei uma previsão acompanhada de uma explicação. Ela atribuiu ao tamanho do gato a possibilidade de pegar o peixe. A palavra "porque" ligou as duas ideias e tornou explícita a razão de sua escolha. Naquela fala, a criança compartilhou uma maneira de compreender as personagens e de imaginar o acontecimento seguinte.

A pergunta sobre a próxima página ofereceu uma oportunidade de usar a linguagem para elaborar uma hipótese. A criança escolheu quem agiria e justificou sua previsão a partir de uma característica que atribuiu à personagem. Ao participar dessa maneira, colocou sua interpretação na conversa. Para a mediação, a justificativa é especialmente significativa: ela dá acesso à relação que a criança estabeleceu e oferece um ponto de partida para o diálogo sobre a narrativa.

A Criança 2 respondeu: "A vovó vai pegar o peixe porque ela estava fazendo uma comida pros gatos". Perguntei: "Qual vovó?". Ela esclareceu: "a minha vovó". A resposta aproximou a história de uma pessoa de sua família. Na hipótese que ela apresentou, sua avó poderia agir sobre o que acontecia com o peixe. Em poucas palavras, a criança reuniu uma referência de sua vida e a situação proposta pelo livro.

Foi a pergunta "Qual vovó?" que deu espaço a esse esclarecimento. Eu precisava compreender de quem ela falava, e ela própria explicou. Essa troca mostra a escuta em um gesto concreto da mediação: perguntar a partir do que a criança acabou de dizer. Sua

resposta passou a orientar minha intervenção. A conversa acolheu uma referência que surgiu da participação infantil e que adquiriu sentido quando a criança pôde completá-la.

As duas crianças responderam à mesma pergunta com elaborações diferentes. A primeira relacionou o tamanho do gato à ação de pegar o peixe. A segunda aproximou a narrativa do universo familiar. A leitura compartilhada levou a esses dois caminhos, tornando a conversa um espaço de expressão das interpretações infantis. Nessa participação, a imaginação se articula aos elementos da história e às referências de quem a escuta.

O campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC valoriza situações de conversa, escuta de histórias e elaboração narrativa (Brasil, 2018). Durante essa leitura, as crianças usaram a fala para antecipar um acontecimento, justificar uma escolha e esclarecer uma referência. A oralidade esteve ligada ao que desejavam compartilhar sobre o livro. Essa relação dá sentido às perguntas que faço durante a mediação: elas convidam a criança a elaborar e comunicar seu pensamento em uma situação de interlocução.

Nas turmas dos níveis 4 e 5, percebo maior elaboração verbal nas respostas às perguntas sobre as histórias. As conversas com esses grupos ocupam um lugar importante no encontro, pois trazem suas maneiras de interpretar o que lemos. Para mim, escutar envolve acompanhar o conteúdo de cada resposta e dar atenção às palavras escolhidas. A lembrança da avó exemplifica como uma contribuição infantil pode ampliar o rumo da conversa e aproximar o livro da vida da criança.

O CONTATO COM OS LIVROS COMO CONTINUIDADE DA EXPERIÊNCIA

Depois da atividade relacionada à história, as crianças interagem diretamente com os livros. Algumas exploram o acervo individualmente, enquanto outras se aproximam dos colegas e tentam contar histórias. Reservo esse momento na rotina para que possam manusear os livros e conviver com eles de outra maneira. O encontro continua quando passam a tocar as páginas e compartilhar o livro com quem está por perto.

Nas fotografias dessa vivência, duas crianças aparecem próximas de páginas abertas; em outra cena, um pequeno grupo se reúne com uma adulta que segura um livro, com blocos espalhados pelo tapete. O espaço acolhe diferentes arranjos ao longo da

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

rotina. O livro está presente tanto na reunião do grupo quanto na proximidade entre poucos participantes, integrando o ambiente de convivência e exploração das crianças.

Figura 2: Interação autônoma das crianças com o livro literário.



Fonte: Autoria própria (2026).

[Descrição da imagem] Fotografia evidenciando o protagonismo infantil no manuseio do acervo. Duas crianças encontram-se deitadas e sentadas sobre o tapete colorido da biblioteca, interagindo de forma autônoma com um livro literário. O livro está aberto à frente delas, que observam e tocam as ilustrações de maneira concentrada. Os rostos das crianças encontram-se desfocados em respeito às diretrizes éticas de pesquisa.

A Figura 2 materializa o resultado direto de uma mediação verdadeiramente dialógica: o livro deixa de ser um objeto intocável, pertencente apenas ao universo adulto, e passa a ser habitado pela criança. O ato de segurar o livro, folheá-lo e compartilhar as imagens com o colega demonstra que a biblioteca transcendeu a disciplina do silêncio, transformando-se em um espaço vivo de linguagem e partilha. A criança, estimulada pela oralidade e pelo acolhimento no tapete mágico, reconhece a si mesma como leitora e coautora de sentidos.

O manuseio dá lugar à materialidade do livro na experiência infantil. Tocar, abrir e examinar as páginas são formas de se aproximar desse objeto e de partilhá-lo com outras pessoas. Por isso, reservo tempo para esse contato após a mediação e a atividade proposta. A leitura que conduzo se articula à exploração feita pelas próprias crianças, com o objetivo de cultivar uma relação de interesse pelos livros e pelos diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na biblioteca reúne o cuidado de receber as crianças e a responsabilidade de oferecer encontros regulares com a literatura. A cada turma, apresento livros, conduzo histórias e abro espaço para a participação. O tapete mágico, a música e os recursos expressivos compõem essa organização. As perguntas e o contato direto com o acervo acrescentam oportunidades para que as crianças se expressem e se aproximem das obras.

Na leitura de Três Gatos e Um Peixe, uma criança justificou sua previsão pelo tamanho do gato, e outra trouxe sua avó para o que imaginava sobre a história. Quando perguntei de qual avó falava, ela esclareceu sua referência. Essa troca sintetiza a importância da escuta em minha atuação: a resposta infantil merece atenção e pode orientar o próximo movimento da conversa. A criança participa da leitura também ao compartilhar as relações que constrói.

As diferenças entre as turmas e as dificuldades encontradas com os menores orientam a condução dos encontros. A organização da biblioteca precisa considerar as idades e as necessidades dos grupos. Compreendo esse cuidado como parte do compromisso com a infância: preparar propostas e permanecer atenta à maneira como são vividas pelas crianças. A dimensão afetiva do trabalho se realiza junto às decisões pedagógicas que sustentam essa convivência.

Entre o tapete mágico e o livro, compartilho com as crianças um tempo dedicado às histórias. Meu compromisso é cultivar o gosto pela leitura por meio do acesso às obras, da mediação e da escuta. A fala sobre o gato e a presença da avó na conversa mostram o que esse encontro pode acolher: interpretações e referências que pertencem às crianças. É ao considerar essas contribuições que a leitura ganha, em minha prática, o sentido de uma experiência compartilhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_ 110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 set. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil:** que espaços e tempos são estes? Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 133–149, 2017. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p133. Acesso em: 26 set. 2026.

MACAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico Anual (PPA):** A paz começa em mim, minha escola, nossa paz. Construindo a paz em Macaíba/RN. A paz que queremos para todos. Macaíba/RN, 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SANTOS, Maisa Evangelista; LOPES, Aldaci Santos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **O papel da mediação e da formação docente nos processos de ler, escrever e brincar na educação infantil.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 27, 2025. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e99564. Acesso em: 26 set. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



E-BOOK LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

CAPÍTULO V

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COM O GÊNERO TIRA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Fabiana Cristina Plito[17]; Marlon José Gavlik Mendes[18].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.72-05

RESUMO: Este estudo analisa o impacto das tiras em quadrinhos na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (DI) nos anos finais do Ensino Fundamental. Debruçada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, a pesquisa contesta abordagens focadas no déficit biológico e defende uma inclusão escolar pautada no acesso ao conhecimento sistematizado. Como alternativa ao esvaziamento curricular e às barreiras na leitura, a tira em quadrinhos surge como um valioso instrumento de mediação pedagógica, unindo concisão narrativa e linguagem multimodal (verbal e visual). Essa estrutura apoia a construção de sentidos e estimula o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), valorizando o potencial interpretativo do estudante. Desenvolvida por meio de pesquisa-ação em uma escola pública municipal, a investigação revela que a formação continuada docente é essencial para superar práticas assistencialistas. Conclui-se que integrar mediação, linguagem e saberes elaborados é indispensável para uma educação inclusiva emancipatória, assegurando aos alunos com DI o direito pleno ao desenvolvimento intelectual e à participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero tira. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural.

THE IMPLICATIONS OF WORKING WITH WORKING COMIC STRIPS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL

ABSTRACT: This study analyzes the impact of comic strips on the learning of students with intellectual disabilities (ID) in the final years of elementary education. Grounded in Vygotsky's Historical-Cultural Theory and Saviani's Historical-Critical Pedagogy, the research challenges approaches focused on biological deficits and advocates for school inclusion based on access to systematized knowledge. As an alternative to curriculum impoverishment and reading barriers, comic strips emerge as a valuable tool for pedagogical mediation, combining narrative conciseness and multimodal language (verbal and visual). This structure supports the construction of meaning and stimulates progress in the Zone of Proximal Development (ZPD), valuing the student's interpretive potential. Developed through action research in a municipal public school, the investigation reveals that continuing teacher education is essential to overcome welfare-oriented practices. It concludes that integrating mediation, language, and elaborated

17 http://lattes.cnpq.br/1213689009569412. https://orcid.org/0009-0002-8520-6157.
E-mail: fabiana.plito. uepg.t6@gmail.com.
18 http://lattes.cnpq.br/2555831401770563. https://orcid.org/0009-0009-8573-8859.
E-mail: mgmgavlik @hotmail.com.

knowledge is indispensable for an emancipatory inclusive education, ensuring students with ID their full right to intellectual development and social participation.

KEYWORDS: Comic strip genre. Inclusive education. Intellectual disability. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

A centralidade da educação inclusiva nos debates pedagógicos contemporâneos consolidou-se em paralelo à construção de políticas públicas que asseguram a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas comuns do ensino regular.

No panorama nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) firma o compromisso com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todas as pessoas. Contudo, se por um lado os avanços normativos alargaram as oportunidades de ingresso na escola, por outro permanecem barreiras complexas na formulação de práticas pedagógicas que deem segurança ao desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual (DI).

Esse cenário é muito mais perceptível quando os eixos de leitura, interpretação e produção textual são considerados. Em múltiplos contextos, as dificuldades manifestadas pelo estudante com DI ainda são lidas de forma restrita do déficit, a qual substitui a limitação pela potencialidade. Essa postura tende a naturalizar ações pedagógicas simplistas que esvaziam conteúdos, rebaixam expectativas e barram chances reais de avanço cognitivo.

Contra essa tendência, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) apontam que os obstáculos encontrados por alunos com deficiência intelectual não podem servir de pretexto para o confinamento em uma "pedagogia da negação", que se caracteriza pela oferta de aprendizagens meramente mecânicas, repetitivas e desprovidas de sentido. Ao focar na insuficiência de estudantes em vez de seu potencial, essa abordagem acaba por vedar o acesso ao conhecimento sistematizado garantido a todo estudante.

Romper com essa lógica demanda o amparo de referenciais teóricos que tomem o desenvolvimento humano para além da necessidade educacional especial. É nessa direção que a Teoria Histórico-Cultural, inaugurada por Lev Vygotsky, traz subsídios para

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

compreender o ato de aprender. As funções psicológicas superiores não são espontâneas, na verdade, surgem pela interação mediada pela linguagem, pela cultura e pelos signos criados pela humanidade (Vygotsky, 2007).

Essa premissa altera o olhar sobre a escolarização de quem apresenta deficiência intelectual. Em vez de um olhar limitado pelo impedimento biológico, a perspectiva de Vygotsky (1997) orienta o trabalho pedagógico rumo às possibilidades de práticas tecidas na experiência educativa e no convívio social. Nas palavras do autor, "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (Vygotsky, 1991, p. 61). Disso decorre a relevância da ação docente: é pela mediação que se constrói o salto para novas estruturas de pensamento.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural vão ao encontro da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani. Ao demarcar a função social da instituição escolar, Saviani preconiza que cabe à escola garantir a apropriação dos saberes científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela sociedade. Logo, democratizar o ensino ultrapassa o ato formal da matrícula ou o monitoramento da frequência, é, além disso, como exigir a garantia da aprendizagem. Como sintetiza o autor, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 13).

No caso da deficiência intelectual, tal entendimento requer urgência, pois o acesso à herança cultural não pode ficar sob às barreiras de aprendizado de estudantes, nem ser camuflado por adaptações curriculares que empobrecem o conteúdo. Práticas que reduzem o nível de exigência sob o pretexto de facilitar, apenas limitam o desenvolvimento e a autonomia dessas pessoas. A questão posta não está em ensinar menos, mas em desenhar caminhos pedagógicos singulares para que o conhecimento seja de fato aprendido.

Essa defesa do saber historicamente acumulado ganha materialidade nas decisões didáticas do cotidiano escolar. Os recursos, as dinâmicas e os gêneros textuais eleitos para a regência da aula operam como elos de mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento. Distantes de qualquer neutralidade, tais escolhas abrem espaços de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

desenvolvimento ou confirmam a exclusão de fato. Por isso é importante realizar uma análise atenta de ferramentas capazes de impulsionar a competência leitora e convocar o estudante a ocupar o lugar de sujeito ativo nas práticas escolares.

Nesse horizonte, o trabalho com os gêneros textuais se destaca pelo seu potencial de conectar estudantes ao objeto de conhecimento. Marcuschi (2008) os conceitua como formas de ação social que estruturam a comunicação humana nas diversas esferas da sociedade. Circulando no cotidiano, os gêneros inserem as pessoas em práticas reais de linguagem, permitindo-lhes produzir e captar sentidos em interações vivas. Por serem "fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social" (Marcuschi, 2008), convertem-se em chaves valiosas para o trato com a leitura e a escrita.

Dentre as manifestações discursivas da nossa cultura, a tira em quadrinhos reúne atributos que podem favorecer o ensino, como a transição entre o código verbal e o imagético, a concisão da narrativa e o recurso do humor disparam possibilidades de interpretação. Ao definir a tira como um "subtipo de HQ" (história em quadrinhos), marcado pela síntese e pelas múltiplas linguagens, Mendonça (2005) destaca que ler vai muito além de juntar letras e sílabas. O ato exige costurar imagens, expressões faciais, enquadramentos e falas ao repertório prévio de leitores. A atribuição de sentido nasce desse dessa combinação, demandando inferências complexas que vão além de uma mera decodificação linear.

Para estudantes com deficiência intelectual, a natureza multimodal da tira funciona como estrutura de apoio para a compreensão. O desenho, a diagramação e os diálogos enxutos dão pistas visuais imediatas que ancoram a produção de significados, viabilizando o pertencimento às práticas de leitura.

Naturalmente, esses suportes não operam isoladamente nem dispensam o ensino intencional. No entanto, costurados a uma mediação pedagógica planejada, dão condições para que alunas e alunos observem, confronte dados, levante hipóteses e expanda, passo a passo, sua leitura de mundo e de texto.

Esse capítulo emerge de um incômodo: impasse na leitura e interpretação de textos de alunos com deficiência intelectual. Diante desse quadro, este trabalho tem por objetivo

investigar as repercussões do uso do gênero tira no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, valendo-se da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A compreensão da deficiência intelectual (DI) evoca um histórico de disputas conceituais que, por séculos, subordinaram o desenvolvimento humano a matrizes estritamente médico-clínicas. Dessa lógica biologizante, o diagnóstico de DI operava como um veredito de imutabilidade cognitiva, no qual as barreiras orgânicas eram tomadas como determinantes absolutos das capacidades de aprendizagem e de inserção social. Esse viés determinista não apenas legitimou a exclusão, mas também estruturou um modelo de escolarização compensatório, caracterizado pelo rebaixamento das expectativas pedagógicas e pelo esvaziamento curricular.

As transformações políticas e educacionais desencadeadas nas últimas décadas tencionaram essa situação, deslocando o eixo analítico dos atributos puramente individuais para o exame das condições sociais, culturais e institucionais que medeiam a experiência do sujeito.

Na contemporaneidade, a deficiência intelectual deixa de ser encarada como um atributo estático internalizado e passa a ser compreendida como um fenômeno dinâmico, gestado na relação direta entre as condições das pessoas e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas pelo meio.

A deficiência intelectual se apresenta, portanto, como um fenômeno que emerge na relação entre o corpo e a sociedade. Compreender essa relação exige, primeiro, situar o que se entende por corpo deficiente. Conforme aponta Gavério (2017), a lesão (*impairment*) não deve ser tomada como uma realidade biológica neutra e individual, prévia à vida social, ela própria é constituída por significados históricos e culturais que moldam o que se entende por corpo funcional ou disfuncional.

A lesão foi durante muito tempo reiterada como um fato corporal, um dado de determinada natureza orgânica, de modo que a deficiência emergia como consequência

inevitável de uma condição individual a ser tratada e reabilitada. É contra essa naturalização que a Teoria Crip (*Teoria Aleijada*) se insurge.

A Teoria Crip não nega o peso do ambiente no estabelecimento da deficiência, mas desestabiliza a divisão entre lesão e deficiência ao propor que ambas são sociais, pois não é possível considerar a lesão separadamente dos significados socialmente atribuídos a ela. Nessa perspectiva, o que faz um corpo ser classificado como deficiente não é uma característica intrínseca a ele, mas o encontro desse corpo com uma sociedade organizada a partir de padrões rígidos de desempenho e funcionalidade.

Esse padrão é denominado corponormatividade (*able-bodiedness*): a pressuposição de que existe um modelo corporal ideal, e que qualquer desvio em relação a ele torna as pessoas inaptas para a vida em sociedade. Sob essa lógica, a pessoa com deficiência é concebida como um corpo fora da ordem capitalista, de "menor valor" e "incapaz" para o trabalho, tornando-se um obstáculo para a produção. Essa dimensão estrutural é aprofundada pela Sociologia da Deficiência.

Na perspectiva de Harlos (2012), essa ramificação do saber sociológico entende a pessoa com deficiência como alguém que possui um corpo, subjetividade ou capacidade que difere dos padrões exigidos pela sociedade capitalista, podendo ou não encontrar prejuízos em sua vida a depender do ambiente em que está inserida, revelando que a deficiência não é um atributo fixo do indivíduo, mas o resultado de uma relação entre corpos diversos e estruturas sociais que os classificam, hierarquizam e excluem.

Essa virada conceitual reposiciona o papel da escola. O sucesso ou o fracasso na apropriação do saber elaborado deixa de ser creditado às características biológicas do aluno e passa a interrogar diretamente a intencionalidade das intervenções pedagógicas. Conforme Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o percurso escolar do estudante com deficiência intelectual precisa romper com o assistencialismo e assumir um compromisso ético com o alargamento de suas funções psicológicas superiores, oferecendo o acesso aos bens culturais historicamente produzidos.

A apropriação do conhecimento sistematizado constitui o centro desse movimento emancipatório. Longe de serabstrata, a apreensão do saber escolar atua como catalisadora da autonomia intelectual, fornecendo ao estudante com DI novas ferramentas de leitura

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

do mundo e de atuação cidadã (Gomes; Poulin; Figueiredo 2010). A instituição escolar assume, assim, uma responsabilidade estratégica: a de atuar como espaço de desalienação cultural e de ampliação do repertório cognitivo e social dos estudantes.

MEDIAÇÃO, COMPENSAÇÃO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para fundamentar a superação dos determinismos orgânicos na educação especial, as formulações de Lev Vygotsky revelam-se indispensáveis. O autor opera uma ruptura epistemológica ao demonstrar que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória mediada, a abstração e o pensamento conceitual, não emergem da maturação biológica isolada; formam-se, fundamentalmente, na experiência cultural intrincada nas interações sociais (Vygotsky, 1991).

Dentre as teses vygotskyanas voltadas à limitação da deficiência, destaca-se o conceito de compensação social. Vygotsky (1997) afirma que, embora o impedimento biológico imponha limitações primárias ao organismo, o destino psicossocial do sujeito é decidido na esfera das mediações culturais. A deficiência, portanto, não se reduz a um somatório de ausências; ela tensiona o organismo a buscar rotas alternativas de desenvolvimento.

Se o caminho direto, puramente orgânico, encontra-se obstruído, cabe à intervenção social e pedagógica abrir outros possíveis por meio de signos, instrumentos e interações qualificadas. A compensação social não anula o déficit, mas reorganiza globalmente o funcionamento psíquico do sujeito, permitindo-lhe alcançar níveis complexos de pensamento por vias alternativas.

O motor dessa reorganização é a mediação, processo pelo qual a relação entre o homem e o mundo deixa de ser direta e passa a ser operada por ferramentas culturais, com destaque absoluto para a linguagem. Ao formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural, Vygotsky (1991) adverte que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual". A linguagem, portanto, ultrapassa a função comunicativa elementar: ela

reestrutura a consciência, organiza o pensamento e viabiliza a internalização dos conceitos universais.

Essa perspectiva é expandida por Luria (1971), ao comprovar que os processos de abstração e raciocínio são construções de ordem emoldurada pela inserção do indivíduo em práticas sociais complexas. Em perfeita consonância, Leontiev (1978) argumenta que o psiquismo se constitui na atividade. É na ação mediada sobre a realidade que o sujeito se apropria dos objetos da cultura e humaniza sua conduta.

Nesse panorama, ganha centralidade o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como o espaço dinâmico entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que o aluno executa com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ele realiza com o auxílio do outro (Vygotsky, 2007). Para o estudante com deficiência intelectual, a ZDP funciona como um farol metodológico. Diagnósticos baseados estritamente naquilo que o estudante já consegue fazer sozinhos tendem a congelar suas potencialidades.

O ensino desenvolvimental, ao contrário, atua na zona de iminência, apostando naquilo que está em processo de brotamento. Como pontua Rego (2010), a ZDP evidencia que a mediação docente não deve ser um eco do desenvolvimento já consolidado, mas uma força propulsora que puxa o psiquismo para patamares mais avançados de complexidade.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ELABORADO

Se a abordagem histórico-cultural desvela os mecanismos psíquicos da aprendizagem mediada, a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, confere direção política e pedagógica a esse processo, definindo quais conteúdos devem permanecer nas atividades escolares. Saviani (2011) defende que a função insubstituível da escola reside na socialização do saber sistematizado, isto é, o conhecimento científico, artístico e filosófico que foi construído e acumulado pela humanidade.

A escola cumpre sua função social quando o estudante parte do senso comum e da imersão no cotidiano imediato, alçando-o ao domínio do conhecimento universal e

abstrato. Nas palavras consagradas do autor, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011).

Essa premissa ganha contornos de urgência quando tensionada pela realidade da educação inclusiva. O direito à educação não se esgota na garantia de acesso à matrícula ou na permanência física do aluno com deficiência intelectual no espaço escolar; ele se efetiva, verdadeiramente, na apropriação real do patrimônio cultural comum.

O modelo de inclusão respaldado pela vertente histórico-crítica rejeita categoricamente a facilitação demagógica ou o esvaziamento curricular disfarçado de "currículo adaptado". Reduzir a densidade do conhecimento destinado ao aluno com DI sob o pretexto de sua limitação cognitiva constitui uma violência pedagógica que cerceia seu direito ao desenvolvimento mental.

O verdadeiro desafio inclusivo consiste em não abdicar da complexidade do saber elaborado, mas em desenvolver mediações didáticas tão robustas e sofisticadas que tornem o conhecimento acessível por rotas alternativas, respeitando a lógica da compensação social descrita por Vygotsky.

LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E O POTENCIAL MEDIADOR DO GÊNERO TIRA

A materialização desse ensino intencional e complexo exige escolhas didáticas agudas no campo da linguagem. É nesse horizonte que os gêneros textuais despontam não como meros suportes de exercícios, mas como formas de ação social que organizam as práticas discursivas humanas em contextos reais (Marcuschi, 2008).

Trazer os gêneros para a sala de aula significa inserir o estudante com deficiência intelectual em práticas sociais de comunicação e produção de sentidos, evitando o uso de textos escolares puramente artificiais ou silábicos. Dentre as ferramentas discursivas contemporâneas, o gênero tira revela-se um instrumento para mediação na educação inclusiva.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

Definida por Mendonça (2005) como um subtipo das histórias em quadrinhos marcado pela concisão narrativa e pela fusão de linguagens, a tira desafia a concepção tradicional e mecânica de leitura. Ler uma tira exige operações cognitivas complexas: o leitor é convidado a relacionar as pistas verbais (diálogos, onomatopeias) aos elementos visuais (expressões faciais, gestos, enquadramentos, cores) e ao repertório cultural implícito que desperta o humor ou a crítica social.

A produção do sentido emerge da relação entre essas linguagens, demandando processos inferenciais que transcendem a mera decodificação gráfica. Bakhtin (2016) corrobora essa dinâmica ao apontar que o enunciado não se fecha em si mesmo; ele pulsa nas margens das relações sociais e históricas de onde extrai sua significação.

É precisamente a natureza multimodal da tira que funciona como um suporte cognitivo indispensável para o aluno com deficiência intelectual. A imagem e a palavra não se anulam nem se justapõem de forma redundante; elas cooperam sistematicamente na tessitura do texto. Para o estudante que apresenta entraves na decodificação do código escrito, o arranjo visual oferece bases imediatas de significação, permitindo-lhe apreender o contexto, antecipar ações e formular hipóteses interpretativas com autonomia.

Essa organização gráfica atua diretamente na ZDP do aluno, desde que acionada por uma intervenção docente intencional. A multimodalidade da tira não opera de forma isolada; sua força reside em servir como plataforma para a mediação verbal do professor, que pode instigar o aluno a comparar quadrinhos, notar contradições, interpretar o humor e verbalizar inferências.

Ao articular o rigor da Pedagogia Histórico-Crítica com as lentes da Teoria Histórico-Cultural, o gênero tira deixa de ser visto como mero passatempo lúdico e assume sua verdadeira condição: um instrumento de mediação cultural capaz de democratizar o acesso à leitura e de potencializar o desenvolvimento intelectual de sujeitos inseridos na perspectiva inclusiva.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

RESULTADOS PRELIMINARES: O ESTADO DA ARTE NOS BANCOS DE DADOS E EXPECTATIVAS DA INVESTIGAÇÃO

Este texto integra uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo central consiste em investigar as implicações do trabalho com o gênero textual tira no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, à luz dos pressupostos histórico-cultural e histórico-crítico, com vistas ao fomento de práticas educativas de caráter inclusivo e socialmente comprometido.

Para tanto, será desenvolvido um estudo junto a alunos com DI de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, por meio do qual se pretende apreender as contribuições do referido gênero textual para a constituição de experiências significativas de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como compreender de que modo o trabalho com a tira pode ampliar as possibilidades de participação social e de desenvolvimento educativo desses estudantes.

A fase inicial deste estudo debruçou-se sobre o mapeamento do estado da arte em acervos científicos de relevância nacional, elegendo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a plataforma SciELO como eixos da busca. O inventário desse levantamento bibliográfico sistemático trouxe um diagnóstico contundente: embora o volume de pesquisas dedicadas ao acesso e à permanência física de estudantes com deficiência intelectual (DI) na escola regular tenha crescido, há poucos de trabalhos voltados à didática de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora por meio de recursos multimodais.

Por essa razão, a presente investigação sinaliza que a proposta formativa aqui delineada assume o papel de preencher uma lacuna real na área. Ao tomar esses achados como linha de base, a pesquisa-ação desloca-se para a intervenção direta nas demandas da ponta, qualificando os professores e estimulando a arquitetura de estratégias didáticas criticamente fundamentadas, amarradas às necessidades do cotidiano escolar.

A partir desse panorama consolidado, o principal desdobramento esperado da intervenção reside no tensionamento benéfico das discussões sobre a escolarização de alunos com DI. A pesquisa busca instrumentalizar os docentes para que a participação

desses sujeitos nas práticas leitoras e na apropriação dos conteúdos curriculares deixe de ser limitada por barreiras invisíveis ou por um esvaziamento crônico de conteúdo; afinal, aproximar a linguagem do estudante é garantir seu direito inalienável de acesso ao saber elaborado.

Como consequência direta do percurso formativo que se inicia, projeta-se o enriquecimento do repertório metodológico dos professores por meio da apropriação das propriedades do gênero tira. Relações entre imagem, expressões faciais, gestos e o código verbal, elementos constitutivos das tiras, atuam como um potente andaime cognitivo. Essa articulação expande as portas de entrada para a interpretação textual, convocando o estudante com DI a formular hipóteses e realizar inferências complexas, sem que isso resulte em rebaixamento ou facilitação do conteúdo escolar.

Esses horizontes práticos dialogam em perfeita simetria com as escolhas teóricas que sustentam a pesquisa. Sob a lente da Teoria Histórico-Cultural, o estudo pretende consolidar a mediação pedagógica intencional como eixo estruturante do ensino, provocando um deslocamento definitivo do olhar docente: da ótica restrita do déficit biológico para a abertura de possibilidades de desenvolvimento psíquico viabilizadas pela cultura escolar.

Paralelamente, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a investigação reafirma que a democratização da escola passa pela socialização do saber sistematizado, retirando o gênero tira da condição de mero passatempo e alçando-o ao status de mediação cultural.

Ao entrelaçar o resultado desse diagnóstico bibliográfico, a formação continuada e o ensino de língua, este trabalho cumpre sua função inicial de oferecer subsídios práticos e teóricos a professores e pesquisadores. Coopera-se, assim, para a edificação de ambientes educativos onde o acesso à cultura e o direito ao aprendizado desenvolvimental sejam, de fato, assegurados a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico trilhado neste capítulo buscou descortinar as potencialidades do gênero tira como instrumento de mediação pedagógica no ensino da leitura para

estudantes com deficiência intelectual (DI), elegendo a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental como arena central de intervenção. Longe de se encerrar em uma defesa instrumental de recursos didáticos, a reflexão aqui evidenciou que costurar linguagem, mediação e direito ao saber elaborado é o único caminho viável para vencer as velhas barreiras que ainda cercam a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

As evidências conceituais e documentais mobilizadas ao longo do texto defendem a tese de que a cognição de alunos com DI não pode continuar refém de leituras lineares baseadas puramente no déficit orgânico. Franquear o acesso às práticas sociais de linguagem e ao patrimônio cultural acumulado desponta como urgência democrática. Nesse cenário, o trabalho docente ganha contornos de alta responsabilidade: as escolhas metodológicas operadas na rotina da sala de aula decidem, em última instância, se o estudante ocupará o seu lugar de pensante ou se será empurrado para a periferia do processo educativo.

Essa compreensão ganhou diálogo estabelecido entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Enquanto os estudos vygotskyanos ofereceram as chaves para compreender a compensação social e o surgimento de funções psicológicas complexas na zona proximal, Saviani demarcou o compromisso político da instituição escolar com a transmissão do conhecimento universal. A articulação desses referenciais imuniza a prática inclusiva contra o esvaziamento curricular, provando que o direito à escola só se consolida quando acompanhado da apropriação real da cultura.

Ao relacionar as fronteiras entre o código verbal e o imagético, exigindo o confronto de implícitos e a habilidade de fazer inferências, a tira rompe com a passividade da decodificação mecânica. Sua estrutura gráfica funciona como um suporte interpretativo flexível: acolhe o leitor com DI por meio de pistas visuais síncronas sem rebaixar a densidade do texto ou subestimar sua capacidade de produzir sentidos originais.

Paralelamente, o desenvolvimento profissional docente emergiu como o eixo que viabiliza essa engrenagem. O investimento em espaços coletivos de estudo e planejamento, sustentados pela metodologia da pesquisa-ação, ultrapassa a mera entrega de receitas metodológicas prontas. A formação continuada cumpre sua função crítica quando instrumentaliza o corpo docente para a observação de sua própria prática,

habilitando-o a desenhar caminhos pedagógicos singulares que respondam à diversidade sem abrir mão do rigor científico.

Ao lançar luz sobre a formação de professores e o potencial emancipador das tiras, este trabalho reafirma seu compromisso com uma inclusão de fato, que não camufle as diferenças, mas as acolha como disparadoras de novas rotas de aprendizagem. Espera-se que as reflexões aqui semeadas se somem aos esforços coletivos de pesquisadores e educadores que teimam em construir uma escola pública viva, plural e rigorosa, onde o direito de aprender, participar e humanizar-se seja assegurado, sem exceção, a cada estudante.

REFERÊNCIAS

AMATO, Bruna; FERRARI DE CARVALHO, Lina; GESSER, Marivete. As teorias queer e crip no rompimento das epistemologias hegemônicas da Psicologia. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology,** San Juan, vol. 56, núm. 3, pp. 1-20, sept./dic. 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/284/28473958007/html/. Acesso em: 15 jun. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Piérart. Brasília: Líber Livro, *2007.*

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: divergências epistemológicas e coerências metodológicas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2026.

GAVÉRIO, Marco Antônio Gavério. Medo de um planeta aleijado: notas para reconfigurar o corpo e a deficiência a partir da teoria crip. **Revista Latino-Americana de Estudos sobre Corpos, Emoções e Sociedade,** v. 9, n. 24, p. 57-67, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/15586537/Medo_de_um_planeta_aleijado_Notas_para_poss%C3%ADveis_aleijamentos_da_sexualidade. Acesso em: 15 jun. 2026.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. São Paulo: MEC/SEESP, 2010.

HARLOS, F. **A sociologia da deficiência:** vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 201f. Dissertação de Mestrado, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip.** Bloomington: Indiana University Press, 2013.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1971.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, gênero textual e compreensão.** São Paulo: Cortez, 2008.

MCRUER, Robert. **Crip Theory:** Cultural Signs of Queerness and Disability. New York: New York University Press, 2006.

MENDONÇA, Márcia. Histórias em quadrinhos: em busca do potencial pedagógico. *In*: RANGEL, Evaristo; ROJO, Roxane (org.). **Gêneros textuais e práticas de letramento.** Recife: UFPE, 2005. p. 199-221.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutora em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado. Atuou como Professora da UFRN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6192-6075. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0772088747598226. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-

Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Coordenadora pedagógica do SESI/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.



INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

BARROS, Lucas Pereira: Licenciatura em Física. Campus Universitário. https://orcid.org/0009-0008-4907-5077. E-mail: lucaspbarros05@gmail.com.

COELHO, Joelma da Silva: Doutora em Ciências da Educação. http://lattes.cnpq.br/5406767364509222. https://orcid.org/0000-0002-4767-2555. E-mail: coelhojoelmacoelho@gmail.com.

COSTA, José Francisco da Silva: Doutorado em Física. Programa de pós-graduação em Física-UFPA. http://lattes.cnpq.br/9492719731740641. https://orcid.org/0000-0002-5463-8902. E-mail: jfsc@ufpa.br.

FAUSTINO, Jozelma da Silva Coelho: Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0005-8205-6781. E-mail: jozelmajc@hotmail.com.

LIMA, Eveline Pinheiro de: http://lattes.cnpq.br/7329706348008197. https://orcid.org/0009-0004-1213-5399. E-mail: evelineeng@gmail.com.

MEDEIROS, Robson André Barata de: Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. https://orcid.org/0000-0001-9897-8717. E-mail: barata.medeiros@yahoo.com.br.

MENDES, Marlon José Gavlik: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). http://lattes.cnpq.br/2555831401770563. https://orcid.org/0009-0009-8573-8859. E-mail: mgmgavlik@hotmail.com.

NETO, Antonio Maia de Jesus Chaves: Doutorado em Física. Universidade Estadual de Campinas. http://lattes.cnpq.br/3507474637884699. https://orcid.org/0000-0002-9730-3512. E-mail: amchaves@ufpa.br.

PEREIRA, Julio Cesar Santos: http://lattes.cnpq.br/5356084384561853. https://orcid.org/0000-0003-2979-0029. E-mail: juliocesar_mp3@hotmail.com.

PEREIRA, Wagner Ferreira: Mestre em Educação pela PPGDUC-UFPA. https://orcid.org/0009-0008-2744-9891. E-mail: wferreira@ufpa.br.

PLITO, Fabiana Cristina: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). http://lattes.cnpq.br/1213689009569412. https://orcid.org/0009-0002-8520-6157. E-mail: fabiana.plito.uepg.t6@gmail.com.

REGO, Jully Kelly Moraes: Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. http://lattes.cnpq.br/1547241374815873. https://orcid.org/0009-0008-9398-7161. E-mail: jullymoraes080194@gmail.com.

SILVA, Milene Ribeiro da: Pedagoga e Especialista. http://lattes.cnpq.br/687210229991980. https://orcid.org/0009-0009-2631-5936.E-mail: ielmilene@gmail.com.

SILVA, Rita de Cássia da: Pedagoga e Especialista. https://orcid.org/0009-0004-5463-3273. E-mail: ksilva39@hotmail.com.



1ª ED. ISBN: 978-65-5321-166-7 DOI: 10.47538/AC-2026.72

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem significativa, 7, 31
Arte, 49

B

Biblioteca Escolar, 60

D

Deficiência Intelectual, 70
Dificuldades de aprendizagem, 7

E

Educação científica, 7
Educação Inclusiva, 70
Educação Infantil, 49, 60
Educação profissional e tecnológica, 31
Ensino de física, 7
Ensino médio integrado, 31
Expressão infantil, 49

G

Gênero tira, 70

L

Leitura, 60
Literária, 60
Literatura infantil, 49

M

Mediação, 60
Metodologias ativas, 31

P

Participação Infantil, 60
Pedagogia histórico-crítica, 70
Pintura, 49

T

Teoria histórico-cultural, 70



ISBN: 978-6-55321-166-7