

Aprendizagem Significativa nos Anos Iniciais

Teoria e Prática



Aprendizagem Significativa
nos Anos Iniciais
Teoria e Prática



Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo
Silvânia Gregório Carlos
Sirlene Borges da Silva Ramos
Julice Barboza da Silva

Aprendizagem Significativa
nos Anos Iniciais
Teoria e Prática

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Imagem da capa e Revisão de texto: As autoras

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vítor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sívio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Catálogo na publicação Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A654

1.ed. Aprendizagem significativa nos anos iniciais: teoria e prática / Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo, Silvânia Gregório Carlos, Sirlene Borges da Silva Ramos, et al. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026. 114p. PDF

Outra autora: Julice Barboza da Silva.

Livro eletrônico

ISBN 978-65-5388-373-4

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-373-4

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem - Anos iniciais. I. Melo, Gloria de Lourdes Silva de Oliveira. II. Carlos, Silvânia Gregório. III. Ramos, Sirlene Borges da Silva. IV. Título.

CDD 372.21

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação infantil

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. As autoras declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. As autoras assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva das autoras, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO



Olá, amado leitor, amada leitora! Que bom ter você aqui, abrindo as páginas deste livro. Sinto como se estivesse recebendo um amigo em casa, sabe? Preparei tudo com muito carinho, pensando em cada detalhe para que esta jornada seja realmente inspiradora e, acima de tudo, útil.

Este livro, *Aprendizagem Significativa nos Anos Iniciais*, não é só mais um guia sobre pedagogia. Ele é um convite a repensar a forma como aprendemos e

ensinamos, especialmente nos anos iniciais da educação. Acredito que a base para um aprendizado de verdade, aquele que fica com a gente, reside na conexão entre o que já sabemos e o que estamos aprendendo. Parece simples, mas a teoria por trás disso é profunda e transformadora.

Nossas primeiras páginas mergulharão nas ideias de David Ausubel, um psicólogo norte-americano impressionante que mudou a forma como entendemos a aprendizagem. Vamos explorar, juntos, o que significa ter um conhecimento prévio e como ele funciona como um subsunçor – um termo meio técnico, eu sei, mas que, na prática, é a chave para tudo.

No segundo capítulo, desvendaremos os organizadores prévios. Imagine-os como um mapa que você traça antes de uma viagem. Eles preparam o terreno. São ferramentas práticas, como mapas conceituais e resumos, que vão te ajudar a organizar as informações na sua mente.

E que tal falarmos sobre os diferentes tipos de aprendizagem significativa? Teremos a chance de entender como a aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta se manifestam na prática, e

como o professor pode se tornar um mediador desse processo. É como ser um guia em uma expedição.

Nos próximos capítulos, embarcaremos em áreas específicas. Começaremos com a leitura e a escrita, mostrando como transformar essas atividades em experiências cativantes, onde os alunos constroem seus próprios significados. E, ah, a matemática! Sei que nem todo mundo ama, mas prometo que vou mostrar como ela pode ser divertida e relevante, com exemplos e estratégias para a resolução de problemas.

E as operações básicas? Adição, subtração, multiplicação e divisão... Vou mostrar como a teoria de Ausubel pode transformar a maneira como os alunos se relacionam com esses conceitos. Geometria também terá seu espaço, com atividades e jogos que promovem a exploração e a descoberta. Surpreendente, não?

Em seguida, apresentarei a organização do conteúdo, o planejamento, as estratégias de ensino... Tudo isso, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado tranquilo e colaborativo. E, claro, não podemos esquecer o papel do professor. Ele é o coração da sala de aula, o maestro que conduz a orquestra da aprendizagem.

Por fim, o último capítulo será uma reflexão sobre tudo que aprendemos. Um momento para reafirmar a importância da Aprendizagem Significativa e o nosso compromisso com a educação.

Espero que esta leitura seja um abraço, um ombro amigo, um guia. Que desperte a curiosidade, provoque reflexões e, acima de tudo, inspire você a transformar a sala de aula em um espaço de descobertas e aprendizado.

Com carinho,

Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

SUMÁRIO

Capítulo 1: David Ausubel e a Aprendizagem Significativa _____	9
Capítulo 2: Organizadores Prévios _____	15
Capítulo 3: Tipos de Aprendizagem Significativa _____	23
Capítulo 4: Aprendizagem Significativa no Ensino da Leitura _____	31
Capítulo 5: Produção Textual _____	39
Capítulo 6: Aprendizagem Significativa na Matemática _____	54
Capítulo 7: Operações Básicas na Matemática _____	63
Capítulo 8: Geometria no Ensino Fundamental _____	71
Capítulo 9: Diretrizes para Seleção de Conteúdos _____	79
Capítulo 10: Metodologias Ativas nos Anos Iniciais _____	87
Capítulo 11: O professor facilitador _____	95
Capítulo 12: Quando o ensino vira assinatura _____	102
Referências _____	108
Sobre as Autoras _____	109
<i>Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo</i>	
<i>Silvânia Gregório Carlos</i>	
<i>Sirlene Borges da Silva Ramos</i>	
<i>Julice Barboza da Silva</i>	
Índice remissivo _____	114

Capítulo 1: David Ausubel e a Aprendizagem Significativa



E aí, gente! Que bom estar aqui com vocês, prontos para mergulhar nesse universo incrível da Aprendizagem Significativa?! Vamos juntos nessa, guiados pelas ideias fantásticas do mestre David Ausubel. Preparem-se para uma viagem profunda, porque vamos desvendar os mistérios desse conceito e ver como ele pode transformar a forma como a gente ensina e aprende.

Acreditem, a Aprendizagem Significativa não é só mais uma teoria; é uma verdadeira revolução no jeito de encarar o conhecimento. Para começar, vamos dar uma olhada no contexto histórico que moldou o pensamento de Ausubel. É como entender a raiz de uma árvore: precisamos saber de onde ela veio, quais ventos e tempestades ela enfrentou para entender toda a sua força. Veremos as influências que impulsionaram suas ideias, desde as teorias construtivistas até as pesquisas sobre cognição. É como montar um quebra-cabeça: cada peça se encaixa, revelando um quadro maior e mais completo.

Depois, vamos desvendar os princípios básicos da Aprendizagem Significativa. Sabe aquela sensação de que o aprendizado é algo maçante e distante? Esqueça! Ausubel mostra que aprender pode ser um processo inspirador, uma aventura! Vamos entender como o conhecimento se conecta, como as ideias se entrelaçam e se transformam. É como uma teia de aranha: cada fio se liga a outro, criando uma estrutura complexa e bela.

A ideia central é que *o aprendizado não é só absorver informações, mas sim construir pontes entre o que já sabemos e o que estamos aprendendo*. Parece simples, mas o segredo está nos detalhes. Preparem-se, porque a jornada promete ser intensa e cheia de descobertas! Vamos juntos, desmistificando a teoria e encontrando caminhos para uma experiência de aprendizado mais rica e significativa.

Agora que já lançamos as bases, é hora de aprofundar nossa compreensão. A Aprendizagem Significativa, em sua essência, reside na premissa fundamental de que *o aprendizado é um processo ativo e construtivo*. Não somos meros recipientes passivos, esperando que o conhecimento seja despejado em nossas mentes. Pelo contrário, cada um de nós traz consigo um universo particular de experiências, saberes e preconceitos – o que Ausubel chamou de **conhecimento prévio**. É esse conhecimento preexistente que atua como o ponto de partida, o terreno fértil onde as novas informações serão plantadas.

Imagine a mente como um jardim. Se o solo já estiver preparado – ou seja, se o aluno possuir algum conhecimento sobre o assunto – as sementes da nova informação terão muito mais chances de germinar e prosperar. Caso contrário, se o solo for árido e desconhecido, as sementes terão dificuldades para se firmar, e o aprendizado se tornará uma tarefa árdua e superficial.

Mas como essa interação entre o conhecimento prévio e a nova informação acontece? Ausubel nos mostra que a chave está na capacidade de relacionar, de estabelecer pontes entre o que já sabemos e o que estamos aprendendo. É como um quebra-cabeça: cada nova peça precisa ser encaixada em uma peça já existente, de modo que o todo faça sentido.

Pense, por exemplo, em uma criança aprendendo sobre animais. Se ela já conhece alguns animais, como cachorros e gatos, será muito mais fácil para ela entender conceitos como mamíferos ou vertebrados. O conhecimento prévio sobre cachorros e gatos serve como um ponto de

referência, uma âncora que facilita a compreensão das novas informações.

O processo de aprendizagem significativa, portanto, não é apenas sobre adicionar novas informações ao nosso conhecimento. É sobre *transformar, reestruturar e expandir o que já sabemos, criando conexões significativas que tornam o aprendizado mais profundo, duradouro e relevante para nossas vidas*. É um processo intenso, que nos exige reflexão e comprometimento, mas que, no final das contas, nos recompensa com um conhecimento que se torna parte de nós, nos impulsionando a superar desafios e a alcançar novos patamares de compreensão. E tudo isso, acredite, pode ser feito de forma reconfortante, transformando a sala de aula – ou qualquer ambiente de aprendizado – em um espaço de descobertas e de crescimento pessoal.

No coração da teoria ausubeliana reside o conceito de **subsunção**, um termo que, à primeira vista, pode soar complexo, mas que, na verdade, descortina a beleza da aprendizagem significativa. Imagine o conhecimento prévio do aluno como uma vasta rede, tecida por fios de experiências, crenças e saberes. O subsunção, então, atua como um nó fundamental nessa rede, uma espécie de âncora que recebe e integra as novas informações. *É como se o cérebro, de forma quase intuitiva, buscasse padrões, conexões e semelhanças entre o que já conhece e o que está aprendendo*.

Para ilustrar essa dinâmica, pense em alguém que já domina os princípios básicos da matemática. Ao se deparar com um novo conceito, como cálculo, essa pessoa não parte do zero. Em vez disso, ela utiliza sua compreensão prévia de álgebra e geometria como ponto de partida. O cálculo, então, é subsumido a essa estrutura existente, reinterpretando e expandindo o conhecimento já consolidado. A nova informação não é simplesmente adicionada, mas sim integrada de forma intensa e impressionante, remodelando a rede de conhecimento existente.

O professor, nesse contexto, assume um papel imprescindível. Ele se torna um arquiteto da aprendizagem, buscando ativamente

identificar os subsunçores relevantes na mente dos alunos. Para isso, ele pode lançar mão de diversas estratégias: *perguntas instigantes, discussões abertas, atividades práticas e até mesmo o uso de analogias e metáforas*. O objetivo é despertar o interesse, ativar o conhecimento prévio e criar pontes entre o familiar e o desconhecido. Ao fazer isso, o professor não apenas facilita a assimilação de novos conteúdos, mas também promove uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Um exemplo prático disso pode ser observado no ensino de história. Ao ensinar sobre a Revolução Francesa, um professor pode começar por relembrar os alunos sobre o contexto histórico da época, como o absolutismo e a desigualdade social. Essa revisão, por si só, já ativa os subsunçores dos alunos, preparando o terreno para a compreensão dos eventos que se seguirão. Em seguida, o professor pode apresentar informações sobre as causas da revolução, as diferentes classes sociais envolvidas, os ideais iluministas e os principais acontecimentos. Ao relacionar esses novos conhecimentos com o que os alunos já sabem, o professor facilita a subsunção e a construção de um entendimento mais completo e honesto sobre o tema.

O subsunçor, portanto, não é apenas um conceito teórico, mas sim uma ferramenta poderosa para a transformação da aprendizagem. Ao compreendê-lo e aplicá-lo, podemos criar ambientes de ensino que valorizam o conhecimento prévio, estimulam a reflexão e promovem uma aprendizagem que transcende a memorização, tornando-se algo essencial em nossas vidas.

No cerne da teoria ausubeliana, a interação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento assume um papel de protagonista. Não se trata meramente de acumular informações, como se estivéssemos enchendo um recipiente vazio. *A aprendizagem significativa, em sua essência, é um processo de transformação*. É como se, ao adquirir um novo conhecimento, reconfigurássemos a estrutura interna de nosso entendimento, moldando-o e adaptando-o para que se encaixe com o que já sabemos.

Imagine o cérebro humano como um vasto e complexo mapa mental. Cada conceito, cada ideia, cada experiência que vivenciamos, deixa uma marca, formando conexões intrincadas e interligadas. A cada novo aprendizado, esse mapa se expande e se modifica. Novas estradas são construídas, pontes são erguidas, e antigas rotas podem ser reformuladas ou até mesmo abandonadas, dependendo da relevância da nova informação. A aprendizagem significativa, portanto, não é um acréscimo, mas sim uma reorganização. É uma dança constante entre o familiar e o desconhecido, entre o que já habita em nós e o que estamos descobrindo.

Essa dinâmica de transformação é o que torna o aprendizado tão intenso e pessoal. Quando conectamos novas informações com nossos conhecimentos prévios, não estamos apenas memorizando fatos; estamos construindo um significado próprio. O novo conhecimento se torna parte de nossa identidade, influenciando nossa maneira de pensar, de sentir e de agir. É por isso que a aprendizagem significativa é tão duradoura. Ela se enraíza profundamente em nossa memória, resistindo ao teste do tempo, porque está conectada a um universo de significados que construímos ao longo da vida.

A sala de aula, nesse contexto, se transforma em um laboratório de descobertas. O professor, em vez de ser um mero transmissor de informações, assume o papel de um guia, um facilitador. Ele ajuda os alunos a identificarem seus conhecimentos prévios, a estabelecerem conexões e a construir pontes entre o familiar e o desconhecido. Ele cria um ambiente propício para a exploração, para a experimentação, para a reflexão. O objetivo não é apenas transmitir conteúdos, mas sim despertar a curiosidade, o senso crítico e a paixão pelo aprendizado.

E como tudo isso pode ser alcançado? De maneira produtiva, com paciência e atenção. Com a certeza de que cada aluno é um indivíduo único, com sua própria história e seu próprio ritmo de aprendizado. Com a compreensão de que o erro faz parte do processo, e que cada desafio superado é uma oportunidade de crescimento. A sala de aula se torna, assim, um espaço acolhedor, onde o aprendizado é

encarado como uma jornada, e não como uma corrida. Uma jornada que nos permite, a cada passo, nos transformarmos e nos tornarmos a melhor versão de nós mesmos. Uma experiência surpreendente e inesperada, repleta de milagres cotidianos, que nos leva a superar nossos limites e a abraçar o essencial da vida: aprender, crescer e evoluir. Um processo definitivo de autoconhecimento. E, acima de tudo, um caminho honesto para um futuro mais cativante.

Capítulo 2: Organizadores Prévios

Vamos começar a nossa conversa sobre os organizadores prévios, essas ferramentas tão importantes no contexto da aprendizagem. Mas, atenção, o que exatamente são organizadores prévios? Imagine que você está prestes a ouvir uma história. Antes de mergulhar na narrativa completa, alguém te dá um pequeno resumo ou menciona alguns pontos chave do que irá acontecer. Esse é o espírito dos organizadores prévios. *Eles servem como uma preparação, funcionando como uma ponte entre o que já*



sabemos e o que vamos aprender. Ao introduzirmos esses elementos antes de um novo conteúdo, estamos basicamente preparando o terreno para que as informações novas possam ser mais facilmente absorvidas.

Pense um pouco: quantas vezes você já se sentiu perdido ao iniciar um assunto sem saber o que esperar? A sensação de desorientação é comum e acontece com muitos de nós, independentemente da idade. É aí que entram os organizadores prévios, como faixas de luz iluminando o caminho que se segue. Eles ajudam a dar contexto e significados às novas informações, oferecendo uma base sobre a qual podemos construir nosso aprendizado.

Um exemplo claro disso pode ser a utilização de um título que antecede uma aula. Ao ver um título que diz “Os Mistérios da Astronomia”, o aluno já começa a formular uma expectativa, não acha?

E antes mesmo das aulas iniciarem, perguntas podem brotar em suas mentes: Como funciona a gravidade?, O que são buracos negros? Essas indagações dão um direcionamento à sua curiosidade, e é essa curiosidade que será explorada e alimentada ao longo das aulas.

Os organizadores prévios não apenas ajudam a suscitar perguntas relevantes, como também preparam os alunos emocionalmente para o aprendizado. Quando sabemos um pouquinho sobre o que vamos abordar, a ansiedade e o medo do desconhecido tendem a diminuir. É um pouco como quando você vai a um restaurante novo: se souber um pouco sobre o cardápio, fica mais fácil escolher o que deseja degustar, não é mesmo? Da mesma forma, a introdução de organizadores prévios faz com que os estudantes se sintam mais seguros e confiantes ao enfrentarem novos conteúdos.

Além disso, os organizadores prévios podem ser aplicados de várias maneiras. Não se limitam apenas a perguntas ou títulos; podem incluir também diagramas, palavras-chave ou até pequenos trechos de textos que façam alusão ao tema que será estudado. Quando vistos em conjunto, eles criam uma estratégia poderosa para potencializar o aprendizado.

Agora, para refletir sobre a experiência de aprendizagem, eu recordo de um professor que, numa aula de História, utilizou uma imagem provocativa de uma batalha famosa. Antes de iniciar a explicação, ele pediu que todos olhassem a imagem e falassem o que enxergavam. As interpretações foram tão variadas e envolventes que, assim que a matéria começou, todos estavam ansiosos por descobrir os desdobramentos daquela cena. Não é fascinante como um simples recurso pode transformar a dinâmica de uma aula?

Assim, a proposta de utilizar organizadores prévios não é apenas uma técnica acadêmica, mas um convite a todos nós para pensarmos de forma mais crítica sobre como apresentamos novas ideias. Colocar essas práticas em ação pode ser um divisor de águas no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais interativo, engajador e, acima de tudo,

eficaz. Portanto, que possamos explorar juntos os próximos passos nesse caminho repleto de descobertas!

Os **organizadores prévios** podem ser categorizados em várias ferramentas visuais que facilitam a compreensão e a memorização do conteúdo. Um dos exemplos mais recorrentes é o **mapa conceitual**. Imagine um grande tecido interligado, onde cada nó representa um conceito e as linhas conectando-os mostram as relações entre eles. Essa estrutura propicia uma visão abrangente do tema, permitindo que o aluno visualize a interconexão das ideias, aumentando, conseqüentemente, a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Um professor pode utilizar um mapa conceitual para pré-organizar o que será ensinado em uma aula sobre ecologia, ajudando os alunos a visualizar como os ecossistemas se relacionam entre si.

Os **resumos** também são uma ferramenta poderosa. Eles têm a capacidade de condensar informações e destacar os principais pontos de um tópico. Quando os alunos são incentivados a criar seus próprios resumos antes de uma nova lição, a prática os leva a refletir sobre o que consideram ser mais essencial, permitindo um engajamento mais profundo com o conteúdo. Por exemplo, a prática de resumir informações sobre a Revolução Industrial pode ajudar os alunos a se concentrarem nas principais causas e conseqüências, facilitando uma discussão mais focada durante a aula.

Os **esquemas**, por sua vez, oferecem uma abordagem ainda mais estruturada. Eles organizam informações de maneira a simplificar a sua análise. Imagine uma aula sobre a fotossíntese, onde o professor utiliza um esquema para explicar o processo de forma visual, facilitando a retenção das etapas. Ao preencher esse esquema em pequenos grupos, a interação entre os alunos mobiliza uma troca de ideias, gerando um ambiente colaborativo, e permitindo que todos contribuam para o entendimento coletivo.

Histórias de professores que encontraram maneiras criativas de utilizar esses organizadores prévios são inspirações eficazes. Um

professor que, ao começar uma nova unidade sobre literatura, decidiu fazer **um brainstorm** em conjunto com a turma, escrevendo tudo em um quadro. Essa prática não só mobilizou os alunos, mas imediatamente desperta um interesse coletivo. Cada contribuição era uma peça a mais no quebra-cabeça do aprendizado, enquanto eles se preparavam para mergulhar nos textos que viriam a seguir.

Essas abordagens visuais não apenas ajudam na organização do pensamento, mas também promovem estilos de aprendizado que atendem diferentes perfis de alunos. Há aqueles que aprendem melhor com imagens e diagramas, enquanto outros se sentem mais confortáveis com textos e resumos. *Ao diversificar as ferramentas, os professores criam um ambiente mais inclusivo*, onde todos os alunos podem encontrar uma maneira de se conectar ao conteúdo.

Pensar na implementação desses organizadores prévios em sala de aula é um convite à reflexão sobre a maneira como estamos abordando a aprendizagem. Como educadores, é vital considerar que a jornada do conhecimento deve ser interativa, leve e envolvente. Integrar essas ferramentas não é apenas uma questão de método, mas de criar um espaço onde a curiosidade e o conhecimento possam florescer juntos. O desafio, então, é encontrar o equilíbrio entre a estrutura que proporcionam e a liberdade que os alunos precisam para explorar, experimentar e crescer. O impacto positivo dessa prática se reflete não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção de um ambiente de aprendizado acolhedor e dinâmico.

A aplicação prática dos organizadores prévios em sala de aula é uma experiência transformadora para alunos e professores. Quando um professor decide introduzir um novo tema, a utilização dessas ferramentas pode ser o diferencial que transforma uma simples aula em uma jornada significativa de descobertas. Vamos imaginar, por exemplo, uma professora de história que está prestes a falar sobre a Revolução Francesa. Ao invés de simplesmente começar a aula com um conteúdo denso sobre datas e eventos, ela pode optar por ativar o conhecimento prévio dos alunos através de um mapa conceitual. Um

desenho que não só ilustre os principais eventos, mas também conecte ideias, personagens e repercussões sociais. Esse primeiro contato visual já acende uma centelha de curiosidade, ajudando os alunos a se prepararem para o que virá a seguir.

É interessante observar como essa abordagem interativa pode fomentar discussões antes mesmo de apresentar o novo conteúdo. Sabe aquele momento em que um aluno levanta a mão e diz algo como mas e os direitos dos cidadãos? Isso não apenas indica que ele está pensando ativamente, mas também que a ferramenta utilizada fez o trabalho dela: preparou o terreno para o aprendizado. Tal prática convida os alunos a engajar-se, e aqui vemos um aspecto essencial: *a colaboração*. Quando a professora pede aos alunos que construam juntos *um brief* sobre o que já sabem a respeito de revoluções, a sala se torna um espaço vibrante de ideias.

Outro exemplo pode ser na aula de matemática, onde a introdução de um novo conceito – talvez operações com frações – exige que os alunos entendam o que já conhecem. Um quadro branco dividido pode exibir um jogo de perguntas que remete às frações simples. Ao perguntar, por exemplo, Qual é a fração de um bolo cortado em quatro partes, se você comeu uma? os alunos são convidados a pensar e interagir. Imediatamente, a linguagem se transforma. Sinais de dúvida se transformam em risadinhas nervosas, mas a mudança nesse clima é um sinal positivo. Quando eles conseguem conectar um conceito ao que já possuem em suas mentes, o medo do desconhecido diminui, e a confiança aumenta.

Por que parar por aí? Em práticas visuais, quadros de avisos repletos de imagens, diagramas e palavras-chave podem ser uma forma encantadora de preparar os alunos. Durante a introdução de temas como ecologia, um professor pode criar um mural colaborativo. Cada aluno adiciona um desenho ou frase que representa um conceito relacionado à biodiversidade. Ao final, essa tela vibrante não só informa, mas também cria um sentimento de pertencimento e realização. Olhar

para aquela colagem dá a todos um senso de conquista e os prepara emocionalmente para a nova aventura de aprendizado.

É nessa aplicação prática que vemos o valor real dos organizadores prévios. Eles não são apenas ferramentas, mas sim, pontes que conectam o conhecimento que os alunos já têm ao que ainda vão descobrir. As conversas que surgem e a maneira como os alunos se envolvem são suficientes para animar qualquer educador. Imagine, por exemplo, um estudante que sempre se sentiu deslocado na aula de ciências intervindo com desejos de saber mais sobre o tema. Isso cria um ambiente dinâmico, onde todos são ouvidos e incentivados a expressar suas curiosidades.

O olhar dos alunos se transforma. Aquele estudante que, antes tinha um brilho de dúvida no olhar, agora demonstra interesse. A confiança se instala quando eles percebem que suas contribuições têm valor. *Os organizadores prévios podem mudar a dinâmica de uma sala e, por consequência, as práticas pedagógicas.* Quando os professores integram essas ferramentas em sua rotina, criam um ciclo de retroalimentação positiva, onde o aprendizado ativo se torna a norma.

Esse cenário nos leva a refletir sobre a importância de inovar na educação, desconstruindo ideias tradicionais sobre o ato de ensinar. Ao promover fórmulas de ensino mais envolventes e interativas, se estimula a autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas de suas trajetórias de aprendizado. Um professor que encoraja a curiosidade, que celebra os acertos e os erros, constrói caminhos que levam ao conhecimento de forma leve e intrigante.

Ao final, fica a provocação: *estamos prontos para redefinir a experiência de aprendizado em nossas salas de aula?* Os organizadores prévios não devem ser apenas mais uma ferramenta, mas sim, um aliado na jornada educacional que todos buscamos. Que tal começar essa transformação agora mesmo?

Os organizadores prévios, além de serem instrumentos úteis, exercem um papel essencial na formação de um espaço seguro para os alunos. A sensação de enfrentamento ao desconhecido é uma barreira que muitos estudantes enfrentam. Quando a abordagem educativa oferece estrutura através desses organizadores, há uma redução significativa dessa ansiedade. Imagine um aluno prestes a iniciar uma nova unidade de estudo; ao ter a oportunidade de trabalhar com uma visão geral, como um mural de ideias ou um mapa conceitual simples, ele se sente menos perdido. É como se um roteiro iluminasse o caminho a seguir, fazendo com que a jornada pareça não apenas viável, mas até mesmo motivadora, permitindo a cada um deles sentir que, de alguma forma, domina o conteúdo que virá.

Além disso, a *utilização de organizadores prévios promove uma aprendizagem mais ativa*. Em vez de se sentarem passivamente e absorverem informações, os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. Eles começam a conectar ideias, levantar questionamentos, fazer previsões sobre o que estão prestes a aprender. A expectativa que geram a partir desse envolvimento faz com que se tornem co-autores de sua evolução, descobrindo por conta própria cada novo conceito de forma mais dinâmica e envolvente. Essa autonomia é fundamental, pois cultivar um espaço de interação ativa transforma o papel do professor, que passa a ser um facilitador, guiando em vez de simplesmente transmitir informações.

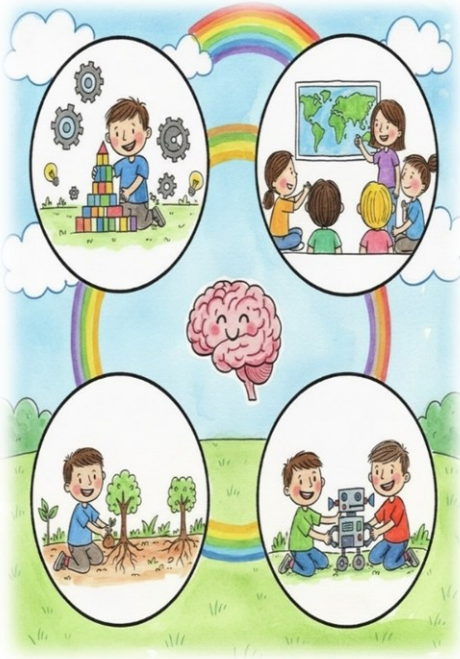
Um ponto impressionante que merece destaque é o fato de que esses organizadores também auxiliam na retenção do conteúdo aprendido. Estimula-se, por exemplo, a compreensão mais profunda das informações que estão sendo apresentadas. Ao proporcionar um esquema prévio, os alunos conseguem armazenar esses novos conhecimentos de forma mais eficiente em suas mentes. A sensação de poder olhar para um conteúdo e compreender os diversos links e conexões com o que já sabem cria um mapeamento que organizam a mente de maneira a facilitar futuras revisões.

Por outro lado, a implementação desses organizadores em sala de aula também resulta em um ambiente mais colaborativo. O aluno que se sente preparado e confiante é mais propenso a interagir, a dialogar, e até mesmo a questionar o que não entende. Essa interação não apenas alimenta um ciclo positivo de aprendizagem entre os colegas, mas também contribui para um clima escolar favorável. A troca de experiências, ideias e perspectivas é um milagre em ação, onde cada aluno não só aprende com o professor, mas também entre si, promovendo uma experiência de aprendizado verdadeiramente rica.

E quando falamos sobre as intersecções entre esses organizadores e o desenvolvimento da autonomia, percebemos que eles proporcionam uma base para que os alunos se tornem protagonistas de suas histórias. Ao ter as ferramentas certas ao seu alcance, cada estudante é incentivado a explorar e a se aprofundar nas questões que realmente geram sua curiosidade. Essa abordagem não é apenas sobre aprender um conteúdo abstrato, mas sobre transformar a sala de aula em um verdadeiro laboratório do saber, onde cada descoberta tem um papel significativo na formação da identidade e do pensamento crítico dos alunos.

Ao final, é difícil não se sentir tocado pela profundidade dessa metodologia. A estrutura que os organizadores prévios oferecem não apenas ajuda na assimilação de conteúdos, mas também aguça a curiosidade e estimula a criatividade. É um convite à descoberta, uma oportunidade de navegar pelas águas desconhecidas do conhecimento com confiança e entusiasmo. Ao sairmos desse capítulo, é essencial refletirmos sobre nosso papel como educadores e a responsabilidade que temos de dar aos alunos a voz e os instrumentos para que se tornem não apenas aprendizes, mas apaixonados pela busca constante de suas próprias respostas.

Capítulo 3: Tipos de Aprendizagem Significativa



Há, em essência, dois tipos de aprendizagem que podem estar presentes na sala de aula: A aprendizagem por Recepção e a Aprendizagem por Descoberta. Elas podem, inclusive, estar presentes na mesma aula. Ocupar lugares distintos para objetivos específicos. As duas são importantes. Como e quando mobilizá-las é o desafio prático do atento professor.

A **aprendizagem por recepção** é um conceito que, à primeira vista, pode parecer simples e até mesmo rotineiro. *Nela, o aluno é como um copo*

vazio, aguardando ser preenchido com informações que o professor tem a oferecer. Muitas vezes, o educador é visto como um transmissor de conhecimento, uma figura central que detém o saber e o disponibiliza para seus alunos. Essa visão, porém, é limitada e merece uma análise mais profunda.

Imagine uma sala de aula iluminada, com o odor do café fresco atravessando o ar. O professor, com um sorriso acolhedor, inicia uma explicação sobre a história da arte. Os alunos, em sua maioria, estão atentos, mas será que todos realmente entendem a profundidade do que está sendo dito? A aprendizagem por recepção desempenha um papel fundamental em certas disciplinas, como nas ciências exatas, onde a absorção de fórmulas e conceitos é essencial. Entretanto, essa abordagem também possui suas desvantagens. *Tornar-se apenas um receptor de sentidos que pode gerar uma experiência passiva, em que*

o aprendizado é esquecido rapidamente, reduzido a um simples ato de memorização.

Vamos pensar numa micro-história, como a do João. Ele sempre teve interesse em arte, mas nunca havia se aprofundado no tema. Em uma aula especialmente inspiradora, o professor mergulhou na evolução das diferentes correntes artísticas, contando histórias intrigantes e compartilhando anedotas sobre artistas renomados. João, que até então achava a arte um assunto insípido, começou a sentir uma fagulha. Ele percebeu que cada pincelada carregava emoções profundas e que a história da arte era, de fato, um diálogo entre passado e presente. Após essa aula, João saiu com uma vontade avassaladora de explorar museus e sites que falavam sobre o tema. É, portanto, evidente que mesmo a recepção pode ser o primeiro passo em uma jornada de autodescoberta — um milagre da curiosidade humana.

Neste contexto, *é essencial criar um ambiente de aprendizagem que não apenas transmita, mas que também estimule a curiosidade.* Os alunos podem se sentir mais engajados se as informações forem apresentadas de maneira que provoquem questionamentos e reflexões. O professor deve buscar maneiras de transformar esse processo em uma experiência mais envolvente. Uma dica prática é incentivar perguntas durante a aula, criando um espaço seguro onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas dúvidas. Isso pode ser tão simples quanto lançar uma pergunta instigante, como “O que vocês acham que motivou determinada obra a ser criada?” Essa abordagem não só ajuda na retenção do conhecimento, como também transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e colaborativo.

Ao analisarmos as vantagens desse tipo de aprendizagem, percebemos que ele pode ser altamente eficaz em situações que exigem uma introdução sólida de conceitos básicos. Contudo, devemos estar cientes do seu fausto decadente. *Encontrar o equilíbrio entre a absorção passiva e os métodos que naturalizem a participação ativa é um desafio que os educadores enfrentam constantemente.* Um foco

excessivo na recepção pode levar à apatia, tornando o aluno um mero espectador de sua própria formação.

Assim, ao concluirmos esta reflexão sobre a aprendizagem por recepção, é importante lembrar que, apesar das suas limitações, esse método pode abrir portas, criar interesse e instigar a busca por conhecimentos mais profundos. Todo professor tem o poder de não apenas transmitir informação, mas, principalmente, de acender a chama da curiosidade. O caminho da aprendizagem significativa pode estar à frente, aguardando para ser traçado por todas as mentes que anseiam por descobrir e explorar.

Ao falarmos sobre a **aprendizagem por descoberta**, é essencial entender que este *é um espaço onde os alunos não são meros ouvintes passivos, mas protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizado*. Imagine um professor que, ao invés de simplesmente despejar informações, se coloca como um guia, incentivando seus alunos a explorarem conceitos e a fazerem perguntas, instigando a curiosidade deles. Essa abordagem não é apenas inovadora, é uma verdadeira revolução que transforma a dinâmica de sala de aula.

Pense, por exemplo, em uma feira de ciências. Um aluno, motivado por uma pergunta que provocou sua curiosidade, começa a investigar as propriedades das plantas e a forma como elas interagem com o ambiente. Ele não está ali apenas para apresentar um projeto; está em busca de respostas. Essa busca ativa faz com que o conhecimento se torne algo muito mais significativo, resultado de um esforço pessoal. Ao final, a experiência dele não é apenas uma apresentação para a classe, mas um profundo aprendizado que poderia levá-lo a uma futura paixão pela biologia.

É interessante notar que *essa abordagem requer um professor que esteja não apenas preparado, mas disposto a abrir espaço para que a curiosidade dos alunos floresça*. A habilidade de guiar sem controlar é a chave nesta jornada. Os desafios são claros; muitos estudantes podem inicialmente demonstrar resistência. O que fazer quando um aluno faz cara de desânimo diante de uma nova tarefa? Aqui

entra o papel do educador em criar um ambiente acolhedor, onde a descoberta é o foco e não a correção imediata das falhas.

Implementar a aprendizagem por descoberta implica em ser meticuloso no planejamento. São necessários projetos e atividades que não apenas informem, mas que provoquem. Um professor pode organizar um experimento científico que permita aos alunos aplicar teorias em situações reais, tornando tudo mais tangível. A excitação palpável nas vozes dos alunos enquanto discutem suas descobertas é um testemunho de que a aprendizagem pode ser uma experiência vibrante e transformadora.

Outra faceta fascinante dessa abordagem é como ela propicia um desenvolvimento não apenas intelectual, mas emocional. Estudantes que se tornam investigadores de suas próprias perguntas não apenas apreendem conceitos, mas também desenvolvem resiliência e a habilidade de lidar com a incerteza. Ao cometerem erros em seu caminho de aprendizado, eles aprendem a superá-los em vez de vê-los como fracassos. Uma vez, uma aluna contou como ficou maravilhada ao descobrir que um erro em uma fórmula estava, na verdade, abrindo portas para outra questão mais interessante. Essa revelação é uma lição que vai muito além dos números.

No final das contas, o objetivo é que esses alunos não apenas adquiram conhecimento, mas que se tornem aprendizes a vida inteira. A sensação de poder ser o agente de descobertas deixa de ser um privilégio de poucos e se torna uma experiência compartilhada na sala de aula. Quando se cria um ambiente educativo que abraça a exploração e a curiosidade, o aprendizado, de fato, se torna uma viagem coletiva de descobertas inesperadas. É emocionante imaginar quantas vidas podem ser transformadas por esses momentos de epifania que podem surgir em atividades que, à primeira vista, parecem simples. Afinal, a educação deve ser tanto um caminho quanto um destino, repleto de surpresas e novas aprendizagens a cada dia.

A escolha do método de aprendizagem a ser aplicado no ambiente educativo traz implicações significativas para o desenvolvimento dos alunos. Ao pensarmos na aprendizagem por recepção e por descoberta, é relevante entender como essas abordagens não só se complementam, mas também moldam o estilo pedagógico dos educadores. Um aspecto fundamental é a forma como cada método pode impactar a motivação dos alunos e sua participação nas atividades escolares.

A aprendizagem por recepção, onde o aluno é apresentado a conteúdos de maneira mais direta, pode ser eficaz em situações específicas. Por exemplo, em disciplinas que exigem uma base de conhecimento sólida antes que se possa explorar conceitos mais complexos, essa abordagem pode funcionar como um trampolim necessário. Contudo, essa mesma abordagem pode também criar um ambiente onde os alunos se sintam meramente receptores passivos de informação, o que traz à tona a importância de um docente que interaja e cativa o grupo, incutindo curiosidade.

Por outro lado, quando falamos da aprendizagem por descoberta, observamos que os alunos passam de meros receptores a protagonistas de sua própria jornada de ensino. Essa mudança de paradigma é inspiradora, uma vez que a descoberta pode gerar um engajamento muito mais profundo com o conteúdo. Um exemplo ilustrativo é um estudante que, ao participar de uma feira de ciências, realiza uma pesquisa que não apenas o ensina um conceito matemático, mas também o motiva a investigar mais sobre esse assunto em suas horas vagas. É como se a curiosidade despertada por uma questão simples se transformasse em uma busca quase obsessiva por respostas.

Entretanto, essa abordagem não vem sem desafios. Muitas vezes, o aluno pode sentir resistência ao se deparar com a necessidade de ser ativo em seu processo de aprendizagem. *Além disso, o professor precisa estar preparado para criar um ambiente onde essa descoberta aconteça de forma guiada, evitando que a liberdade criativa se transforme em confusão.* Assim, a figura do mediador docente torna-se

essencial, pois são as orientações e os estímulos que dão forma ao aprendizado autônomo dos estudantes.

Um aspecto que merece atenção é a forma como a escolha entre esses métodos reflete no uníssono entre o que o educador propõe e o que o aluno sente. Um ambiente que prioriza, por exemplo, a liberdade de explorar conceitos pode resultar em maior retenção de conhecimento. Professores que conseguem equilibrar ambas as abordagens, utilizando *os momentos de recepção para fundamentar e os momentos de descoberta para aprofundar*, demonstram como essa flexibilidade pode dinamizar a aprendizagem e torná-la mais prazerosa.

Além disso, vamos nos lembrar de que *a mediação do professor não se limita a supervisionar o que os alunos estão fazendo*. É uma arte que requer sensibilidade e uma consciência apertada do clima da sala de aula. Um educador que implemente estratégias como perguntas provocativas e momentos de feedback reflexivo não só guia os alunos, mas também inscreve um espaço onde o diálogo é fluido e onde cada descoberta individual pode ser celebrada em conjunto. Uma história que ilustra isso é a de um professor que, ao criar um ambiente acolhedor, onde todos se sentiam confortáveis para questionar e explorar livremente, conseguiu transformar sua sala de aula em um verdadeiro laboratório de ideias, onde o aprendizado coletivo prosperava.

Quando refletimos sobre todas essas nuances, fica claro que, na prática pedagógica, não há um único caminho a seguir. *A educação significativa é, na verdade, um entrelaçamento de metodologias que se ajustam ao perfil dos alunos e ao conteúdo a ser ensinado*. O desafio está em encontrar esse equilíbrio, em saber quando assumir o papel de transmissor de conhecimento e quando abrir espaço para que os alunos trilhem seu próprio caminho de descoberta. Esse reconhecimento marca não apenas a efetividade no ensino, mas também a formação de cidadãos curiosos, motivados e, acima de tudo, apaixonados por aprender.

A **mediação do professor** é um dos pilares que sustentam a aprendizagem significativa. Quando pensamos no papel do educador, logo vem à mente a imagem de alguém que não está meramente transmitindo conhecimento, mas sim um facilitador que guia e estimula a curiosidade dos alunos. Essa mediação se torna ainda mais determinante em ambientes onde se promove a exploração e a descoberta. É através das suas intervenções que o professor pode criar momentos de reflexão e diálogos que não apenas envolvem, mas impulsionam o aprendizado.

Imagine uma sala de aula onde os alunos estão envolvidos em um projeto de pesquisa. O professor se aproxima, observa e, ao invés de dar uma resposta prontamente, pergunta: O que vocês acham que aconteceria se olhássemos esse tema sob uma perspectiva diferente? Essa simples questão não só estimula o pensamento crítico, mas também convida os alunos a se expressarem, a explorarem suas ideias e a se engajarem em discussões que talvez nunca tivessem ocorrido se não houvesse essa provocação. O feedback nesse contexto ganha uma nova dimensão. *Não é apenas sobre corrigir erros, mas sobre orientar descobertas e dar espaço para que os alunos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizado.*

Criar um ambiente acolhedor e seguro onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas perguntas e descobertas é fundamental. Um professor que escuta atentamente e valida as contribuições dos alunos fortalece a relação de confiança que é essencial para um aprendizado produtivo. Pense na história de um professor de ciências que instaurou um espaço de diálogo na sua sala. Ao incentivar os alunos a apresentarem suas ideias sobre experimentos, ele percebeu que, mesmo quando algumas saídas não eram exatamente científicas, a criatividade e o entusiasmo se tornavam os verdadeiros motores do aprendizado. Com o tempo, isso gerou uma atmosfera de colaboração onde a curiosidade era não só bem-vinda, mas necessária.

As estratégias que um professor pode adotar para mediar a aprendizagem vão além de simples perguntas. *A utilização de perguntas*

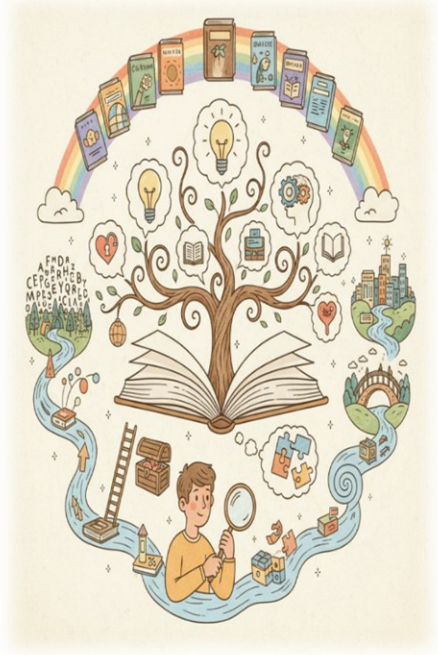
abertas, que não têm apenas uma resposta correta, pode levar os alunos a pensarem mais profundamente. Além disso, momentos de feedback consciente, onde o professor reafirma o que foi dito e instiga ainda mais a reflexão, são extremamente importantes. Isso não só solidifica o conhecimento, mas também promove uma *autoavaliação* constante nos alunos. Como você se sente em relação ao que descobriu hoje? ou O que você mudaria se tivesse que repetir este projeto? podem ser algumas das perguntas que ajudam a moldar o *pensamento crítico e a autoanálise*.

Desafios sempre estarão presentes na mediação. Às vezes, alunos podem se sentir inseguros para expor suas ideias, receosos de serem julgados. Nesses momentos, é essencial que o educador fale com honestidade sobre a importância do fracasso no aprendizado. Compartilhar suas próprias experiências de falhas e como elas o ajudaram a crescer pode ser um passo poderoso para motivar os alunos a abrir seus corações e mentes. *A empatia que um professor demonstra ao se colocar no lugar do aluno pode quebrar barreiras e transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento.*

A relação entre professor e aluno é como uma dança. Cada movimento deve ser percebido e respondido com sensibilidade. A presença constante do educador, atento aos sinais de seu grupo, é o que permite que a aprendizagem se torne uma jornada autêntica e enriquecedora. A mediação não é uma tarefa fácil, mas é uma arte que, quando bem executada, resulta em um ambiente produtivo onde a curiosidade e a descoberta florescem. Ao final do dia, o verdadeiro triunfo não está apenas nas notas ou avaliações, mas na capacidade de cada aluno se sentir parte de um processo significativo e transformador. E isso, meu amigo, é um verdadeiro êxito educacional.

Capítulo 4: Aprendizagem Significativa no Ensino da Leitura

A leitura é muito mais do que decifrar palavras em uma página; é uma viagem que nos leva a mundos desconhecidos e, ao mesmo tempo, nos devolve ao nosso próprio mundo com um olhar diferente. Ao se colocar no papel de leitor, o aluno tem a chance de explorar ideias, sentimentos e modos de viver — e, nessa travessia, vai se tornando mais humano, mais crítico, mais atento. Já parou para pensar em como um texto pode nos fazer reavaliar crenças, compreender alguém que pensa diferente, ou enxergar o cotidiano sob outra luz? Essa é a força silenciosa e poderosa da leitura.



Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensinar leitura é, ao mesmo tempo, um trabalho de base e de horizonte. É base porque *envolve alfabetização, fluência, vocabulário, construção de sentido*. É horizonte porque forma um sujeito capaz de compreender o mundo, de participar da vida social e de se posicionar com responsabilidade. Por isso, quando falamos em Aprendizagem Significativa no ensino da leitura, estamos falando de algo muito concreto: fazer com que as crianças consigam ancorar o que leem em conhecimentos e experiências que já possuem, ao mesmo tempo em que ampliam *repertório, linguagem e pensamento*.

A BNCC reforça justamente essa direção: a leitura, nos anos iniciais, não é apenas uma habilidade escolar; é um eixo de formação.

Ela envolve *fruição* (ler por prazer e contato com a literatura), *compreensão* (entender o que está dito e o que está sugerido), *participação social* (ler bilhetes, avisos, regras, notícias, textos digitais, instruções), e *progressiva autonomia* (o aluno vai, aos poucos, se tornando capaz de escolher estratégias para compreender). Em outras palavras: *a BNCC nos convoca a formar leitores para a vida, não apenas para a prova.*

E é aqui que Isabel Solé entra como uma aliada preciosa para o professor. Ao propor estratégias *antes, durante e depois da leitura*, Solé oferece um caminho didático claro para aquilo que muitas vezes tentamos fazer “no improviso”: ajudar a criança a compreender, monitorar a compreensão e construir sentido. Essas etapas não engessam a leitura; elas organizam o processo e, com isso, protegem o aluno de um destino comum: ler sem entender, fingir que entendeu, decorar pedaços e, depois, desistir.

Ler é construir sentido: o professor como mediador de encontros

É fundamental entender que a leitura desempenha um papel central na formação do indivíduo. Ela não é apenas uma técnica; é prática cultural, social e afetiva. Cada texto lido pode funcionar como ponte entre o que o aluno já viveu e aquilo que ele ainda não conhece. Quando a criança lê uma história que se parece com sua realidade, ela se reconhece; quando lê algo distante, ela expande o mundo interno. Em ambos os casos, a leitura pode provocar reflexão, empatia, estranhamento produtivo e crescimento.

Pense: você consegue lembrar de uma leitura que mexeu com você? Muitas vezes, não lembramos do enredo inteiro, mas lembramos do efeito — uma pergunta que ficou, um desconforto, uma beleza. É esse tipo de marca que queremos produzir na escola: uma leitura que não termina quando se fecha o livro.

E, nesse processo, o educador não é fiscal da leitura; é facilitador de encontros entre o aluno e os textos. É quem cria condições para que as crianças se apropriem do que leem: oferecendo apoio, fazendo perguntas que abrem caminhos, valorizando interpretações, e ensinando, com intenção, como um leitor competente pensa enquanto lê.

Estratégias de leitura de Isabel Solé: antes, durante e depois para os anos iniciais

Nos anos iniciais, essas estratégias precisam ser simples, recorrentes e visíveis. A criança aprende a ler também porque aprende a proceder como leitora. E isso se ensina.

1) Antes da leitura: preparar o terreno para a compreensão

Antes da leitura, o professor ajuda o aluno a entrar no texto com uma pergunta na cabeça e um mapa mínimo na mão. Não é “explicar o texto” antes de ler; é construir condições para que a leitura faça sentido.

Implicações didáticas (práticas e atuais):

- Ativar conhecimentos e experiências: “Você já viveu algo parecido?” “Você já viu isso acontecer na escola, na sua casa, no bairro?”
- Antecipar pelo título e imagens (muito potente no 1º e 2º ano): “Sobre o que você acha que será?” “Que pistas a capa nos dá?”
- Definir propósito de leitura (BNCC valoriza leitura com finalidade): “Hoje vamos ler para descobrir...” / “Vamos ler para nos emocionar...” / “Vamos ler para aprender a fazer...”
- Ensinar vocabulário-chave sem estragar a descoberta: escolha 2 ou 3 palavras essenciais para o sentido e trabalhe com exemplos curtos, gestos, imagens.
- Construir previsões: “O que pode acontecer? Por quê?” — e registrar previsões em um quadro simples (“Acho que... porquê...”).

Exemplos por ano:

- 1º ano: leitura de um conto curto com ilustrações. Antes, o professor mostra a capa e pergunta: “Quem aparece? Onde estão? O que pode acontecer?” As crianças desenharam uma previsão.

- 2º/3º ano: leitura de bilhete/aviso real da escola. Antes, perguntar: “Quem escreveu? Para quem? Para quê?” Isso já organiza gênero e intenção.

- 4º/5º ano: leitura de reportagem curta (adaptada) sobre um tema próximo, como descarte de lixo. Antes, levantar hipóteses e listar palavras que acham que aparecerão (reciclagem, coleta, resíduos etc.). Depois, conferir.

Aqui, a Aprendizagem Significativa aparece com força: o aluno não entra “frio” no texto. Ele entra conectado, com expectativas e referências. Isso aumenta compreensão e engajamento.

2) Durante a leitura: monitorar, perguntar, ajustar

Durante a leitura, o foco é ensinar a criança a fazer o que leitores competentes fazem sem perceber: acompanhar o sentido, conferir hipóteses, resolver dúvidas, perceber quando “perdeu o fio” e voltar.

Implicações didáticas essenciais:

- Paradas estratégicas (não a cada linha; no ponto certo): “Até aqui, o que aconteceu?” “O que o personagem quer?” “O que mudou?”

- Perguntas que não viram interrogatório: perguntas que abrem compreensão, não que punem.

- Modelagem do professor (pensar alto): “Eu fiquei em dúvida aqui... vou reler essa frase.” / “Essa palavra me dá pista de que...”

- Trabalho com inferências: “O texto não diz, mas dá pistas. O que você conclui?”

- Apoios para diferentes perfis de leitores: leitura em voz alta pelo professor, leitura compartilhada, leitura em eco, trechos curtos, acompanhamento com régua de leitura, dupla produtiva.

Exemplos didáticos que funcionam:

- 1º e 2º anos (contos e parlandas): o professor lê em voz alta e para em momentos-chave: “Você acha que ele vai conseguir? Por quê?” As crianças justificam com base em pistas da história e ilustrações.

- 3º ano (fábula): durante a leitura, marcar frases que mostram a intenção do personagem; depois, discutir como percebemos isso sem o texto dizer diretamente.

- 4º/5º anos (texto informativo): ensinar a “ler com lápis”: sublinhar ideia principal de um parágrafo, circular palavras desconhecidas, e usar o contexto para inferir sentido. O professor mostra como faz uma primeira vez, e depois os alunos tentam em outro trecho.

Uma sala de aula em que o professor ensina o aluno a monitorar a leitura cria autonomia. O aluno aprende que compreender é uma ação — e que ele tem ferramentas para isso.

3) Depois da leitura: consolidar, dialogar, transformar

Depois da leitura, é o momento de dar destino ao texto: conversar, relacionar, registrar, produzir algo. Sem esse momento, a leitura pode ficar solta e passageira. Com ele, a leitura vira conhecimento, memória e formação.

Implicações pedagógicas fortes:

- Retomar previsões e conferir: “O que confirmamos? O que mudou?”

- Síntese com linguagem da criança: “Conte com suas palavras.” / “Faça um desenho com legenda.” / “Escreva três frases sobre...”

- Resposta do leitor (BNCC valoriza fruição e posicionamento): “O que você sentiu?” “Você concorda com a atitude do personagem?” “O que faria no lugar dele?”

- Intertextualidade e repertório: “Esse texto lembra algum outro?” “Que filme/história parece com isso?”

- Produção com função social: transformar leitura em ação — carta, bilhete, recomendação de leitura, cartaz, podcast curto, dramatização, mural de personagens, reescrita, final alternativo.

Exemplos por etapa:

- 1º ano: após uma história, construir coletivamente um “mapa da história” no quadro (início, meio, fim) com desenhos e palavras.

- 2º/3º ano: diário de leitura com frases-guia: “Eu gostei porque...” / “Eu não entendi...” / “Eu aprendi que...”

- 4º/5º ano: roda de conversa com papéis (quem resume, quem pergunta, quem aponta uma frase marcante, quem relaciona com a vida). Depois, cada aluno escreve uma recomendação de leitura para outra turma.

Esse “depois” é onde o texto encontra a vida do aluno. E é aqui que a leitura se torna formação: a criança aprende a conversar com ideias, e não apenas a passar os olhos por elas.

O professor alfabetizador e o professor leitor: duas identidades que se fortalecem

Há um aspecto que não podemos ignorar, especialmente falando com professores dos anos iniciais e com pedagogos em formação: a leitura que ensinamos é, inevitavelmente, atravessada pela leitura que praticamos. Um professor leitor tende a fazer escolhas melhores de textos, a perceber camadas de sentido, a valorizar linguagem e a respeitar o tempo de compreensão da criança. E um professor alfabetizador experiente sabe algo que não aparece nos manuais: a criança não se torna leitora por decreto — ela se torna leitora quando a escola organiza experiências reiteradas, acolhedoras e desafiadoras com textos reais.

A BNCC enfatiza diversidade de gêneros e práticas de linguagem. Isso nos chama a uma responsabilidade bonita: oferecer contos, poemas, parlendas, quadrinhos, notícias, verbetes, cartas, instruções,

textos digitais, publicidade, textos de tradição oral. Quanto mais variado o repertório, mais chances o aluno tem de encontrar uma porta de entrada — e mais ferramentas ele constrói para circular por diferentes mundos.

Leitura como prática coletiva: duplas, rodas e leitura compartilhada (com intenção)

Uma maneira eficaz de ensinar leitura é por estruturas que acolhem o que o aluno já traz. Em vez de impor uma narrativa unidimensional, o professor cria espaço para troca. *Duplas de leitura*, por exemplo, são potentes quando não viram “um lê, o outro ouve e pronto”. Elas funcionam quando há tarefa: localizar uma informação, levantar dúvida, marcar uma frase bonita, explicar uma palavra, comparar interpretações.

A *leitura compartilhada* também é um recurso essencial nos anos iniciais. Quando a turma lê junto — com o professor mediando pausas, perguntas e pistas — o texto vira construção coletiva de significado. E esse processo é profundamente democrático: quem ainda não lê com autonomia pode participar do sentido. Isso é inclusão real.

Organizadores gráficos entram como apoio, não como burocracia. Um quadro de personagens, um esquema “problema–tentativa–resultado”, uma tabela “o que o texto diz / o que eu concluo”, um mapa de ideias: tudo isso ajuda a tornar visível o pensamento leitor. E, quando o pensamento fica visível, o professor consegue intervir melhor.

Atualidade: leitura em tempos de telas, informação rápida e desinformação

Não podemos ignorar o mundo em que nossos alunos crescem. Eles veem vídeos curtos, recebem mensagens, convivem com imagens e textos fragmentados. Isso não é inimigo da leitura; é contexto. O ensino

significativo de leitura hoje também envolve formar crianças capazes de perguntar:

- “Quem escreveu isso?”
- “Para que foi escrito?”
- “Isso quer me convencer de quê?”
- “Que pistas mostram se é confiável?”

Nos anos iniciais, isso pode ser feito com materiais simples e seguros: cartazes da escola, avisos, embalagens, campanhas de saúde, pequenos textos informativos. O objetivo não é “doutrinar”, mas ensinar a criança a ler o mundo com atenção e responsabilidade.

Encerramento: ensinar leitura é ensinar a viver com mais consciência

Quando a leitura é vista como prática transformadora, os alunos deixam de ser consumidores de informação e se tornam cocriadores de conhecimento. Aprendem a dialogar com textos, a sustentar interpretações, a escutar o outro, a rever hipóteses. E isso os acompanha pela vida inteira.

Ao ensinar a ler, portanto, precisamos criar um ambiente que estimule técnica e sentido, fluência e emoção, compreensão e crítica. A aventura de um leitor não começa quando ele “acerta tudo”; ela começa quando ele percebe que tem ferramentas para entrar num texto e sair dele diferente — nem que seja um pouco.

E aqui fica a pergunta que vale como compromisso pedagógico: *que tipo de leitor a minha sala está formando?* Um leitor que repete respostas, ou um leitor que constrói sentidos, faz perguntas e encontra, nas palavras, caminhos para compreender a si mesmo e ao mundo?

Capítulo 5: Produção Textual



Uma página em branco pode ser um pesadelo para muitos alunos — e isso não acontece apenas por timidez, insegurança ou falta de “talento”. Com frequência, o silêncio diante do papel revela algo mais estrutural: a criança foi colocada diante de uma tarefa de escrita sem subsunçores suficientes para ancorar o que se pede. Na perspectiva da Aprendizagem Significativa de Ausubel, aprender (e, aqui, escrever) não é repetir um modelo; é integrar o novo àquilo que o estudante já sabe, já viveu e já compreende. Quando solicitamos: “Escreva um

texto”, sem finalidade, sem gênero, sem destinatário, sem repertório mobilizado, o aluno tende a recorrer à aprendizagem mecânica: fórmulas prontas, frases genéricas, cópia de estruturas, preenchimento de linhas. O desconforto cresce, a escrita empobrece, e a página continua parecendo um território hostil.

É nesse cenário que a contextualização na produção textual deixa de ser “apenas uma boa prática” e passa a ser uma condição didática central. **Contextualizar** não é só escolher um tema “legal”; é criar, de forma intencional, uma ponte cognitiva entre a proposta de escrita e a estrutura de conhecimentos do aluno. É a passagem da pergunta “o que eu escrevo?” para “o que eu preciso dizer, para quem e com que propósito?”. É aí que a mágica começa — não como um truque, mas como um processo pedagógico: os alunos deixam de simplesmente colocar palavras no papel e passam a usar a escrita como forma de

organizar experiências, nomear sentimentos, explicar o mundo e comunicar ideias.

Quando pensamos em contexto, imagine um aluno perdido em uma atividade mecânica, tentando cumprir uma exigência escolar sem compreender o sentido. Agora visualize esse mesmo aluno inserido em uma situação que o tocou: a lembrança de um dia especial com amigos, a chegada de um irmão, uma visita ao rio, a primeira apresentação na escola, um medo superado. Essas experiências funcionam como subsunçores — conhecimentos prévios e afetivamente marcados que facilitam a ancoragem do novo. A escrita, então, deixa de ser “um texto qualquer” e se transforma em um ato de descoberta: o aluno reconhece que tem algo a dizer, sabe de onde partir, encontra vocabulário, estabelece sequência e cria imagens.

Por exemplo, uma criança que escreva sobre sua primeira ida a um estádio de futebol pode descrever o barulho, as cores, a multidão — mas também a ansiedade e a alegria daquele momento. A conexão pessoal favorece um texto mais autêntico e consistente, porque o aluno não está inventando para preencher espaço: ele está recuperando significados e reestruturando essa experiência em linguagem. Quando conseguimos colocar os estudantes em situações em que percebem a relevância do texto no mundo ao redor, estamos promovendo não apenas “uma redação melhor”, mas a aprendizagem significativa de recursos de linguagem: seleção de informações, construção de sentido, coesão, organização de parágrafos, marcas de tempo, ampliação de vocabulário.

Contexto, para Ausubel, não é improviso: é planejamento de ancoragens. Para que a contextualização flua com intencionalidade, o educador precisa cuidar de três elementos que, na teoria de Ausubel, sustentam a aprendizagem significativa:

1) **Material potencialmente significativo:** a proposta precisa ter forma, função e critérios. Em escrita, isso significa explicitar o gênero textual, o destinatário, o propósito e o que será considerado um bom resultado.

2) Conhecimentos prévios disponíveis (subsunçores): antes de escrever, o aluno precisa ter repertório ativado — ideias, vocabulário, exemplos, noções mínimas de estrutura.

3) Disposição para aprender significativamente: a criança precisa sentir que a escrita tem sentido e que existe segurança para tentar, errar, revisar e melhorar.

Na prática, isso pede que o professor atue como mediador do processo: não “ditando” o texto, mas criando condições para que o aluno consiga produzi-lo. *A mediação começa antes da escrita, com estratégias que diminuem a ansiedade e aumentam a clareza.* Um caminho eficaz é o uso de organizadores prévios, recurso que Ausubel descreve como introdutório e estruturante: um apoio que antecede a tarefa e ajuda o aluno a organizar o pensamento.

Nesse cenário uma prática exitosa pode ser a do quadro 1:

Quadro 1 — Organizadores prévios (antídoto técnico para a página em branco). Antes da produção, o professor pode propor, em 5 a 10 minutos, um ou dois organizadores prévios simples:

- Roda guiada (perguntas-âncora):

“O que aconteceu?” “Onde?” “Com quem?” “O que eu senti?”
“O que aprendi?”

- Linha do tempo em 4 quadros:

Começo (situação) → o fato marcante → o que mudou → final/como me senti.

- Banco de palavras no quadro:

verbos de ação (cheguei, vi, corri, abracei), palavras de sentimento (ansioso, feliz, com medo), palavras de lugar (pátio, rua, casa, ônibus), marcadores de sequência (primeiro, depois, então, por fim).

- Mapa do texto (estrutura do gênero):

“Como vou começar?” “O que não pode faltar?” “Como vou encerrar?”

Com esse apoio, o aluno não inicia do zero. Ele já tem um caminho. E mais: aprende, pouco a pouco, que escrever envolve planejar.

Gênero e destinatário: o sentido social da escrita

Outra dimensão técnica da contextualização é *tornar explícita a situação comunicativa*. Não é o mesmo escrever “sobre amizade” e escrever um bilhete para um colega que está triste. O sentido muda, o tom muda, o vocabulário muda — e isso é aprendizagem linguística de alto valor.

Em sala, o professor pode propor escolhas como:

- Bilhete para convidar um amigo a brincar (clareza e gentileza);
- Carta para alguém da família contando um momento importante (isso focará uma narrativa com emoção);
- Relato pessoal para um mural da turma (“Um dia inesquecível”);
- Pequena notícia para o jornal da escola (“O que aconteceu na nossa feira?”).

Quando o aluno entende para quem escreve e para quê, o texto ganha direção. O aluno para de “escrever para o professor” e começa a escrever para um leitor real — ainda que imaginado.

Nesse sentido o quadro 2 é uma excelente oportunidade de produção textual significativa:

Quadro 2 — Proposta de sequência didática (relato pessoal nos anos iniciais)

1. Ativação (oral): conversa breve sobre o tema + perguntas-âncora.
2. Organizador prévio: linha do tempo + banco de palavras.

3. Planejamento em dupla: o aluno conta para um colega usando “primeiro/depois/por fim”.
4. Primeira versão: escrever com foco em ideias (sem interrupções por correções).
5. Revisão por foco (um objetivo por vez):
 - clareza da sequência; ou
 - uso de marcadores temporais; ou
 - inclusão de uma fala (“eu disse...”); ou
 - fechamento com reflexão (“aprendi que...”).
6. Compartilhamento: leitura em dupla ou mural, com retorno do leitor (“Entendi?” “O que mais gostei?” “Onde fiquei com dúvida?”).

Esse percurso respeita a **diferenciação progressiva**: primeiro as macro ideias, depois os detalhes, depois o refinamento linguístico. Evita a armadilha de exigir, de uma vez, conteúdo, ortografia, pontuação, coesão e estética — o que costuma travar crianças em processo de alfabetização e letramento.

A força do cotidiano: memória, afeto e aprendizagem

Trazer histórias do cotidiano é um motor de significado. Em uma aula de redação, por exemplo, uma aluna começou a falar da avó — uma mulher forte que lhe dizia que as palavras têm poder. Ao escrever, ela não fez “mais um texto”: construiu um tributo. O brilho no olhar não foi apenas emoção; foi sinal de que havia subsunçores ricos, que a tarefa tinha valor e que a escrita serviu como instrumento para reorganizar a experiência em linguagem. Outros alunos, ao ouvir, foram convidados a acessar suas próprias referências: quem me inspira? por quê? quando eu me senti cuidado? A turma aprende, simultaneamente, conteúdo linguístico e humanidade.

Mediação e segurança: condição para a autoria

Neste momento do processo educativo, o professor tem um papel vital: ser mediador dessa descoberta. *Isso inclui orientar sem invadir,*

acolher sem expor, estimular sem romantizar. Nem todos estão prontos para compartilhar intimidades, por isso a contextualização precisa oferecer alternativas: escrever sobre algo pessoal ou sobre uma história de alguém ou sobre um lugar querido ou sobre um acontecimento coletivo. Criar um espaço seguro, onde erros sejam compreendidos como parte do processo, é essencial. A escrita amadurece quando o aluno entende que revisa para comunicar melhor — não para “não perder nota”. Vejamos uma proposta de avaliação formativa.

Quadro 3 — Critérios simples (avaliação formativa e significativa)

Para aumentar rigor sem aumentar medo, combine critérios claros e acessíveis:

- Sentido: o leitor entende o que aconteceu?
- Organização: tem começo, meio e fim?
- Coesão básica: uso de “depois/então/por fim”?
- Expressividade: aparece sentimento, detalhe, imagem?
- Convencionalidade (um foco): por exemplo, ponto final e letra maiúscula ou pontuação de falas.

A cada produção, o professor escolhe 1 ou 2 focos. Assim, a criança percebe progresso real e não se sente derrotada por uma lista infinita de “erros”.

Portanto, quando estivermos diante de um aluno lutando para escrever as primeiras frases, é preciso lembrar: *a contextualização não é enfeite; é estrutura*. Ela funciona como ponte entre o que o aluno já é e o que ele pode se tornar como escritor. A transformação de palavras em histórias, sentimentos e reflexões não é um milagre aleatório — é um processo que pode ser planejado com base em Ausubel: ativar conhecimentos prévios, oferecer organizadores prévios, dar propósito social ao texto, promover elaboração, orientar revisão por foco. Assim, a escrita passa a ressoar não apenas nas páginas produzidas, mas nas vidas que aprendem a se expressar com autoria, clareza e sentido.

A Orientação para a Produção Textual

O processo de orientação durante a escrita é indispensável para que os alunos se sintam apoiados em sua jornada autoral. Depois de compreendermos a importância da contextualização, é preciso avançar para uma questão decisiva na perspectiva da Aprendizagem Significativa de Ausubel: a escrita melhora quando o aluno consegue ancorar o que está produzindo em conhecimentos prévios relevantes e recebe mediações que funcionem como pontes cognitivas entre o que ele já sabe fazer e o que ainda precisa aprender. Nesse sentido, orientar não é “tomar o texto do aluno” nem reduzir o processo a uma caça aos erros; orientar é ajudar o estudante a atribuir sentido, a organizar ideias e a integrar gradualmente novos recursos linguísticos à sua estrutura cognitiva.

Quando o docente oferece um *feedback construtivo*, ele não apenas corrige: ele explicita relações, amplia repertório e favorece a passagem da aprendizagem mecânica (repetir fórmulas, preencher linhas) para a aprendizagem significativa (compreender escolhas e seus efeitos). A orientação atua como uma luz no caminho porque torna visíveis aspectos que, para a criança, ainda estão implícitos: o que dá clareza ao texto, como uma ideia se conecta à outra, por que certas palavras produzem um efeito mais preciso no leitor, de que maneira um parágrafo organiza o pensamento. Esse apoio é o impulso que transforma a produção textual em experiência formativa — não somente criativa, mas também cognitiva e linguística.

Imaginemos uma sala de aula em que um aluno entrega seu texto com nervosismo. A professora lê e, em vez de apenas apontar falhas, inicia pelo que o texto já tem de potente: “Aqui você criou uma imagem muito rica; eu consegui imaginar a cena.” Esse reconhecimento não é elogio vazio: ele ajuda o aluno a perceber quais escolhas funcionaram e por quê, fortalecendo subsunçores importantes para futuras produções (“descrições”, “detalhes”, “palavras que fazem o leitor ver”). Em seguida, a docente introduz uma sugestão com função de ponte: “Vamos observar

a sequência? O que aconteceu primeiro? E depois? Se reorganizarmos essas partes, o leitor entende melhor.” A orientação, assim, não substitui o aluno; ela promove diferenciação progressiva: *a criança começa com uma noção geral (contar um fato) e gradualmente distingue elementos mais específicos (ordem temporal, conectivos, parágrafos, ponto de vista, fechamento)*. O efeito é uma onda de encorajamento com fundamento pedagógico: o aluno percebe que sua voz foi ouvida, e que existe um caminho concreto para tornar o texto mais claro e mais expressivo.

Para que esse processo se sustente, é importante que o professor trate a escrita como *um percurso com etapas*, cada uma com seu valor e sua função na aprendizagem. Do ponto de vista ausubeliano, essas etapas podem ser entendidas como momentos de *ativação de conhecimentos prévios, organização/ancoragem e elaboração*.

Planejamento: organizadores prévios como pontes cognitivas

O planejamento se torna uma fase de descoberta quando não é visto como burocracia, mas como estratégia para evitar a “página em branco”. Aqui entram os organizadores prévios, que em Ausubel cumprem a função de preparar a estrutura cognitiva para receber o novo. Em produção textual, eles podem assumir formas simples e eficazes:

- Mapa mental ou rede de ideias (tema no centro; ramificações com personagens, lugares, ações, sentimentos, palavras-chave).
- Linha do tempo (início–meio–fim; ou “primeiro/depois/então/por fim”).
- Quadro de perguntas (Quem? Onde? Quando? O que aconteceu? Como me senti? O que aprendi?).
- Banco de palavras construído coletivamente (verbos de ação, adjetivos, palavras de sentimento, conectivos).

Essas visualizações não apenas organizam o pensamento: elas ajudam o aluno a perceber relações e conexões, favorecendo a **reconciliação integrativa** — isto é, a integração de elementos que, na mente da criança, muitas vezes aparecem separados (experiência vivida, vocabulário, ordem dos fatos, objetivo do texto, leitor).

Escrita: fluência primeiro, refinamento depois

Depois vem a escrita propriamente dita. Este é um momento íntimo, no qual a voz do aluno se materializa. Para que a aprendizagem seja significativa, é produtivo separar, com clareza, dois focos que frequentemente se misturam e bloqueiam a criança: *fluência e correção*. Na primeira versão, o objetivo é colocar ideias no papel com coesão mínima; na revisão, o objetivo é aprimorar aspectos linguísticos. *Quando o professor orienta dessa forma, ele reduz a sobrecarga cognitiva*: o aluno não precisa “pensar em tudo ao mesmo tempo” (ideias, ortografia, pontuação, letra, parágrafo, vocabulário). Assim, a escrita deixa de ser um teste de resistência e passa a ser um *processo de construção*.

O encorajamento do professor, nesse ponto, torna-se ainda mais relevante, mas precisa ser direcionado por critérios. Uma boa prática é adotar uma *revisão por foco*, escolhendo um ou dois objetivos por vez, como:

- clareza da sequência (uso de marcadores temporais);
- completude das informações (quem, onde, o que aconteceu);
- coesão (conectivos simples: “depois”, “então”, “por isso”);
- expressividade (detalhes sensoriais, sentimentos, falas);
- convencionais (um alvo por texto: ponto final e maiúscula, por exemplo).

Essa orientação ajuda o aluno a compreender que *escrever é aprender a tomar decisões*, e não apenas evitar erros.

Socialização e revisão: aprender com o leitor

Metodologias que envolvam leitura em voz alta, escuta ativa e troca de textos entre colegas podem criar um espaço em que a insegurança é substituída por confiança — desde que sejam bem mediadas. Ao ler e ouvir suas palavras, o aluno percebe efeitos: onde o leitor se interessa, onde se confunde, onde falta uma informação. Esse retorno funciona como um organizador posterior: depois de escrever, o aluno reorganiza o que produziu com base em novas compreensões.

Para que a revisão entre pares não vire julgamento, o professor pode oferecer perguntas-guia, como:

- “O que eu entendi do seu texto?”
- “Qual foi a parte mais forte?”
- “Onde fiquei com dúvida?”
- “Que pergunta eu faria ao personagem/autor?”

Assim, a turma aprende que o texto tem leitor e que a escrita é comunicação. Ao mesmo tempo, a criança amplia seu repertório ao ler produções diferentes, comparando formas de começar, de encadear ideias e de concluir — um caminho fértil para desenvolver consciência textual sem reduzir o processo a correções isoladas.

Em síntese, a orientação durante a produção textual, à luz de Ausubel, é um trabalho de ancoragem e elaboração: o professor ajuda o aluno a ativar conhecimentos prévios, oferece organizadores (antes e depois), propõe revisões com foco e cria oportunidades de interação com leitores reais. É nesse percurso que a escrita se transforma: de tarefa escolar para prática de sentido, autoria e aprendizagem.

E a **revisão**? Ah, a revisão! Muitas vezes vista como um mero detalhe final, essa fase é uma oportunidade incrível para *autoavaliação*. Um professor pode convidar os alunos a refletirem sobre perguntas como: Essa parte realmente comunica o que eu queria dizer? Ou O que

eu poderia ter escrito de uma forma diferente para tornar isso mais claro? Essas reflexões não apenas afiam a escrita, mas também ajudam o aluno a entender melhor o seu próprio processo de pensamento.

É comum que os educadores compartilhem experiências de suas próprias fases de escrita, falando sobre como já se sentiram perdidos ou inseguros, mas também sobre os momentos de clareza e epifania. Essas conversas transformam a ideia de um educador distante em uma experiência relatável e conectada, humanizando o espaço da sala de aula. Quando um aluno percebe que seu professor também já enfrentou as sombras do bloqueio criativo, ele se sente parte de uma jornada coletiva e menos isolado.

Além disso, promover um ambiente colaborativo é fundamental. Encoraje debates construtivos sobre os textos. Alunos discutindo suas interpretações e sugestões uns dos outros transforma a sala de aula em um laboratório de ideias, onde a escrita não é apenas solitária, mas uma prática comunitária. Essa interação pode gerar insights que mudam a perspectiva de um simples parágrafo, criando um elo entre o processo de escrita e o contexto social.

Neste percurso, o professor tem a responsabilidade de guiar, mas também de se manter aberto a aprender com seus alunos. A escrita é uma via de mão dupla, uma troca rica onde, por muitas vezes, a aprendizagem é mútua. E quando um aluno superou seus medos e avança em direção a uma escrita mais confiante, isso se torna um triunfo não apenas pessoal, mas de toda a turma.

Portanto, mais do que *revisar e corrigir*, o verdadeiro papel do educador é cultivar um espaço onde a escrita possa florescer em meio ao diálogo e à exploração. É essa abordagem que transforma a tarefa de criar um texto em um ato de autoexpressão vibrante, colocando em evidência as vozes únicas que compõem cada sala de aula. O processo de escrita é, ao fim e ao cabo, um movimento entre a estrutura e a espontaneidade — e cabe a nós, educadores, não apenas conduzir esse movimento, mas também nos deixar levar por ele.

Quando falamos sobre a produção textual, é fundamental considerar como essa atividade se relaciona com a construção do conhecimento. Para além da simples transmissão de informações, escrever emerge como uma estratégia poderosa de aprendizado. A produção de texto não é apenas uma tarefa a ser cumprida por obrigação; ela se revela um meio pelo qual os alunos podem refletir sobre o que aprenderam e buscar conexões entre ideias que, à primeira vista, podem parecer distantes.

Escrever é um reflexo do processo de pensamento. Quando um aluno se senta para registrar suas ideias, ele não apenas coloca palavras no papel, mas se engaja em um diálogo interno sobre o que entende. Esse processo de articulação das ideias é essencial. Por exemplo, um aluno que escreve um texto sobre ecologia, enquanto pesquisa sobre a preservação de um determinado bioma, é levado a pensar em sua própria experiência ao visitar uma reserva florestal. Ao descrever o que viu e sentiu, ele transforma a teoria em algo palpável, conectando a nova informação ao que já sabe. Esse ato de estar presente na escrita é um fenômeno da aprendizagem, um momento em que o aluno não é apenas receptor de conhecimento, mas um agente ativo em sua construção.

Micro-histórias ilustram bem essa dinâmica. Imagine um estudante que, ao narrar sua experiência em um projeto de ciências, relata como ficou impactado ao perceber os efeitos da poluição em um rio local. Através dessa narrativa, ele não apenas compartilha informações sobre seu experimento; ele transmite emoções, questionamentos e sensações que refletem seu aprendizado. Essa escrita emocionalmente rica proporciona um entendimento mais profundo, fazendo com que a aprendizagem se solidifique de maneira intensa e duradoura.

Ao incentivar os alunos a **escreverem sobre suas experiências e reflexões**, ajudamos a criar um ambiente onde o aprendizado ocorre de forma mais orgânica. Um texto não é eficaz apenas por suas informações, mas pela maneira como o autor conecta e

reflete sobre essas informações. O aluno que consegue elaborar suas ideias em um texto é capaz de perceber as lacunas em seu entendimento e buscar saná-las, unindo saberes e formando um conhecimento mais robusto.

Produzir texto, portanto, não é um mero exercício mecânico. Cada linha escrita carrega consigo a essência do que foi vivido. Cada frase é uma oportunidade de questionar, de se aprofundar. Por meio da produção textual, os alunos têm a chance de articular seu conhecimento e deixá-lo mais claro para si mesmos e para os outros. Isso é a beleza do aprender, e é esse poder que a escrita possui – de transformar o que é vago em algo concreto, eterno, que pode ser revisitado e refletido ao longo do tempo.

Cabe aos educadores proporcionar esse espaço, onde a expressão se torna libertadora e a construção do conhecimento, incrivelmente rica. Quando os alunos percebem que cada palavra escrita é um passo na jornada de descoberta, a produção textual se transforma em uma aventura genuína. A partir desse entendimento, podemos ver que, *fomentar a escrita é também cultivar a autonomia intelectual dos alunos*, um ato que vai muito além do currículo, enraizando-se em experiências vividas e emoções sentidas.

Estimular a criatividade na produção textual é um caminho essencial para que os alunos enxerguem a escrita não apenas como uma atividade mecânica, mas como uma verdadeira forma de expressão. Libertar a imaginação pode ser uma jornada fascinante, repleta de descobertas. *É fundamental criar um ambiente que favoreça o surgimento de ideias inusitadas, longe das amarras impostas pela rotina escolar.* Pensando nisso, podemos explorar diversas ferramentas que alimentem essa fogueira criativa.

Uma prática que se mostra extremamente eficaz é a utilização de **prompts criativos**. Imaginemos uma sala de aula onde os alunos são desafiados a escrever a partir de uma frase inusitada, como “Se os objetos da sala pudessem falar, o que diriam?” Essa simples provocação

tem o poder de abrir as portas da imaginação, permitindo que cada estudante crie narrativas únicas e cativantes. Um exemplo disso é como uma aluna se deixou levar pela ideia e, em um texto vibrante, descreveu as emoções de uma cadeira antiga que presenciou momentos de alegria e tristeza ao longo dos anos.

Além dos prompts, as **técnicas de livre associação** também merecem destaque. Permitir que os alunos escrevam espontaneamente sobre qualquer assunto por um determinado período pode resultar em descobertas surpreendentes. Dessa forma, eles podem perceber conexões entre ideias que jamais imaginariam. Aliar esse exercício a uma reflexão sobre o que foi escrito pode gerar insights profundos sobre suas próprias experiências e saberes.

Projetos interdisciplinares revelam-se como uma abordagem inovadora e rica. Eles incentivam os alunos a conectar a escrita com outras matérias, criando um quadro mais amplo do conhecimento. Imagine um projeto onde os alunos escrevem contos baseados em eventos históricos que estudaram em História, ou em conceitos científicos da aula de Ciências. Essa interligação pode gerar textos que não só expressam suas ideias, mas também demonstram uma compreensão mais profunda das várias disciplinas.

Mas como garantir que essa liberdade criativa resulte em textos consistentes? Aqui entra a importância do feedback construtivo. Criar um espaço onde os alunos sintam-se seguros para compartilhar suas produções é fundamental. Professores que oferecem orientações precisas, sem desmerecer a voz do aluno, têm um impacto mais positivo. É um processo gradual, mas quando os alunos sentem que suas opiniões são ouvidas, tornam-se mais receptivos a sugestões e críticas construtivas.

Outro ponto intrigante é a ideia de usar **experiências de vida** ao escrever. Permitir que os alunos relatem histórias que viveram ou presenciaram enriquece o texto e dá um toque de autenticidade que muitas vezes falta nas produções mais formais. Em uma atividade, um

estudante compartilhou como seu cachorro o ajudou a superar um momento difícil e transformou isso em uma narrativa poderosa e emotiva. Esses relatos, quando bem trabalhados, tornam-se cativantes e ajudam a construir uma forte conexão entre o autor e o leitor.

Os resultados dessa liberdade criativa podem ser verdadeiramente impressionantes. Às vezes, o que parece ser uma simples criatividade espontânea se transforma em um texto com camadas profundas de significados e emoções. Essa busca pela expressão genuína pode gerar não apenas um crescimento acadêmico, mas também um desabrochar emocional nos alunos, que começam a ver a escrita como uma aliada na compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor.

É interessante refletir sobre esse processo. O que pode inicialmente parecer um desafio, como incentivar a criatividade, acaba por se revelar no desenvolvimento dos alunos. Quando permitem-se explorar novas formas de expressão, os novos escritores não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também exercitam a empatia ao tentar compreender diferentes perspectivas.

Por fim, uma frase que ecoa em minha mente é a de que a criatividade é como um musgo que, se deixado ali, floresce em qualquer lugar. Ao cultivarmos um espaço que estimule a inovação e a liberdade de expressão, testemunhamos o florescimento não só de palavras, mas de vidas e histórias que inevitavelmente se entrelaçam nas páginas em branco que aguardam para serem preenchidas. Ao liberar essa energia criativa, criamos não apenas melhores escritores, mas também pensadores críticos, prontos para transformar pensamentos em ações.

Capítulo 6: Aprendizagem Significativa na Matemática

Quando falamos sobre o ensino de matemática, um dos primeiros desafios que encontramos é a crença arraigada de que esse campo do conhecimento é puramente mecânico: uma sequência de fórmulas e números desconectados da vida real. Ah, como essa ideia pode ser devastadora! Quantas vezes você já olhou para um problema matemático e sentiu que estava diante de um labirinto sem saída? Muitos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivem essa sensação com intensidade, porque ainda estão construindo as bases do pensamento numérico e, ao mesmo tempo, lidando com a pressão de “acertar rápido”. Quando a matemática aparece como castigo — e não como linguagem para compreender e resolver situações — o resultado costuma ser desmotivação, ansiedade e dificuldade de assimilação.



Veza ou outra, lembro-me de um colega que, ao tentar resolver um problema, se desesperou: “Para que isso serve? A única coisa que eu aprendo é a me sentir um fracasso quando não acerto!” Essa fala, tão comum, revela um ponto crucial: a matemática ensinada de modo convencional pode se transformar em barreira emocional. O medo de errar e a pressão por resultados sufocam justamente o que deveria florescer: a curiosidade, a tentativa, a comparação de estratégias, a capacidade de justificar escolhas. E *quando o aluno acredita que “não nasceu para matemática”, ele passa a interpretar qualquer erro como prova de incapacidade* — quando, na verdade, o erro frequentemente

indica apenas que faltou uma ponte entre o que ele já sabe e o que o conteúdo exige.

É aqui que as contribuições da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, iluminam o caminho. Para Ausubel, *aprender significativamente não é decorar; é ancorar novas ideias em conhecimentos prévios relevantes*, chamados de subsunçores, como já vimos. Nos anos iniciais, esses subsunçores podem ser muito concretos: a noção de “ter mais/ter menos”, experiências de compra e troca, brincadeiras com pontuação, repartição de objetos, medição do tempo em rotinas (recreio, hora do lanche), percepção de formas em objetos da casa, entre outros. Quando o professor reconhece esses saberes e os usa como ponto de partida, a matemática deixa de ser um conjunto de símbolos estranhos e passa a ser uma forma de organizar aquilo que a criança já vive e compreende.

As abordagens tradicionais, muitas vezes carentes de contextualização e abertura ao erro, fazem o aluno se sentir apenas um número — mais um na fila de quem precisa decorar. E, nesse vai e vem de regras, o pensamento crítico e a curiosidade acabam sufocados. É doloroso imaginar quantas ideias ficam enterradas sob métodos que não acolhem a individualidade do estudante, que não exploram suas estratégias e que tratam a resposta final como única evidência de aprendizagem.

E o que fazer, então? Um educador atento pode transformar esses desafios em oportunidades de aprendizado. Imagine um professor que, ao perceber um aluno travado, não apenas “explica de novo”, mas *abre espaço para que ele mostre como pensou*, onde se confundiu e o que já sabe. Um lugar onde a matemática se torna diálogo, um convite à descoberta, em vez de monólogo. Porque, na perspectiva da aprendizagem significativa, ensinar matemática é, antes de tudo, *construir pontes cognitivas: ligar o novo ao conhecido, o abstrato ao concreto, o símbolo à experiência*.

Quantas vezes, na escola, você se sentiu mais um número do que um aprendiz? Essa pergunta nos provoca a olhar além das limitações. Se humanizamos o ensino da matemática, oferecemos aos estudantes a chance de enxergar a beleza por trás dos números — uma beleza que vibra nas experiências cotidianas e se revela quando a criança percebe: “eu consigo pensar, eu consigo explicar, eu consigo resolver de um jeito meu”.

Assim, ao mergulharmos na resolução de problemas, começamos a abrir uma porta de entrada para a aprendizagem significativa. A matemática pode ser muito mais do que somas e subtrações; pode ser ferramenta para resolver questões do dia a dia e, também, um campo fértil para inovação e soluções criativas. Mas, para isso, precisamos compreender o que significa *problematizar com intencionalidade didática*: criar situações que instiguem reflexão e criatividade, permitindo que os alunos se vejam protagonistas de suas próprias histórias matemáticas.

*Problematizar não é “inventar um enunciado bonito”. Problematizar, nos anos iniciais, é propor um desafio que faça sentido para o aluno e que exija mobilizar algo que ele já conhece, ao mesmo tempo em que o empurra a construir um novo entendimento. É aqui que entram a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Na **diferenciação progressiva**, começamos por ideias mais gerais e vamos refinando; na **reconciliação integrativa**, ajudamos o aluno a perceber relações entre conceitos que pareciam separados. Em matemática, isso significa, por exemplo, compreender que adição e subtração se relacionam, que multiplicação pode ser entendida como adição repetida, que fração e divisão conversam, que medida e número estão de mãos dadas.*

Coletar e apresentar uma diversidade de estratégias para a resolução de problemas em sala de aula, portanto, não é luxo: é um convite ao raciocínio. Não se trata de cumprir uma lista de exercícios, mas de instigar curiosidade e criatividade. A matemática, tradicionalmente vista como rígida, pode se tornar linguagem viva, onde

cada desafio representa uma oportunidade de exploração. E, para que isso aconteça de modo consistente, o professor precisa *organizar o ensino em etapas, oferecendo suporte cognitivo antes, durante e depois da resolução*.

Um primeiro passo decisivo é ativar conhecimentos prévios de forma intencional. Nos anos iniciais, isso pode acontecer com *perguntas simples e poderosas*: “Quem já viu isso na vida?” “Onde usamos isso fora da escola?” “O que esse problema está pedindo de verdade?” Quando o professor faz isso, ele não está “perdendo tempo”; está criando o terreno para que o novo se encaixe.

Imagine, por exemplo, um aluno que precisa calcular a quantidade de comida para uma festa da turma. Ao invés de aplicar uma fórmula abstrata, ele precisa decidir porções e quantidades reais. Se são 25 alunos e cada um vai comer 2 pães de queijo, quantos pães de queijo precisamos? E se 5 alunos faltarem? E se a professora quiser reservar mais 10 “para garantir”? Veja como o problema, de repente, ganha camadas de significado: estimativa, multiplicação como adição repetida, cálculo mental, ajuste de quantidades, tomada de decisão. A experiência cria propósito. Quando as informações têm significado, a motivação cresce — e, com ela, a disposição do aluno para aprender de modo significativo.

Promover situações do cotidiano é essencial, mas é preciso fazê-lo com uma *intenção didática clara*. Não são apenas histórias “bonitinhas”: são contextos que exigem pensar, justificar e revisar. Vamos considerar um exemplo próximo da realidade dos anos iniciais: a feira do bairro. O professor pode montar uma “feira matemática” em sala, com etiquetas de preços, cédulas e moedas de brinquedo, listas de compras e desafios graduais. Um aluno tem R\$ 20,00 e quer comprar 3 bananas por R\$ 2,00, 1 pão por R\$ 6,00 e 2 iogurtes por R\$ 3,50. Ele consegue? Quanto sobra? Se pagar com R\$ 50,00, qual será o troco? Aqui, a matemática aparece como instrumento de autonomia. E mais: permite observar estratégias diversas — alguns somam por partes,

outros agrupam valores, outros calculam o troco pelo complemento até 50. Cada estratégia é uma janela para o pensamento do aluno.

Nesse ambiente, o diálogo se torna ferramenta poderosa. Quando os alunos são incentivados a discutir suas estratégias, eles não apenas compartilham conhecimento, mas aprendem a ouvir, comparar e refinar ideias. Um aluno pode dizer: “Eu fiz $3,50 + 3,50 = 7$, depois somei 6 e deu 13, e depois somei 2 e deu 15.” Outro pode responder: “Eu fiz $6 + 2 = 8$, depois fiz $3,50 + 3,50 = 7$, então $8 + 7 = 15$.” A resposta é a mesma, mas as rotas são diferentes. E é justamente aí que a aprendizagem se aprofunda: o aluno percebe que a matemática não é uma única estrada; é um mapa com caminhos possíveis.

A prática de questionar os alunos cria um espaço rico para aprender. Perguntas como “Como você chegou a essa resposta?” “Que ideia você usou primeiro?” “O que você faria diferente se tivesse que explicar para alguém menor?” não servem apenas para “fiscalizar”; elas ajudam o aluno a explicitar relações e consolidar subsunções. Quando a criança verbaliza seu raciocínio, ela organiza o próprio pensamento e encontra pontos de ajuste. A solução numérica deixa de ser um número isolado e se transforma numa narrativa lógica.

E se quisermos ir além da resposta correta, podemos questionar o processo com delicadeza e profundidade: “Existe outra forma de resolver?” “Se aumentarmos o número de pessoas, o que muda?” “Se o preço dobrar, como você se adapta?” “Como você sabe que sua resposta faz sentido?” Essas perguntas introduzem uma habilidade essencial nos anos iniciais: estimar e conferir plausibilidade. Uma criança que aprende a perguntar “faz sentido?” se torna menos dependente do professor como “dono do gabarito” e mais autônoma.

Mas há algo ainda mais transformador: ensinar matemática criando um ambiente em que o erro é acolhido como parte do caminho. Isso não significa relativizar tudo, nem abandonar rigor. Significa tratar o erro como dado: ele mostra onde a ponte precisa ser construída. Imagine um aluno que, ao calcular $25 + 18$, escreve 33. Ao invés de

apenas dizer “está errado”, o professor pode perguntar: “O que você fez?” “Você juntou 20 com 10 e deu 30, e depois juntou 5 com 8 e deu 13, não foi? Então $30 + 13$ dá quanto?” Nesse momento, o erro vira oportunidade de reconciliação integrativa: a criança reorganiza o procedimento e compreende o porquê. O conteúdo não é “corrigido”; é aprendido.

Uma prática que enriquece esse tipo de ensino é a **integração de atividades colaborativas**. Nos anos iniciais, grupos pequenos podem resolver um mesmo problema com materiais diferentes: palitos, tampinhas, quadro de valor posicional, reta numérica, desenhos. Depois, a turma faz um momento de “galeria de estratégias”, em que cada grupo explica seu caminho. O professor atua como mediador, ajudando a nomear ideias: “Aqui vocês fizeram agrupamento de dezenas”, “Aqui vocês usaram decomposição”, “Aqui vocês pensaram por aproximação”. Nomear é importante porque cria linguagem para o pensamento. E linguagem, como sabemos, sustenta a aprendizagem.

Além disso, o professor pode oferecer organizadores prévios antes do problema, para preparar a estrutura cognitiva do aluno. *Nos anos iniciais, esses organizadores podem ser simples e visuais*: um quadro com “O que eu sei / O que eu preciso descobrir / Como posso fazer”; uma reta numérica desenhada no chão com fita crepe; um cartaz com exemplos de estratégias (desenhar, agrupar, decompor, fazer tabela, usar material dourado). Isso reduz ansiedade e dá ao aluno ferramentas de partida. A criança deixa de encarar o problema como um paredão e passa a enxergá-lo como um desafio possível.

É fascinante perceber como a matemática pode se entrelaçar com experiências diárias. Quando conectamos o aprendizado a situações reais, algo impressionante acontece: a matemática deixa de ser um conjunto de teorias e se transforma em ferramenta vital. Imagine um projeto simples, adequado aos anos iniciais: organizar uma pequena arrecadação para uma causa da escola. Os alunos escolhem o que vender, levantam custos e preços, calculam lucro, registram em tabela, fazem gráfico de barras com as vendas do dia. Não é apenas “fazer

conta”: é planejar, registrar, interpretar. Um aluno que antes dizia “não gosto de matemática” pode se surpreender ao ver que números ajudam a decidir, prever e explicar.

Lembro de uma turma em que uma professora propôs uma atividade de cozinha pedagógica, usando uma receita simples. Para dobrar a receita, os alunos precisavam multiplicar quantidades: 1 xícara vira 2, meia xícara vira 1, 2 colheres viram 4. Ali, a fração apareceu sem assustar, porque estava ancorada em algo conhecido: medir e preparar. E quando alguém errava, não era “fracasso”: era chance de ajustar e ver o efeito real. O conhecimento ganhava corpo, cheiro, resultado.

Ao final de atividades assim, muitos alunos percebem: a matemática está em tudo. Uma criança que achava que números serviam apenas para provas passa a enxergá-los como aliados em decisões diárias. Essa transformação é um dos efeitos mais bonitos da aprendizagem significativa: o conhecimento deixa de ser “conteúdo para lembrar” e passa a ser “ferramenta para usar”.

Fazer conexões, portanto, é essencial, mas também é essencial não perder a intencionalidade pedagógica. O professor precisa perguntar: que conceito eu quero fortalecer aqui? Que subsunção eu quero ativar? Que estratégia eu quero que a turma compare? E como vou avaliar sem matar a coragem de tentar? Porque, no fim, a matemática nos anos iniciais não se resume a respostas: ela forma uma maneira de pensar.

Por isso, as estratégias de questionamento na matemática transcendem a prática de obter respostas. Elas transformam aprender em experiência interativa. Imagine a cena: o professor apresenta um assunto novo e, em vez de despejar informação, provoca reflexão: “O que acontece quando eu somo 9 com 7? Dá para fazer sem contar um por um?” Um aluno pode dizer: “Eu faço $9 + 1 = 10$, sobram 6, então dá 16.” Outro: “Eu faço $7 + 3 = 10$, sobra 6, então dá 16.” O professor não precisa escolher “o melhor”; ele pode mostrar que ambos usam a mesma ideia

de composição e decomposição, fortalecendo um subsunçor valioso para cálculos futuros.

Perguntas abertas convidam a explorar, analisar, se posicionar. E isso é fundamental, porque matemática é lógica, interpretação, criatividade. Quando um aluno formula sua própria resposta, ele cria conexões entre o conhecimento anterior e o novo conteúdo. Essa prática constrói compreensão matemática, autoconfiança e capacidade de argumentação.

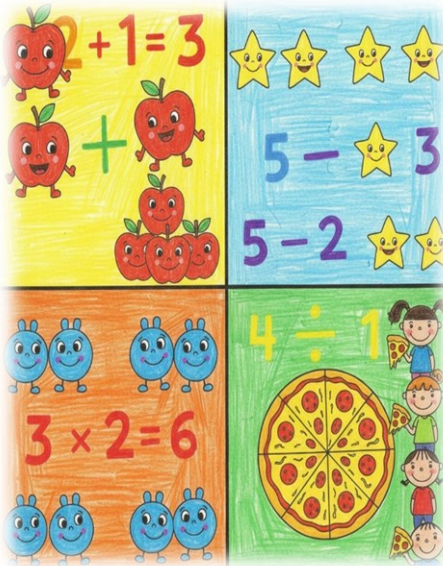
As conversas que nascem do questionamento promovem um ambiente confortável, onde a curiosidade é apreciada e o erro é parte do caminho. Imagine um estudante que, após errar um cálculo de subtração com troca, pergunta: “O que eu fiz de errado?” O professor pode responder com uma investigação: “Vamos representar com material dourado? Vamos ver se o que você escreveu corresponde ao que você montou.” De repente, o procedimento deixa de ser ritual e vira compreensão: o aluno entende o porquê de “trocar uma dezena por dez unidades”. Ele não decora; ele reconstrói.

Na matemática, o questionamento não deve acontecer apenas durante a explicação. Quando um professor desafia alunos com questões do cotidiano — descontos simples em uma loja, divisão de materiais da sala, tempo de um jogo, quantidade de páginas lidas por dia — ele oferece conexão prática e significativa. E mais: abre espaço para que o aluno perceba implicações da matemática em sua vida, buscando respostas criativas e possíveis.

Ao fomentar um ambiente questionador, criamos não só pensadores críticos em matemática, mas indivíduos capazes de questionar o mundo. Então, reflita: e se a pergunta que você não fez fosse a peça que faltava para entender? Ao encorajar o questionamento, cada aluno descobre que a matemática é muito mais do que disciplina escolar; é ferramenta capaz de iluminar caminhos, resolver desafios e transformar realidades. O que antes parecia barreira se torna ponte, e a

aprendizagem flui como um rio: constante, adaptável e sempre em busca do que há de mais profundo e humano no ato de aprender.

Capítulo 7: Operações Básicas na Matemática



Neste momento tão crucial da aprendizagem, vamos adentrar no fascinante universo da matemática guiados pela teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Essa abordagem nos lembra, com delicadeza e firmeza, que o novo só se sustenta quando encontra lugar no que a criança já sabe. E, nos anos iniciais, esse “já sei” é feito de experiências muito concretas: juntar, unir, acrescentar, tirar, repartir, comparar, agrupar, esperar a sua vez, dividir o lanche, trocar figurinhas, contar passos no

corredor, organizar filas, distribuir materiais. É exatamente por isso que ensinar adição, subtração, multiplicação e divisão não pode ser apenas apresentar sinais e pedir treino. Quando olhamos com a lente de Ausubel, percebemos que as operações não são só contas: são narrativas vivas, formas de pensar e agir no mundo, que precisam ser ancoradas em subsunçores — essas ideias prévias que servem de apoio para a aprendizagem.

Imagine uma sala de aula do 1º ano, em que a matemática é conversa e investigação. A criança ainda está consolidando o significado de número, e muitas vezes confunde “saber recitar” com “saber contar”. Nesse cenário, o professor não se torna um mero transmissor, mas um facilitador que provoca reflexão e curiosidade. Ao introduzir a adição, por exemplo, ele pode contar a história de Maria, que guarda tampinhas coloridas numa caixinha. “Hoje ela encontrou 3 tampinhas no caminho para a escola e depois achou mais 2 no pátio. Quantas tampinhas ela tem agora?” O que parece simples é, na verdade, profundo: a criança reconhece o ato de juntar. O sinal “+” passa a ter sentido porque

representa uma ação familiar. E o professor, atento, não corre para a resposta; ele pergunta: “Como você pensou?” “Você contou tudo de novo?” “Você começou do maior?” “Você usou os dedos?” Cada estratégia revelada é um mapa do pensamento infantil e um passo na construção do entendimento.

É vital entendermos que cada aluno chega com uma bagagem única de experiências — e é por isso que, antes de ensinar, precisamos nos perguntar: como faço essa informação ressoar com eles? Em vez de começar com a conta no quadro, podemos começar com perguntas que ativam o cotidiano: “Quantos lápis há no seu estojo?” “Se eu te der mais dois, o que acontece?” “E se um colega pegar um emprestado?” A matemática ganha cor e vida porque o conteúdo encontra ancoragem no real. E, como nos lembra Ausubel, quando o novo se liga ao conhecido, o aluno não apenas memoriza: ele compreende.

Ao falarmos sobre adaptar conteúdos matemáticos, precisamos reconhecer que, do 1º ao 5º ano, existe uma progressão essencial: a criança vai do “juntar e tirar” com objetos concretos para a capacidade de resolver problemas com múltiplas etapas, explicar raciocínios, representar de diferentes formas e escolher estratégias eficientes. Essa progressão não acontece por magia; ela precisa ser construída com diferenciação progressiva: começar com ideias mais gerais (juntar/tirar) e, pouco a pouco, torná-las mais específicas (decompor números, usar valor posicional, reconhecer operações inversas, compreender agrupamentos). E, ao mesmo tempo, precisamos favorecer a reconciliação integrativa: ajudar a criança a perceber que as operações se relacionam, que uma ilumina a outra, que existem famílias de fatos e conexões entre procedimentos.

Quando ensinamos subtração, por exemplo, a noção de “tirar” é apenas uma parte da história. Nos anos iniciais, subtração também é “comparar” e “completar”. E isso muda tudo didaticamente. Imagine uma situação comum do 2º ano: “No parquinho, chegaram 12 crianças. Depois foram embora 5. Quantas ficaram?” Aqui, a subtração aparece como tirar. Mas pense em outra cena: “Eu tenho 8 figurinhas, meu

colega tem 12. Quantas ele tem a mais?” Agora, subtração é comparação. E há ainda o completar: “Eu tenho 8 figurinhas e quero chegar a 12. Quantas faltam?” Três histórias, uma mesma operação, e um ganho enorme de significado. O professor que alterna esses sentidos ajuda a criança a construir um conceito robusto, não um truque.

Ensinar matemática, portanto, vai muito além de passar fórmulas. É oportunidade de promover conexão e reflexão. Ao final desse primeiro bloco, quero deixar uma mensagem clara: ensinar matemática é um ato de cuidado. Quando conseguimos fazer a ponte entre saber e vivenciar, não estamos apenas promovendo aprendizagem; estamos formando crianças mais confiantes para tentar, justificar, ouvir o outro, revisar e persistir. E isso é especialmente importante numa fase em que muitos alunos começam a decidir, sem perceber, se “são bons” ou “ruins” em matemática.

Ao implementarmos a teoria de Ausubel na prática, não ensinamos apenas operações básicas; ensinamos um modo de pensar. Quem sabe, ao final, esses alunos se tornem tão à vontade com a matemática que, daqui a alguns anos, estejam inspirando outras crianças com seus próprios caminhos e descobertas. Essa é a verdadeira magia da aprendizagem significativa: o conhecimento que fica porque fez sentido.

Examinar maneiras de promover uma compreensão significativa das operações aritméticas é como explorar um mundo vibrante e cheio de possibilidades. A busca não se limita a ensinar “como faz”, mas se estende a instigar a curiosidade sobre o porquê e o para quê. É quase como preparar um prato saboroso: cada ingrediente tem seu papel e, juntos, criam uma experiência única. O aluno precisa ficar habilidoso, sim, mas também precisa entender as razões que tornam essas operações úteis e relevantes.

Pense em algo simples, mas poderoso, para o 3º ano: a turma organiza o “dia do lanche compartilhado”. Há 24 biscoitos e 6 alunos em uma mesa. “Como podemos repartir igualmente?” Aqui nasce a divisão,

não como um símbolo assustador, mas como justiça e equilíbrio. E se sobrar? O que fazemos com o resto? De repente, a ideia de resto aparece como parte da vida real, e não como “pegadinha” da prova. E o professor pode ampliar: “E se chegarem mais 2 colegas?” “E se cada um ganhar mais 1 biscoito?” A turma aprende a flexibilizar o pensamento, a prever consequências, a raciocinar.

Um exemplo prático pode surgir com a compra de um brinquedo — algo que conversa muito com o 4º e 5º anos, quando o senso de escolha e planejamento ganha força. “Você tem R\$ 50 e o brinquedo custa R\$ 35. Quanto resta?” Essa situação permite explorar subtração, mas também abre uma conversa significativa: “Com o que sobrou, dá para comprar outra coisa? Dá para guardar? Quanto faltaria para um brinquedo de R\$ 60?” O cálculo passa a ser instrumento de decisão. A matemática deixa de ser um fim em si mesma e se torna ferramenta para pensar o cotidiano.

Refletir sobre as relações entre as operações traz uma riqueza que raramente exploramos com calma. Quando a criança entende que a multiplicação é uma adição de parcelas iguais, ela encontra uma ponte segura para atravessar do conhecido ao novo. No 2º e 3º anos, isso pode ser construído com uma cena concreta: “Temos 4 saquinhos, e em cada saquinho há 3 bolinhas. Quantas bolinhas ao todo?” Algumas crianças vão somar $3 + 3 + 3 + 3$. O professor acolhe essa estratégia e, então, apresenta um “atalho com sentido”: “Quando repetimos a mesma soma várias vezes, podemos chamar isso de multiplicação.” Aqui, a novidade (multiplicar) se ancora no familiar (somar repetidamente). É Ausubel acontecendo em sala, com simplicidade.

As conversas informais, tão presentes nos anos iniciais, podem alterar a percepção de que matemática é disciplina isolada. Isso nos leva à importância de discutir significados antes de aplicar técnicas. Quando o aluno identifica que matemática está presente no planejamento da festa de aniversário, na organização do tempo do recreio, na contagem de pontos de um jogo, no orçamento da mesada, algo muda: ele associa emoções com conceitos, cria um elo afetivo e cognitivo com a disciplina.

E se quisermos que essa aprendizagem seja realmente duradoura, precisamos transformar exemplos em aplicações didáticas intencionais. Por isso, deixo aqui propostas possíveis — simples, mas muito potentes — para do 1º ao 5º ano, sempre ancoradas no cotidiano e organizadas para produzir significado.

Ao longo do 1º ano, o professor pode criar um “cantinho do juntar e do tirar” com tampinhas, palitos e cartões de história. A criança sorteia um cartão: “Eu tinha 6 carrinhos, ganhei mais 2.” Ela representa com objetos, conta e registra do jeito que consegue: desenho, risquinhos, números. O objetivo não é padronizar cedo demais; é consolidar o sentido. Nesse mesmo ano, a reta numérica no chão (com fita crepe) vira um organizador poderoso: a criança dá passos para frente ao adicionar e para trás ao subtrair, vivendo o que o símbolo representa.

No 2º ano, é possível iniciar o “diário das estratégias”: uma vez por semana, após um problema, duas ou três crianças mostram no quadro como pensaram (com desenhos, decomposição, contagem, agrupamentos). O professor nomeia as ideias: “você começou pelo maior”, “você fez decomposição”, “você fez dupla contagem”. Nomear ajuda a criança a construir subsunçores mais abstratos e a perceber que estratégia é algo que se escolhe e se melhora.

No 3º ano, a multiplicação pode nascer de arranjos e agrupamentos: “3 prateleiras com 4 livros cada”, “5 mesas com 2 alunos em cada”. Os alunos desenham, montam com material concreto, registram como adição repetida e só então chegam à escrita multiplicativa. Já a divisão aparece com repartição e com a ideia de “quantos cabem”: “Temos 18 figurinhas. Se cada envelope guarda 3, quantos envelopes precisamos?” Assim, a criança percebe que dividir também é formar grupos, não apenas repartir.

No 4º ano, a sala pode trabalhar com problemas de duas etapas, porque a vida raramente cabe em uma única operação. “A turma arrecadou 48 livros. Doou 15. Depois recebeu mais 12. Quantos livros

tem agora?” O professor pode pedir que a criança conte a história com suas palavras antes de operar, para fortalecer compreensão leitora e coerência matemática. Também pode incentivar estimativa: “O resultado vai ser maior ou menor que 48? Por quê?” Isso cria senso de plausibilidade e evita a matemática automática.

No 5º ano, é possível aprofundar a relação entre operações com a ideia de “operação inversa” e “famílias de fatos”. Se $7 \times 6 = 42$, então $42 \div 6 = 7$. Se $36 - 9 = 27$, então $27 + 9 = 36$. Quando o aluno enxerga essas conexões, ele começa a “ver” a matemática como um sistema integrado. E isso é reconciliação integrativa na prática: conceitos que pareciam separados passam a se sustentar mutuamente.

Visualizar operações por desenhos, diagramas e representações continua sendo chave do 1º ao 5º ano, mas com sofisticação progressiva. No começo, são desenhos e bolinhas; depois, tabelas, esquemas, retas numéricas mais complexas, decomposição em dezenas e unidades, e até gráficos simples. Um quadro de relações entre operações pode ficar fixo na parede: adição/subtração lado a lado, multiplicação/divisão lado a lado, com exemplos concretos e frases que as crianças entendam (“somar é juntar”, “subtrair é tirar ou comparar”, “multiplicar é juntar grupos iguais”, “dividir é repartir ou descobrir quantos grupos cabem”).

E não podemos esquecer o papel do professor em guiar essas conexões com um feedback que acolhe e afina o pensamento. Quando uma criança erra, a pergunta mais poderosa raramente é “quanto deu?”. Muitas vezes é: “Me mostra como você pensou.” O erro, nesse contexto, deixa de ser vergonha e vira pista. O professor pode dizer: “Entendi seu caminho. Vamos conferir com o material?” ou “Se isso fosse uma história, ela faria sentido?” Assim, a correção não é punição; é reconstrução.

Discutir o uso de materiais concretos na matemática, especialmente nos anos iniciais, é como abrir uma porta para um mundo mais tangível. A matemática pode parecer distante quando fica presa ao quadro, mas ganha chão quando entra na mão. Ábaco, material

dourado, tampinhas, palitos, cartas numeradas, blocos de montar, dinheiro fictício, jogos de trilha: tudo isso não é enfeite. São ferramentas para que a criança organize quantidades, perceba agrupamentos, compreenda trocas, enxergue relações. E, quando bem usadas, ajudam a transformar o que seria mecânico em significativo.

Imaginemos uma cena em que o professor propõe que os alunos, em grupos, recebam uma caixa de objetos e a missão: “Encontrem três jeitos diferentes de formar 10.” Um grupo faz $7 + 3$; outro faz $5 + 5$; outro faz $6 + 4$. Depois a turma registra e conversa. Parece simples, mas é um alicerce enorme: a criança começa a construir um subsunçor crucial para cálculo mental e para futuras operações — a ideia de composição e decomposição do número.

E quando desenham uma pizza para representar uma divisão, ou montam uma “barra” com blocos para ver equivalências, as frações deixam de ser monstros abstratos e passam a ser algo que se vê, se corta, se compara. A matemática ganha contornos e significados que entusiasmam porque fazem sentido. Levar esse aprendizado para o plano físico — para a mesinha do lanche, para o pátio, para a horta, para uma simulação de mercado — facilita uma imersão. Um simples “mercadinho” em sala pode virar aula completa: preços, troco, estimativa, escolhas, comparação de valores, registro em tabela.

Por fim, é imprescindível considerar como o ambiente físico e emocional influencia a aprendizagem. Uma sala organizada para explorar, com materiais acessíveis e espaço para circular, favorece descobertas. Mesas que permitem trabalho em grupo, combinados que protegem o direito de errar, tempo para explicar estratégias: tudo isso separa a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. A sensação de que a matemática está por toda parte — e de que eu posso compreendê-la — estimula curiosidade e vontade de aprender.

Sendo assim, ao remodelarmos práticas e espaços, não estamos apenas ensinando operações. Estamos preparando crianças do 1º ao 5º ano para um mundo cheio de desafios e oportunidades, com um

pensamento mais flexível, confiante e humano. E isso, sim, é um verdadeiro avanço da educação matemática.

Capítulo 8: Geometria no Ensino Fundamental



Construir conceitos espaciais significativos é um desafio maravilhoso e fundamental no ensino de geometria, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças ainda estão aprendendo a nomear o mundo ao seu redor e a organizar mentalmente o espaço que habitam. E é exatamente aí que a geometria se revela como uma espécie de “alfabetização do olhar”: aprender a perceber formas, posições, trajetos, direções, tamanhos, simetrias e relações entre objetos. Quando falamos em transformar esse aprendizado em algo que realmente faça sentido, estamos falando em conectar a matemática às experiências reais que os alunos vivem todos os dias — e é nesse ponto que a teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, nos oferece um mapa seguro.

Pense, por exemplo, na última vez que você observou um ambiente escolar com atenção. As janelas retangulares, o quadro, os azulejos, a mesa redonda, a bola no pátio, a tampa do lixo, o telhado do refeitório, os ladrilhos do corredor... A geometria está por toda parte. O nosso objetivo, do 1º ao 5º ano, é fazer com que as crianças passem de “ver sem nomear” para “ver, reconhecer, comparar, explicar e representar”. É assim que queremos que os alunos enxerguem a geometria: como parte intrínseca da vida, e não como um conjunto de desenhos no livro.

Para isso, é imprescindível que o educador busque entender e respeitar as vivências de cada estudante. Cada criança chega à escola com uma bagagem única de experiências espaciais — algumas brincam muito com blocos de montar, outras ajudam a organizar a casa, outras circulam mais pelo bairro, outras têm contato intenso com telas e jogos

digitais. Na perspectiva de Ausubel, essa bagagem é o alicerce: para a aprendizagem ser significativa, o novo conhecimento precisa conectar-se de forma coerente ao que o aluno já sabe — seus subsunçores. Portanto, quando convidamos os estudantes a reconhecer figuras em sua casa, na rua, na escola, quando os desafiamos a perceber formas no cotidiano, não estamos apenas “motivando”: estamos construindo a ponte que permite que conceitos como vértice, lado, face, aresta, ângulo e simetria encontrem lugar na mente da criança.

E nos anos iniciais, essa ponte precisa ser bem concreta. No 1º ano, por exemplo, muitas crianças ainda estão consolidando noções como “em cima/embaixo”, “dentro/fora”, “perto/longe”, “na frente/atrás”, “direita/esquerda”. Essas relações, que parecem simples para o adulto, são a matéria-prima da geometria. Antes de exigir que a criança identifique “quadriláteros”, precisamos ajudá-la a organizar o espaço do corpo e do ambiente. Já no 2º e 3º anos, essa percepção se amplia: a criança começa a comparar formas, contar lados, reconhecer padrões, construir e decompor figuras. No 4º e 5º anos, ela já pode avançar para propriedades mais explícitas (tipos de triângulos, paralelismo, simetria, ângulos com mais intencionalidade), sem perder a ligação com o mundo real.

A comunicação nesse processo é decisiva. É preciso apresentar conceitos espaciais de maneira clara e acessível, respeitando diferentes formas de aprender. Um exemplo simples e poderoso: ao falar de “ângulos”, em vez de começar pelo desenho no quadro e pelo nome técnico, o professor pode começar pelo movimento do corpo e por situações observáveis. No pátio, uma criança abre os braços “bem abertos”, depois “mais fechados”: aí já existe uma noção intuitiva de maior e menor abertura. E, então, o professor pergunta: “O que muda quando eu abro mais? Como podemos comparar essas aberturas?” A partir disso, um ângulo deixa de ser um símbolo e passa a ser uma experiência. Se quisermos tornar isso ainda mais marcante, podemos observar as sombras em diferentes horários do dia: o sol muda, as sombras mudam, a inclinação muda — e, com ela, o nosso jeito de entender direção e angulação.

Aliás, você já percebeu como a forma como falamos sobre matemática muda o modo como a criança se aproxima dela? Se falamos com empolgação, se mostramos que a geometria é ferramenta para entender o mundo, despertamos interesse. O encanto, muitas vezes, mora nas pequenas descobertas: perceber que um mesmo objeto pode ter “cara de círculo” por cima e “cara de retângulo” de lado; notar que um triângulo continua sendo triângulo mesmo “de ponta-cabeça”; descobrir que uma janela pode ser retângulo, mas que dentro dela há quadradinhos menores formando um padrão. É esse olhar curioso que queremos cultivar.

Para que essa construção aconteça com sucesso, é vital que o educador esteja disposto a se arriscar e a criar experiências em que os alunos se sintam confortáveis para observar, tocar, montar, desenhar, errar e tentar de novo. Assim, quando olharem para as formas que cercam suas vidas, eles não apenas identificarão e nomearão figuras, mas agirão como pequenos exploradores. A geometria, tão presente, deixa de ser uma disciplina isolada e se torna uma linguagem universal. E, sim, estamos prontos para essa jornada juntos.

O papel do professor na promoção do aprendizado da geometria vai muito além de transmitir definições. *Trata-se de cultivar um ambiente em que curiosidade e investigação valem mais do que a memorização apressada.* Pense em um educador que transforma a sala em um território de exploração, onde cada objeto pode virar uma pista. Em vez de “explicar o triângulo”, ele convida: “Vamos caçar triângulos na escola?” As crianças saem pelo corredor, encontram triângulos em suportes, telhados, placas, estruturas de grade. Voltam e registram: desenham, fotografam (se possível), fazem uma lista. E então o professor pergunta: “O que todos esses triângulos têm em comum?” Esse diálogo ajuda a criança a construir um conceito por comparação, não por repetição.

Aplicações didáticas (do 1º ao 5º ano) ancoradas na Aprendizagem Significativa

Nos anos iniciais, uma estratégia especialmente coerente com Ausubel é oferecer organizadores prévios — recursos que preparam a mente para o novo, ligando o conteúdo ao conhecido. Em geometria, esses organizadores podem ser o próprio ambiente, o corpo, um objeto cotidiano, uma história, uma atividade de observação ou um desafio de construção.

No 1º ano, uma prática potente é o “mapa do corpo e do espaço”. O professor propõe comandos: “coloque o lápis em cima da carteira”, “guarde o caderno dentro da mochila”, “fique atrás da cadeira”, “ande três passos para frente e um para o lado”. Depois, transforma isso em registro: desenhar setas simples, representar a sala com um mapa bem básico, marcar o caminho até a porta. Aqui, a criança aprende localização e direção — subsunçores essenciais para tudo que virá.

Ainda no 1º ano, as formas planas podem ser introduzidas com um “baú das formas”: círculos, quadrados, retângulos e triângulos recortados em cartolina. O professor não começa pedindo nomes; começa pedindo comparação: “qual rola? qual não rola?” “qual parece uma bola desenhada?” “qual tem pontas?” A criança identifica propriedades antes de memorizar termos. A nomeação vem como fechamento, não como início.

No 2º ano, é possível avançar para um “painel de propriedades”: ao lado de cada figura, a turma registra descobertas simples — “tem 3 lados”, “tem 4 lados”, “tem canto”, “não tem canto”, “tem lados do mesmo tamanho (às vezes)”. A criança aprende a observar e justificar. E, com isso, começa a construir um vocabulário geométrico com sentido.

No 3º ano, um salto importante ocorre quando a criança passa a compreender que figuras podem ser compostas e decompostas. Aqui, uma atividade muito eficaz é o “quebra-cabeça geométrico” (tipo

tangram, ou recortes simples). O professor desafia: “Com dois triângulos, consigo formar um quadrado?” “Com um retângulo e dois triângulos, formo outra figura?” Ao montar e remontar, a criança desenvolve visão espacial, percebe equivalências e começa a entender que formas podem ser transformadas sem perder propriedades essenciais.

No 4º ano, o professor pode introduzir com mais clareza a ideia de ângulos e paralelismo usando o cotidiano escolar. Um exemplo simples: “As linhas do caderno são paralelas?” “As bordas do quadro são perpendiculares?” “No piso da quadra, quais linhas se cruzam? quais seguem sem se encontrar?” Essas perguntas fazem a geometria sair do livro e entrar na observação. E o professor pode propor um “desafio do esquadro”: usar um canto de papel como referência de ângulo reto para comparar ângulos em objetos reais. O aluno mede “por comparação”, antes de medir “por número”.

No 5º ano, é possível explorar simetria e ampliar o repertório de propriedades. Uma experiência rica é o “espelho da simetria”: com um pequeno espelho (ou dobradura), os alunos testam quais figuras têm simetria e quantos eixos podem encontrar. A partir daí, a geometria conversa naturalmente com arte (mosaicos, mandalas, padrões indígenas, azulejaria) e com ciências (simetria em folhas, borboletas, flores). A criança passa a perceber que a geometria é lente de leitura do mundo.

A força do diálogo: perguntas que constroem significado

Se queremos aprendizagem significativa, precisamos encorajar as perguntas fluírem. Não há pergunta boba; há oportunidade de aprofundar compreensão. Mas, nos anos iniciais, perguntas precisam ser cuidadosamente escolhidas, para orientar o olhar sem engessar a descoberta. Em uma caça às formas, por exemplo, o professor pode perguntar:

- “O que faz você dizer que isso é um triângulo?”
- “Se eu virar essa figura, ela muda de nome?”
- “O que acontece se eu dobrar ao meio?”
- “Quais objetos parecem redondos? Eles são círculos ou esferas?”
- “O que é igual e o que é diferente entre quadrado e retângulo?”

Essas perguntas não cobram apenas “a resposta”; elas exigem explicação e justificativa. A criança aprende a argumentar matematicamente com palavras simples, o que fortalece tanto a geometria quanto a linguagem.

Tecnologia e ludicidade: quando o digital vira ponte e não distração

O uso de tecnologia pode ser um grande aliado, desde que integrado ao objetivo didático. Aplicativos de formas e construções podem oferecer uma experiência interativa, mas o essencial é o professor garantir que o digital não vire apenas jogo: que seja registro e reflexão. Uma proposta possível: os alunos montam figuras no aplicativo, fazem um print (ou desenham o que montaram) e escrevem duas frases: “eu usei 4 triângulos e formei um quadrilátero”, “eu percebi que...”. Assim, o brincar se transforma em aprendizagem.

E os jogos “tradicionais” também têm lugar. Atividades como “bingo das formas”, “dominó geométrico” (figura + nome/propriedade), “memória de sólidos” (objeto do cotidiano + sólido correspondente) criam repetição com sentido, não repetição vazia.

Materiais concretos: tocar para compreender, compreender para nomear

Discutir materiais manipulativos em geometria é abrir uma porta para o tangível. Palitos de picolé, massinha, canudos, caixas,

embalagens, blocos de montar: tudo isso permite que o aluno vivencie conceitos de face, aresta, vértice, estabilidade, estrutura. Lembro de uma situação em que um grupo tentou construir um sólido com palitos e percebeu que precisava de triângulos para dar firmeza. Esse tipo de descoberta vale ouro: a criança entende na prática que o triângulo é uma forma estruturalmente estável. O professor pode aproveitar e perguntar: “Por que o quadrado ‘entorta’ e o triângulo não?” Mesmo que a explicação seja inicial e simples, a semente do conceito foi plantada com sentido.

Uma proposta didática muito coerente com os anos iniciais é o “museu dos sólidos”: cada aluno traz (ou o professor providencia) embalagens do cotidiano — lata (cilindro), caixa (paralelepípedo), bola (esfera), cone de sorvete (cone). A turma organiza uma mesa-exposição, nomeia, desenha, descreve. E o professor provoca a reconciliação integrativa: “O círculo aparece onde?” “Que sólido tem ‘caras’ quadradas?” “Qual rola? qual não rola?” Assim, o aluno percebe relações entre figuras planas e sólidos, integrando o conhecimento.

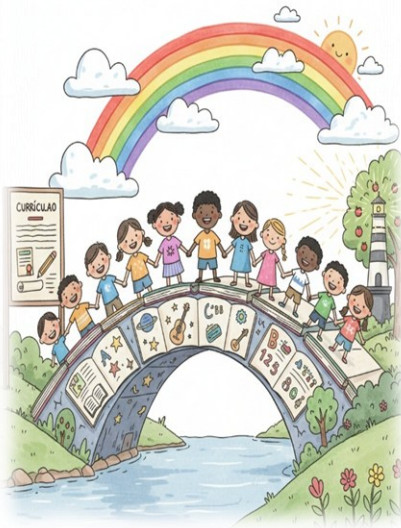
Encerramento com sentido: o que ficou, como ficou, por que ficou

Ao encerrar uma atividade, a troca de experiências ganha profundidade. Os alunos compartilham o que descobriram e como se sentiram durante o processo. Esse momento não é “conversa para preencher tempo”; é consolidar aprendizagem. O professor pode perguntar: “O que você aprendeu hoje que não sabia?” “Qual foi sua maior descoberta?” “O que você ainda quer investigar?” Essa revisão dá ao aluno a chance de reorganizar o que viveu e fixar de modo significativo.

No fim, a geometria no Ensino Fundamental não é apenas conteúdo: é formação de olhar, de linguagem e de pensamento. Ao propor experiências contextualizadas, ao ativar conhecimentos prévios, ao oferecer organizadores, ao incentivar investigação e ao acolher o erro como etapa, o professor ajuda a geometria a deixar de ser uma disciplina

isolada e se tornar uma maneira de compreender o mundo. E quando isso acontece, o aprendizado ganha raízes. E raízes, você sabe, sustentam tudo o que vem depois.

Capítulo 9: Diretrizes para Seleção de Conteúdos - quando o currículo vira ponte



A seleção e o sequenciamento dos temas a serem abordados em sala de aula são tarefas fundamentais para qualquer educador comprometido com a aprendizagem significativa dos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa responsabilidade ganha um peso especial, porque é nesse período que as crianças estão construindo as bases da alfabetização, do letramento matemático, do pensamento científico, do repertório cultural e das formas de conviver. Não se trata apenas de “seguir um currículo” como quem cumpre uma

lista: trata-se de transformar o currículo em ponte, ligando o que os estudantes já sabem (suas vivências, linguagem, curiosidades) aos novos saberes que a escola precisa garantir.

E aqui entra um ponto essencial: a BNCC não nos pede apenas “conteúdos”; ela propõe direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades que devem ser trabalhadas de *modo progressivo*. Nos anos iniciais, *isso significa organizar o ensino de forma que cada etapa fortaleça a seguinte* — sem lacunas silenciosas que depois viram dificuldades enormes. Selecionar e sequenciar bem é, portanto, uma forma de *cuidado pedagógico*: evita que o aluno fique preso a aprendizagens superficiais e garante que ele avance com sentido.

O que é, afinal, um conteúdo relevante nos anos iniciais?

É necessário questionar o que significa conteúdo relevante. Não se trata apenas do que está na lista de tópicos obrigatórios, mas do que faz sentido para as crianças e se conecta com a vida que elas vivem: a casa, o bairro, a escola, as brincadeiras, as tecnologias que já usam, a natureza que observam, as histórias que ouvem, as perguntas que fazem. Relevância, nesse sentido, não é “entreter”: é criar significado.

Imagine uma sala de aula em que os dizeres do professor se tornam referências ao cotidiano: uma notícia simples da comunidade, a organização de uma festa na escola, o cuidado com a água, o uso responsável do celular em casa, o caminho até a escola, o lixo no pátio depois do recreio. Quando o aluno reconhece o mundo no que aprende, o aprendizado deixa de ser imposto e passa a ser vivido.

Mas atenção: *relevância não pode ser confundida com improviso*. Nos anos iniciais, conteúdo relevante é aquele que, além de tocar a vida do estudante, entrega as habilidades previstas para a etapa, como propõe a BNCC: ler e escrever com progressão, desenvolver oralidade e escuta, produzir textos em gêneros reais, resolver problemas matemáticos com estratégias diversas, investigar fenômenos, compreender o espaço e o tempo, criar e fruir arte, mover-se e cuidar do corpo, conviver com respeito e empatia.

A escolha cuidadosa dos conteúdos, quando alinhada a esse conjunto, pode transformar uma aula aparentemente simples em uma experiência marcante. E isso acontece com frequência quando o professor trabalha com temas que atravessam a vida da turma — como sustentabilidade, tecnologia, diversidade cultural, saúde e convivência — mas sempre com uma pergunta orientadora: *qual habilidade da BNCC estou desenvolvendo aqui?*

Implicações didáticas: como selecionar temas sem perder o “chão” da BNCC

A habilidade de perceber o que realmente importa emerge como um remédio para a apatia e a desmotivação. Porém, nos anos iniciais, “perceber” precisa virar método. Na prática, o professor pode apoiar suas decisões em três movimentos didáticos:

1. Diagnosticar o ponto de partida da turma

Um pequeno levantamento antes de iniciar um tema muda tudo: conversa inicial, desenho, lista coletiva, situação-problema, leitura de imagem, jogo rápido. Isso revela repertório, vocabulário e dúvidas.

2. Escolher um tema gerador com potencial de integração

Um tema como “água”, por exemplo, permite: leitura de textos informativos (Língua Portuguesa), medidas e gráficos de consumo (Matemática), experimentos de estados físicos (Ciências), mapas do bairro e rios locais (Geografia), produção de cartazes (Arte), combinados de uso do banheiro e higiene (Educação Física/saúde), discussão ética sobre desperdício (Educação para a cidadania).

3. Definir uma progressão de complexidade (do 1º ao 5º)

O mesmo tema pode reaparecer em níveis diferentes: no 1º ano, observar e nomear; no 3º, registrar e comparar; no 5º, explicar, argumentar e propor soluções.

Esse modo de pensar é coerente com a BNCC, que organiza aprendizagens em progressão e prevê integração entre áreas, especialmente nos anos iniciais.

Sequenciamento lógico e contextualizado: o “fio” que sustenta a aprendizagem

Outro ponto fundamental é a importância de um sequenciamento lógico e contextualizado dos conteúdos. *Não basta*

escolher temas isolados; é preciso que eles dialoguem e que a transição entre eles aconteça com fluidez. E, nos anos iniciais, essa fluidez não é luxo: ela é condição para que a criança não “quebre” o sentido do que está aprendendo.

Um exemplo bem concreto: no ciclo de alfabetização, não faz sentido trabalhar produção textual sem garantir experiências frequentes de leitura, oralidade e escuta, ampliação de vocabulário e reflexão sobre o sistema de escrita. Do mesmo modo, não faz sentido avançar para problemas matemáticos complexos sem consolidar noções de número, composição e decomposição, estratégias de cálculo e interpretação de enunciados. *Sequenciar é reconhecer que há uma arquitetura invisível sustentando a aprendizagem.*

Na prática, o professor pode organizar sequências didáticas e projetos com perguntas simples que funcionam como “bússola”:

- O que a turma já sabe e como vou descobrir isso?
- Que habilidade da BNCC será foco nesta etapa?
- Que produto/ação social dará sentido ao estudo? (um mural, um bilhete real, um gráfico para a direção, uma campanha, uma apresentação, um jornal da turma)
- Que passo vem antes e qual vem depois? (para evitar saltos)

Quando essa lógica aparece, o aluno sente que há caminho — e o caminho reduz ansiedade, aumenta autonomia e fortalece engajamento.

Exemplos didáticos por área (com cara de anos iniciais)

1) Língua Portuguesa (1º ao 5º): gêneros com propósito real

Em vez de trabalhar “texto” como exercício solto, o professor pode sequenciar por gêneros presentes na vida escolar: bilhete, lista, convite, relato, reconto, pequeno verbete, notícia da turma, instruções de jogo, carta.

Uma proposta: “Jornal da Turma”.

- 1º ano: legenda de desenho + lista de acontecimentos da semana (com mediação).

- 2º/3º: pequenos relatos e entrevistas com funcionários da escola (oralidade, escuta, reescrita).

- 4º/5º: notícia com título, subtítulo, lide simples; revisão coletiva por critérios.

Isso atende à BNCC ao fortalecer leitura, produção textual, oralidade e análise linguística em progressão.

2) Matemática (1º ao 5º): situações-problema que crescem com o aluno

Um tema como “lanche coletivo” pode ser sequenciado:

- 1º ano: contagens, comparação (mais/menos), registro por desenhos e números.

- 2º ano: adição e subtração em situações de juntar/tirar e comparar.

- 3º ano: multiplicação como agrupamentos; divisão como repartição.

- 4º/5º: tabelas, gráficos simples, estimativas e decisões com dinheiro (sem perder o contexto).

Isso conversa com a BNCC ao desenvolver resolução de problemas, raciocínio lógico, registros e leitura de dados.

3) Ciências (1º ao 5º): investigar para compreender

Um projeto “Horta da escola” é poderoso:

- 1º/2º: observação do crescimento, registro em desenho, rotina de cuidados.

- 3º: comparar condições (sol/sombra), discutir água e solo, registrar em tabela simples.

- 4º/5º: experimentar, levantar hipóteses, discutir cadeias alimentares e sustentabilidade.

A BNCC valoriza práticas investigativas, observação, registro e argumentação científica inicial.

4) Geografia e História (anos iniciais): eu, meu lugar e o tempo vivido

Um estudo “Meu caminho até a escola” pode evoluir:

- 1º ano: noções espaciais e referência (perto/longe, direita/esquerda, pontos de referência).

- 2º/3º: mapa simples, legenda, localização.

- 4º/5º: leitura de mapas mais complexos, discussão sobre serviços, mobilidade, segurança, cuidado com o espaço comum.

Em História: “memórias da família e da escola” (fontes orais, fotos, objetos) cresce até noções de mudanças e permanências.

5) Arte e Educação Física: também são currículo, também são sequenciadas

Em Arte, sequenciar não é “fazer desenho”. É ampliar repertório, experimentar materiais, apreciar, criar, compartilhar.

Em Educação Física, sequenciar é organizar jogos e brincadeiras com foco em regras, cooperação, respeito, consciência corporal, saúde — habilidades explicitamente valorizadas na BNCC.

Motivação não é adereço: é consequência de escolhas bem-feitas.

Ao planejar seleção de conteúdos, é essencial considerar o impacto dessas escolhas na motivação. Um conteúdo distante cria barreira; um conteúdo que fala aos desafios da turma cria ponte. Porém, nos anos iniciais, a motivação cresce sobretudo quando o aluno percebe três coisas: “eu entendo o que está sendo pedido”, “isso tem utilidade e sentido”, “eu consigo melhorar”.

Por isso, projetos e sequências precisam de produtos concretos: um mural, uma apresentação, um livro coletivo, uma carta para a comunidade, uma campanha de cuidado com a escola. Não é para

“enfeitar”; é para dar função social às aprendizagens — algo muito alinhado à BNCC.

Avaliação e planejamento: o ciclo que sustenta o sequenciamento

A flexibilidade no planejamento é essencial, porque o desenvolvimento dos alunos é dinâmico. Mas flexibilidade não é ausência de rumo; é capacidade de ajustar com base em evidências. Nos anos iniciais, avaliações formativas simples ajudam muito: observar, registrar, ouvir explicações, analisar produções, aplicar pequenas sondagens de leitura e escrita, propor problemas curtos e pedir justificativas.

E aqui está uma implicação didática decisiva: *o sequenciamento não se “fecha” no papel; ele se revisa em sala*. Quando o professor percebe que um conceito não encontrou sustentação suficiente, ele volta, reexplica por outra via, muda o exemplo, retoma um passo anterior, oferece atividades com materiais concretos, reorganiza agrupamentos. Essa é uma postura coerente com a aprendizagem significativa e com a própria BNCC, que valoriza desenvolvimento progressivo e equidade.

Curiosidade: como cultivar sem perder intencionalidade

Cultivar a curiosidade é preparar um solo fértil. Mas, nos anos iniciais, curiosidade precisa de direção. Um professor pode começar uma sequência com uma pergunta provocativa adequada à idade:

- 1º/2º ano: “Por que algumas coisas flutuam e outras afundam?”
- 3º ano: “Como podemos medir sem régua?”
- 4º/5º ano: “De onde vem a energia que usamos em casa?” “Por que algumas notícias parecem verdade e não são?”

A pergunta abre portas, mas o professor organiza o caminho: leitura de textos, experimentos, registros, debates, produção final. Assim, a curiosidade não vira dispersão; vira investigação e aprendizagem.

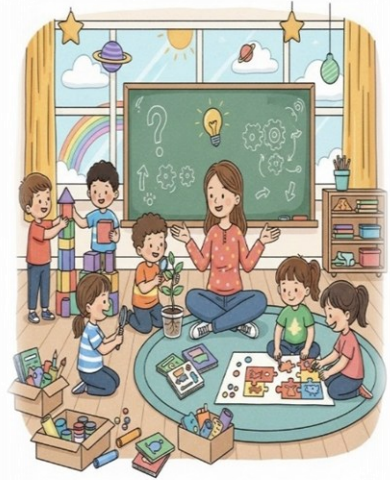
Encerramento: currículo vivo, professor autor

Portanto, a tarefa de selecionar e organizar conteúdos nos anos iniciais exige um olhar atento e um coração aberto — e um método. É um convite constante para dialogar com o que os alunos já sabem e, ao mesmo tempo, desafiá-los a avançar com progressão, como propõe a BNCC. Quando a escolha de temas é bem-feita e o sequenciamento é coerente, a sala de aula se torna um ambiente vibrante e transformador, em que professor e alunos se tornam coautores da experiência.

E, ao final do dia, todos saem mais ricos em saberes e vivências. Não porque “cumprimos o conteúdo”, mas porque construímos sentido. E isso, de fato, é um milagre do ensino — um milagre planejado, intencional e profundamente humano.

Capítulo 10: Metodologias Ativas nos Anos Iniciais — quando a sala de aula vira espaço de autoria

A educação contemporânea pede, cada vez mais, metodologias que promovam um aprendizado ativo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso não significa “agitar a turma” nem abandonar a intencionalidade pedagógica. Significa sair do ensinar para memorizar e abrir espaço para que as crianças pensem, conversem, testem, errem, revisem e construam sentido com o professor como mediador. É a diferença entre uma sala em que os alunos apenas escutam e repetem e outra em que eles investigam, argumentam, registram, comparam estratégias e aprendem a aprender.



Imagine uma sala em que os estudantes participam de jogos matemáticos com propósito, encenam situações do cotidiano para aprender linguagem e convivência, fazem pequenas investigações científicas, criam mapas do caminho até a escola, produzem bilhetes reais para a comunidade escolar, e trabalham em projetos curtos e bem guiados. Essa dinâmica transforma o ambiente, tornando-o vibrante e colaborativo, mas também mais justo: *há crianças que não brilham na aula expositiva longa e, no entanto, revelam potência quando podem manipular materiais, conversar, desenhar, explicar do próprio jeito.*

Como as premissas da aprendizagem significativa já foram apresentadas ao longo do livro, vale reforçar aqui apenas o essencial para a prática: *metodologias ativas funcionam melhor quando o professor ativa o repertório do aluno, organiza o percurso e oferece apoio para que a criança avance do que já sabe para o que precisa aprender.* É nesse ponto que participação ativa não é “deixar solto”; é

criar condições para que o estudante encontre pertinência e propósito no que aprende.

E você já parou para pensar na importância de cultivar um ambiente em que curiosidade e motivação sejam motores reais? Nos anos iniciais, isso acontece quando a criança se sente segura para tentar, quando o erro é tratado como pista, e quando as tarefas têm sentido social: escrever para alguém, resolver um problema que a turma vive, organizar dados do próprio cotidiano, explicar uma descoberta para outra classe. *Essa segurança emocional é uma condição pedagógica: sem ela, a criança se cala; com ela, a criança arrisca — e é no risco que o aprendizado se aprofunda.*

Metodologias ativas para os anos iniciais: exemplos atuais e possíveis

Quando se fala em metodologias ativas, muita gente imagina logo “debates acalorados” e “role play” como se isso fosse natural para qualquer idade. Com crianças do 1º ao 5º ano, é possível — mas precisa de adaptação: tempos curtos, linguagem concreta, combinados de convivência, papéis claros e registros simples. O segredo está em transformar grandes estratégias em experiências do tamanho da infância.

1) Role play (encenação) com propósito: linguagem, empatia e conteúdo

A técnica de role play pode ser riquíssima, desde que conectada ao cotidiano e às habilidades trabalhadas. Em vez de encenar eventos históricos complexos com excesso de nomes e datas, o professor pode criar situações próximas da vida escolar e comunitária.

- 1º e 2º anos (Língua Portuguesa e convivência): “A reunião do recreio”. As crianças assumem papéis (mediador, quem pede a palavra, quem apresenta um problema, quem propõe solução) e encenam uma conversa sobre conflitos comuns: fila, empréstimo de brinquedos,

cuidado com o espaço. Depois, produzem em conjunto um “combinado” em forma de cartaz com frases curtas, e o professor ajuda a revisar a escrita. Aqui, a encenação vira ponte para oralidade, escuta e produção textual com sentido.

- 3º ao 5º anos (Ciências e cidadania): “A audiência do bairro”. A turma encena uma reunião para decidir o que fazer com lixo no entorno da escola. Papéis: moradores, equipe de limpeza, direção, alunos, comerciantes. As crianças usam dados simples coletados por elas (quantos sacos de lixo a escola descarta em um dia, o que mais aparece no pátio, onde acumulam resíduos). O role play ganha atualidade e vira também leitura do mundo.

- 4º e 5º anos (História/Geografia): “Uma carta do tempo”. Em vez de uma dramatização longa sobre um período histórico, cada grupo encena uma cena curta baseada em um objeto/fonte: uma foto antiga da cidade, um brinquedo “de antigamente”, um uniforme escolar, um mapa antigo e um atual. A pergunta é: “O que mudou? O que permaneceu?” A criança aprende história com materialidade e comparação.

O que torna isso didático não é o teatro em si, mas o depois: *registro e síntese*. Sem registro, vira lembrança; com registro, vira aprendizagem.

2) Debate, sim — mas no formato certo: “concordo/discordo/depende”

Debates acalorados podem ser impróprios para crianças pequenas se virarem disputa. Nos anos iniciais, a forma mais produtiva é o debate com estrutura simples e foco em justificar, não em “vencer”.

- Estratégia prática (2º ao 5º ano): “Três cantos da sala”. O professor apresenta uma afirmação:

“A escola deveria ter um dia sem lanche industrializado.”

As crianças escolhem um canto: concordo / discordo / depende. Depois, cada canto prepara dois argumentos com ajuda de um

quadro-guia: “Eu penso isso porque...”, “Um exemplo é...”, “Uma dúvida que tenho é...”.

O professor ensina o que é argumento com linguagem acessível e combina regras de respeito. Ao final, a turma pode produzir um texto coletivo (bilhete para as famílias, aviso para o mural, pequena carta para a direção). Debate vira oralidade + escrita.

- Temas atuais adequados: desperdício de água, uso do pátio, leitura em casa, tempo de tela, cuidado com o lixo, adoção de animais, respeito às diferenças, segurança no caminho até a escola. Temas do mundo real, com limite e cuidado.

3) Projetos em grupo: pequenos, guiados e com papéis definidos

Projetos podem ser uma oportunidade incrível para aprender em equipe, desenvolver empatia e comunicação. Mas, nos anos iniciais, projeto grande demais vira confusão. O professor precisa “miniaturizar” o projeto: curto, com etapas visíveis, papéis definidos e produto claro.

- Modelo de projeto curto (3º ao 5º ano): “Mapa da nossa escola”

Etapas 1: passeio investigativo: identificar lugares, formas, trajetos, riscos e pontos de referência.

Etapas 2: grupos com papéis: desenhista, leitor do mapa, verificador de legenda, escritor das descrições.

Etapas 3: construção do mapa com legenda e setas; comparação entre grupos.

Etapas 4: apresentação para outra turma.

Aqui, o projeto integra Geografia, Matemática (noções espaciais e medidas simples), Língua Portuguesa (descrições e instruções), Arte (composição visual).

- Modelo de projeto curto (1º e 2º anos): “Coleção de palavras do cotidiano”

A turma cria um mural de palavras do ambiente escolar (placas, objetos, lugares). As crianças fotografam (se possível), desenharam e registram palavras com apoio do professor. Depois, organizam por categorias (lugares, objetos, ações, pessoas). É ativo, simples e poderoso para alfabetização.

Dentro de projetos, a diversidade de grupos é importante, mas mais importante ainda é garantir que todo aluno tenha tarefa com dignidade. Misturar perfis ajuda, porém o professor precisa orientar: “quem escreve não faz tudo”; “quem desenha também explica”; “quem tem mais facilidade ajuda sem dominar”.

4) Investigação e experimentos: ciência com mãos pequenas

Metodologias ativas nos anos iniciais brilham quando a criança pode observar e testar.

- 1º e 2º anos: experimentar flutuar/afundar com objetos do cotidiano; registrar com desenhos e duas colunas (“flutua/não flutua”).

- 3º ao 5º anos: germinação com variáveis simples (luz/água), registro em tabela e gráfico de crescimento, discussão de hipóteses.

O professor ensina que a ciência começa com pergunta e termina com explicação provisória. Isso dá atualidade, porque o aluno aprende a checar informações e não aceitar tudo como verdade pronta.

Tecnologia como aliada: menos “tela por tela”, mais propósito

A tecnologia pode ser uma grande aliada — especialmente se usada como ferramenta de registro, feedback e autoria, não apenas como entretenimento. Em escolas com poucos recursos, um celular do professor já pode ajudar; em escolas com mais estrutura, as possibilidades se ampliam.

- Quizzes interativos para sondar rapidamente compreensão (antes/depois da aula).

- Áudio: crianças gravam leitura, contam como resolveram um problema, explicam um experimento. Isso valoriza oralidade e permite acompanhamento do progresso.

- Produções digitais simples: um cartaz digital, um pequeno vídeo explicativo, um “museu virtual” de objetos geométricos da escola.

- Simulações (quando fizer sentido): clima, água, reciclagem, mapas.

A pergunta que guia o professor deve ser: “O digital aqui está ampliando a aprendizagem ou só ocupando tempo?”

Recursos diversificados com intencionalidade: vídeo, infográfico, jogos e materiais.

A utilização de recursos pedagógicos diversificados é uma das chaves para transformar o ambiente de aprendizagem, mas nos anos iniciais o recurso só vira aprendizagem quando é acompanhado de tarefas de pensamento.

Um vídeo curto pode capturar a atenção, sim, mas a diferença está no que fazemos com ele:

- antes do vídeo: “o que você acha que vai acontecer?”
- durante: “anote/desenhe duas coisas que você percebeu”
- depois: “explique com suas palavras” e “qual pergunta ficou?”

Infográficos também podem ser adaptados para crianças: gráficos simples, imagens com poucas informações, comparações claras. O professor pode propor: “o que esse gráfico está dizendo?” “qual é a informação mais importante?” “como você contaria isso para outra turma?”

Jogos educativos, por sua vez, são convites irresistíveis — mas precisam de foco. Um jogo de matemática pode trabalhar cálculo mental e estratégias; um jogo de leitura pode ampliar vocabulário; um jogo de geografia pode fortalecer noções de orientação. O professor observa e

intervém com perguntas que aprofundam: “Por que você escolheu esse caminho?” “Existe outra estratégia?” “Como você sabe que está certo?”

E, sempre que possível, materiais concretos continuam sendo atuais: cartas, tampinhas, palitos, blocos, dinheiro fictício, régua, relógio. Eles reduzem abstração, dão suporte e ajudam crianças que ainda estão construindo representações mentais.

Promover diálogo: o coração do ativo — com regras simples e mediação

Promover o diálogo em sala é peça-chave. Mas diálogo com crianças precisa de estrutura: combinados de fala, turnos, escuta ativa, linguagem respeitosa. O professor pode usar estratégias como “microfone da vez” (um objeto que indica quem fala), “tempo curto” (30 segundos por fala), “dupla primeiro” (pensa com um colega antes de falar para a turma). Essas medidas pequenas evitam que poucos dominem e muitos se calem.

Perguntas abertas são poderosas, desde que bem escolhidas:

- “O que te faz pensar isso?”
- “Qual foi sua estratégia?”
- “Você pode mostrar de outro jeito?”
- “O que muda se...?”
- “Como você explicaria para alguém do 1º ano?” (para alunos do 4º/5º)

Quando o aluno aprende a explicar, ele aprende duas vezes: ao falar e ao se ouvir.

Diversidade de metodologias: flexibilidade com direção

Reconhecer que cada aluno é único exige pluralidade de métodos. Mas essa diversidade não pode virar “um pouco de tudo sem

propósito”. O professor dos anos iniciais pode alternar, com equilíbrio, momentos de:

- instrução breve e clara (para organizar o caminho);
- prática guiada (com apoio e perguntas);
- prática colaborativa (em dupla ou grupo);
- socialização de estratégias;
- registro individual (para consolidar).

Essa combinação mantém o ritmo da infância e sustenta a aprendizagem com sentido.

O professor como guia: menos “dono do saber”, mais designer de experiências

Para concluir, vale refletir sobre o papel do professor nessa transformação. *O educador não é dono do saber, mas também não é apenas “animador” da turma: ele é o designer do percurso*, o mediador que planeja boas perguntas, escolhe exemplos que conversam com a vida das crianças, observa o pensamento em ação e devolve feedback que faz o aluno avançar.

É emocionante pensar na jornada que se forma quando as crianças se sentem motivadas e curiosas. Então fica a pergunta — agora muito concreta: *que mudança pequena você pode fazer já na próxima semana para tornar sua aula mais ativa e significativa?* Talvez começar por uma pergunta investigativa, talvez trocar um exercício repetitivo por um jogo com registro, talvez pedir que os alunos expliquem estratégias em dupla, talvez encerrar com uma síntese produzida pela turma. Pequenas decisões, quando bem orientadas, têm um poder enorme.

Capítulo 11: O professor facilitador — e o esquecimento que confirma a aprendizagem



O papel do professor vai muito além de simplesmente transmitir conhecimento; ele é um facilitador da aprendizagem, um guia que ajuda os alunos a navegar por novos conteúdos e experiências. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa ideia ganha um sentido ainda mais delicado: o professor é, muitas vezes, a ponte entre a curiosidade natural da criança e a estrutura necessária para que ela organize pensamento, linguagem, emoções e convivência.

Nesse contexto, a crença de que o docente deve se limitar a um modelo tradicional de ensino — em que apenas fala e os alunos ouvem — se torna cada vez mais obsoleta. Hoje, o educador é visto como mediador, alguém que promove um ambiente acolhedor e estimulante, em que a criança se sente autorizada a perguntar, discordar, tentar de novo e explicar como pensou. Imagine uma sala de aula em que os alunos se sintam livres para questionar sem medo de serem ridicularizados, em que a participação não seja prêmio dos “mais rápidos”, mas direito de todos. Esse espaço não é apenas desejável; ele é essencial para a aprendizagem significativa, porque o sentido não nasce do silêncio — nasce da interação entre o que a criança já é e o que ela está se tornando.

Para ilustrar essa transformação, pense na aprendizagem colaborativa. Nos anos iniciais, ela não se reduz a “trabalhar em grupo”; ela precisa de estrutura: tarefa clara, tempo curto, papéis definidos, combinados de convivência e uma pergunta central que convide as

crianças a pensar. Nessa dinâmica, as interações geram aprendizado profundo porque cada aluno traz uma bagagem única de experiências e maneiras de compreender. Em uma situação recente, por exemplo, uma turma se dividiu em pequenos grupos para discutir a relação entre sustentabilidade e economia — mas do jeito que faz sentido para crianças: “o que acontece com o dinheiro da família quando desperdiçamos água?”, “o que muda quando apagamos a luz?”, “por que a escola pede para economizar papel?”. A conversa fluiu com naturalidade e, aos poucos, até os mais tímidos encontraram espaço para se expressar. A semente da curiosidade florescia ali, no meio de ideias simples e verdadeiras.

E por que isso importa tanto? Porque aprendemos muito mais quando estamos envolvidos cognitivamente e emocionalmente com o conteúdo. Um professor que se propõe a facilitar precisa criar um espaço em que empatia e escuta ativa sejam fundamentos, não adereços. Isso significa olhar para a criança como alguém inteiro: com alegria, medo, vergonha, pressa, insegurança, orgulho. E nos anos iniciais, essas emoções aparecem o tempo todo: na hora de ler em voz alta, de mostrar o caderno, de resolver um problema, de ser escolhido (ou não) para um grupo.

Lembro de uma situação compartilhada em um encontro formativo: um professor contou que, ao ouvir com atenção um aluno que “não aprendia”, descobriu que ele estava atravessando um momento familiar difícil. Essa escuta mudou o clima. O aluno se sentiu visto e, quando a criança se sente vista, ela arrisca mais. Veja como a escuta ativa não só promove confiança, mas abre um canal para intervenções pedagógicas que realmente funcionam: ajustar exigências, oferecer apoio, reorganizar pares, propor tarefas com mais mediação, proteger a autoestima sem desistir de ensinar.

Até aqui, falamos do professor como mediador do aprender. Mas há uma peça que costuma nos inquietar em sala — e que precisa ser nomeada com mais serenidade: o esquecimento.

O esquecimento na teoria de Ausubel: a assimilação obliteradora como parte do aprender

Nos anos iniciais, é comum o professor sentir frustração ao perceber que a criança “esqueceu” algo que parecia dominado: ontem somava com segurança, hoje hesita; semana passada reconhecia um gênero textual, agora confunde; fazia leitura com fluência, depois parece regredir. À primeira vista, isso assusta. No entanto, na perspectiva de Ausubel, existe um fenômeno importante: a assimilação obliteradora.

Em termos simples, quando uma informação nova é aprendida significativamente e se integra ao conhecimento prévio, com o tempo ela pode perder sua forma “separada” e deixar de ser lembrada como um dado isolado. Não é um apagar vazio; é uma espécie de “dissolução” do detalhe dentro de uma estrutura maior e mais estável. A criança pode não lembrar a explicação exata que você deu, nem repetir a frase do jeito que você ensinou — mas pode usar o conhecimento quando precisa. E, no fim, é isso que buscamos: não o aluno que recita, e sim o aluno que aplica, transfere, reconhece e reconstrói.

Essa ideia muda nossa postura didática. Em vez de lutar contra todo esquecimento como se fosse falha moral ou falta de atenção, o professor passa a fazer duas perguntas mais produtivas:

1. O que a criança consegue fazer com isso hoje?
2. Que pistas e revisitações eu preciso oferecer para que o conhecimento se estabilize?

Nos anos iniciais, muitas vezes, esquecer detalhes é sinal de que o conhecimento está sendo reorganizado. O papel do professor é garantir revisitas intencionais, para que a aprendizagem não se torne frágil e para que o aluno não fique dependente de “decorar de novo” toda semana.

Implicações pedagógicas: como planejar para que o aluno não dependa de “lembrar tudo”

Ser facilitador da aprendizagem envolve também saber construir um currículo vivido com retomadas estratégicas. Isso é especialmente valioso do 1º ao 5º ano, quando a memória das crianças ainda está em formação e quando o conteúdo se expande rapidamente.

Algumas implicações didáticas muito concretas ajudam:

1) Retomadas curtas e frequentes (em vez de “revisões longas e raras”)

Cinco minutos no início da aula podem valer mais do que uma semana de “revisão” antes da prova.

- Em Língua Portuguesa: relembra rapidamente “o que um bilhete precisa ter” antes de escrever um.

- Em Matemática: 3 problemas-relâmpago (um de juntar, um de tirar, um de comparar) antes de iniciar um tema novo.

2) Pistas visuais permanentes na sala (para reduzir carga de memória)

Nos anos iniciais, a sala pode “pensar junto” com a turma: cartazes de estratégias, mural de conectivos, quadro de “como revisar um texto”, tabela de fatos básicos construída coletivamente, linha do tempo do projeto, glossário ilustrado. Isso não “cola” a aprendizagem — isso sustenta a autonomia.

3) Prática com variação (para que o aluno compreenda e não apenas reconheça)

Quando a criança só resolve sempre o mesmo tipo de exercício, ela até acerta, mas esquece rápido e não transfere. A variação dá estabilidade:

- A subtração aparece como tirar, comparar e completar;
- A leitura aparece em gêneros diferentes;
- A escrita aparece com destinatários reais;

- A ciência aparece com perguntas e registros diferentes.

4) Revisitar conceitos em espiral (o mesmo tema, em novas camadas)

A criança do 1º ano observa formas no ambiente; no 3º, constrói e descreve; no 5º, classifica e justifica com propriedades. Esse retorno não é repetição vazia — é aprofundamento. E ajuda a lidar com o esquecimento natural do processo, porque cada reencontro reforça e reorganiza.

5) Avaliação formativa para “enxergar” o esquecimento antes que vire lacuna

Em vez de descobrir no fim do bimestre, o professor percebe cedo: uma sondagem rápida, uma roda de explicação, um exercício diagnóstico curto, uma leitura individual por amostragem. Assim, a intervenção vem no tempo certo.

O professor facilitador: competências que se mostram na prática diária

O papel de um professor vai além da transmissão de informações. Ele guia o aluno em um processo de descoberta e construção. Para isso, algumas competências se tornam decisivas nos anos iniciais:

- Comunicação clara e concreta, com exemplos próximos da vida da criança.

- Capacidade de engajar, criando tarefas com propósito real (mural, bilhete, campanha, apresentação, experimento).

- Flexibilidade didática, ajustando caminho sem perder o objetivo: mudar o recurso, encurtar etapas, oferecer mais mediação, reorganizar grupos.

- Construção de vínculo, gerando confiança para que a criança tente e explique como pensou.

- Planejamento com revisitações, reconhecendo o esquecimento como parte do processo e prevendo retomadas.

Esse conjunto se manifesta no cotidiano: quando o aluno hesita, o professor não responde por ele; pergunta “como você pensou?”, oferece uma pista, pede um exemplo, convida um colega a explicar, usa um material concreto, retoma um organizador. Ensinar, então, deixa de ser despejar e passa a ser conduzir.

Formação continuada: um compromisso com o tempo do mundo e o tempo da infância

Ser facilitador da aprendizagem envolve compromisso contínuo com a melhoria da prática docente. É preciso estar em constante evolução, buscando formas de engajar e inspirar. O mundo muda, as infâncias mudam, a escola muda — e, com isso, surgem novas demandas: letramento digital, convivência em tempos de telas, atenção fragmentada, necessidade de autorregulação, desafios socioemocionais mais visíveis.

A formação continuada não é apenas curso formal; também é comunidade de prática, troca entre colegas, estudo de casos da própria turma, reflexão sobre o que funcionou e o que não funcionou. É, sobretudo, a coragem de olhar para a aula e perguntar: “onde meus alunos se perderam?” “onde brilharam?” “o que eles esqueceram — e o que conseguiram fazer mesmo sem lembrar do jeito que eu expliquei?”

Quando entendemos a assimilação obliteradora, essa pergunta ganha maturidade. O professor deixa de perseguir a lembrança literal e passa a observar o que realmente importa: o aluno consegue usar, explicar, aplicar, transferir, reconstruir? Se sim, há aprendizagem. E, se ainda não, há caminho — com retomadas, pistas, variações e tempo.

Ao final, ser professor nos anos iniciais é aceitar uma verdade bonita e desafiadora: ensinar é construir algo que não aparece inteiro no

mesmo dia. Algumas partes ficam, outras “somem” para reaparecer em forma de competência, de entendimento, de atitude. E quando o professor medeia esse processo com escuta, intencionalidade e revisitações planejadas, o aprendizado transcende o ambiente escolar e marca a vida dos estudantes — não como lembrança de uma explicação, mas como capacidade de pensar e agir no mundo.

Capítulo 12: Quando o ensino vira assinatura: um convite à autoria pedagógica



Chegar ao fim deste livro não é encerrar um assunto; é acender uma lâmpada que, espero, continue acesa quando você fechar estas páginas e abrir o caderno de planejamento — ou quando entrar na sala de aula com aquele misto de cansaço e esperança de que só quem vive a escola conhece. Este foi um percurso sobre Aprendizagem Significativa, sim, mas, acima de tudo, sobre profissão docente: a arte de ler uma turma, interpretar um contexto e transformar conteúdos em experiências que ficam.

Ao longo da obra, revisitamos uma ideia que, quando realmente entendida, muda o modo de ensinar: *o conhecimento prévio do aluno não é um “aquecimento” antes da aula começar. Ele é o chão. É dali que a criança pisa.* E é também dali que ela pode saltar. Quando esse chão é reconhecido — e não apenas mencionado — o ensino deixa de ser empilhamento de informações e passa a ser arquitetura de sentido.

David Ausubel nos ofereceu uma chave, e você já a tem nas mãos. Mas uma chave só é útil quando abre uma porta real. Por isso, este capítulo final não quer repetir conceitos. Ele quer falar com quem já tem estrada — professores experientes — e com quem está chegando — estudantes de Pedagogia — com um convite direto: *assumir a autoria do seu ensino.* Não no sentido romântico, mas no sentido profissional: *ter clareza de intencionalidade, repertório de estratégias, sensibilidade para o contexto e coragem para ajustar o caminho.*

O que torna uma prática “significativa” no cotidiano real da escola?

Na vida concreta da sala de aula, com crianças reais e tempos apertados, a aprendizagem significativa não se parece com um espetáculo. Ela se parece com algo mais sutil — e mais poderoso. Ela aparece quando:

- o professor começa uma aula não pelo conteúdo “do livro”, mas pela pergunta certa, no tamanho da infância;
- uma criança diz “ah, então é isso!” — e esse “isso” não é apenas a resposta, mas a relação que ela descobriu;
- o erro vira pista, não sentença;
- a turma aprende a explicar caminhos, não só resultados;
- a escrita deixa de ser cópia e vira comunicação;
- a matemática deixa de ser prova e vira ferramenta;
- a geometria deixa de ser desenho e vira olhar;
- a ciência deixa de ser curiosidade solta e vira investigação.

O que sustenta tudo isso é uma *escolha diária: ensinar para que o aluno compreenda, não para que apenas repita*. E isso exige um professor que planeja, mas também *escuta*; que conduz, mas não engessa; que domina o conteúdo, mas não se apaixona pelo próprio discurso.

Um lembrete precioso (e libertador): o aluno não precisa lembrar de tudo do jeito que você explicou. Há um detalhe da teoria ausubeliana que, quando compreendido com maturidade, traz alívio e melhora a prática: o fenômeno do esquecimento como parte do processo de aprendizagem — a assimilação obliteradora. Em sala, isso aparece assim: a criança “esquece” a regra que você ensinou, mas resolve o problema; não repete o conceito com as suas palavras, mas usa a ideia; não recorda o caminho do caderno, mas reconhece a situação e encontra uma estratégia.

Para o professor, essa é uma mudança de foco: em vez de perseguir a lembrança literal, passamos a buscar evidências mais sólidas de aprendizagem, como aplicação, transferência, explicação, comparação de estratégias, reconstrução do raciocínio. O aluno não

precisa carregar cada detalhe como um arquivo intacto. *Ele precisa construir uma estrutura interna que permita usar o conhecimento.* E, muitas vezes, o “esquecimento” do detalhe é justamente o sinal de que o conteúdo foi integrado a algo maior.

Isso não é um convite ao descuido. *É um convite à inteligência didática:* planejar retomadas curtas, variar contextos, criar oportunidades de uso real do conteúdo. Em outras palavras, ensinar de modo que o aluno não dependa de decorar novamente a cada semana.

Para professores experientes: o que você já sabe — e o que pode refinar

Se você já tem muitos anos de sala de aula, sabe que existem modas pedagógicas. Algumas passam, outras deixam marcas. A Aprendizagem Significativa não é moda: é fundamento. E talvez o movimento mais “atual” que ela nos inspira não seja inventar sempre algo novo, mas refinar o que já funciona com mais consciência e intenção.

Você provavelmente já faz muitas coisas que são, na prática, altamente significativas:

- começar pela conversa e pelo contexto;
- usar exemplos do cotidiano;
- acolher a insegurança do aluno;
- retomar o que a turma ainda não consolidou;
- construir combinados de convivência;
- valorizar a autoria do estudante.

O refinamento está em tornar essas práticas mais visíveis, planejadas e sustentáveis. Por exemplo:

- registrar os avanços da turma em poucas linhas após a aula (para orientar o próximo passo);
- escolher 1 ou 2 critérios de qualidade por atividade (em vez de corrigir “tudo”);

- criar rotinas de retomada de 5 minutos (para fortalecer aprendizagens e lidar com o esquecimento natural);

- variar representações (oral, escrita, desenho, material concreto, tabela) para estabilizar o entendimento.

Não é reinventar a profissão. É assinar com mais nitidez a própria prática.

Para estudantes de Pedagogia: um mapa de sobrevivência com beleza

Se você está se formando agora, talvez carregue um medo silencioso: “Como vou dar conta?” A resposta honesta é: *ninguém dá conta sozinho, nem de uma vez. Mas existe um mapa possível.*

A sala de aula não exige perfeição; *exige presença, intencionalidade e capacidade de aprender com a própria prática.* A aprendizagem significativa te ensina a olhar para o aluno não como recipiente, mas como alguém que já chega cheio de histórias, palavras, imagens, experiências e hipóteses sobre o mundo. Seu trabalho será criar pontes — e pontes são construídas com:

- perguntas;
- exemplos próximos;
- tempo de fala do aluno;
- tarefas com sentido;
- feedback que orienta;
- retomadas planejadas;
- coragem para recomeçar.

Você não precisa “ser genial”. Precisa ser profissional: observar, planejar, intervir e refletir.

Um fechamento mais prático: cinco decisões que tornam qualquer aula mais significativa

Para que este livro termine deixando algo que cabe no bolso da rotina escolar, aqui vai um pequeno pacto — não como regra, mas como bússola. Antes da próxima aula, escolha ao menos uma dessas decisões:

1. *Comece por uma pergunta que acende o tema*

Não a pergunta “qual é a definição?”, mas “onde isso aparece na nossa vida?”

2. *Faça o aluno explicar o caminho*

Nem que seja em dupla, por 2 minutos: “como você pensou?”

3. *Crie um registro simples do que foi aprendido*

Uma frase, um desenho com legenda, um exemplo resolvido e explicado, um “hoje eu descobri que...”.

4. *Varie o contexto do mesmo conteúdo*

O conceito se fortalece quando aparece em cenários diferentes.

5. *Retome de forma curta e intencional*

Retomada não é castigo; é cuidado com a memória, com o sentido e com o avanço real. São decisões pequenas, mas elas transformam a aula por dentro.

E agora, por que este livro merece existir — e circular?

Porque ele não fala de aprendizagem significativa como uma teoria distante. Ele fala de sala de aula. De criança. De alfabetização. De matemática que volta a ter sentido. De geometria que vira olhar. De professor que não renuncia ao rigor, mas recusa a frieza. De planejamento que respeita a BNCC e, ao mesmo tempo, respeita a vida.

Este livro tem força porque nasce do encontro entre fundamento teórico e prática vivida. Ele conversa com o professor que já tentou de

tudo e continua tentando; e conversa com o futuro professor que ainda não tem certezas, mas já tem vontade de fazer bem-feito.

Se a educação é feita de sementes, este livro foi pensado como um pacote de sementes de qualidade: algumas germinam rápido, outras demoram, outras precisam de retomada — e isso também é aprendizagem. Que estas páginas te acompanhem não como “receitas”, mas como repertório, coragem e companhia.

Ao final desta jornada, fica o convite: *que sua prática tenha cada vez mais assinatura*. Que você siga conectando o que o aluno já sabe ao que ele ainda pode aprender — com cuidado, estratégia e humanidade. Porque ensinar, no fundo, é isso: construir pontes que permanecem, mesmo quando certos detalhes se apagam. E quando uma ponte permanece, ela muda trajetórias inteiras.

Com gratidão e esperança,



Professora Dra. Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Referências

FERREIRA, Doralice Bortoloci. **Teoria de Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel**. In: Psicologia da Educação: Múltiplas Abordagens (Pedagogia de A a Z; Vol. 8). (Org.) Moral, Elaine; Vercelli, Ligia. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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

NOGUEIRA, Makelin Oliveira Gomes. LEAL, Daniela. **Teoria da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

PEREIRA, Lidiana da Cruz; MELO, Gloria de Lourdes S. de O.; CARLOS, Silvânia Gregório. **Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS): Estratégias para a prática pedagógica do professor**. In: Como a mente aprende: teorias do desenvolvimento e interfaces para a educação escolar. 1º ed. Mato Grosso do Sul: Editora Inovar, 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º Ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

Sobre as Autoras



Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo

Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 2025); Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2016); Graduada em Letras Português e Literatura Vernácula, pela UNIRON (2010); Graduada em Pedagogia, pela Uninter (2021). Bacharela em Direito, pela Faculdade São Lucas (2022). Aprovada na Ordem em 2022. Pós-graduada em Direito Público, pela UniBF (2022). Pós-graduada em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal de Rondônia (2022). Pós-graduada em Planejamento, Gestão e Implementação de EaD, pela Universidade Federal Fluminense (2015). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Católica de Rondônia (2012). Possui curso técnico em Magistério (2001). Possui Curso Básico em Teologia pela EETAD. É professora de Língua Portuguesa e de Metodologia Científica na FAETEL. Atuou como professora no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e no Ensino Médio. Foi formadora no PNAIC no período de 2013 a 2016. Foi alfabetizadora na rede municipal de educação de Porto Velho (2002-2012). Atuou como coordenadora das Metas 16 e 07 do PME na Semed-PVH. Foi Diretora do Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Porto Velho (2017). Atuou como Gerente de Formação da Divisão de Formação da Semed, no período de 2017 a 2020. Atuou como professora-formadora na Gerência de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica da Seduc-RO. Atualmente é técnica de monitoramento do Programa de Educação Integral pela Superintendência Regional de Educação de Porto Velho/Seduc-RO e Supervisora Pedagógica na Escola Municipal Flamboyant e professora na Faculdade São Lucas no Curso de Direito. Realiza Mentoria Acadêmica e Revisão e Normatização de trabalhos acadêmicos. Atua como advogada autônoma no Direito Previdenciário e Civil. Tem experiência em Magistério de

Ensino Superior/pós-graduação. É pesquisadora membra do Grupo de Pesquisas Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão (UNIVALI), e do Grupo de Pesquisa GECEL pela Universidade Federal de Rondônia. <http://lattes.cnpq.br/1957468355592681> Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9378-8092> E-mail: levitadoradora.m@gmail.com



Silvânia Gregório Carlos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 2025). Mestre em Ciência da Religião, com ênfase em Teologia Aplicada, pela Faculdade de Educação Teológica e Ciências Humanas Logos (2012). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (1994) e em Psicologia pela Faculdade Católica de Rondônia (2025). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Facisa, 2005) e em Comportamento Humano (FCM, 2024). Professora Classe C, desde 2001, com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuou como docente no Centro Universitário São Lucas e na FIMCA. Possui experiência na formação continuada de professores, tendo atuado na Gerência de Formação Pedagógica da SEDUC/RO e na Gerência de Gestão Escolar, Informação e Documentação Educacional da Superintendência Regional de Educação de Porto Velho. É escritora e membra da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil – Coordenação Rondônia (Ajeb-RO). Atualmente é assessora no Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO). Atua como palestrante com foco na formação de pessoas, Comunicação Não Violenta e mediação de conflitos, práticas pedagógicas, metodológicas, subjetividade, autorregulação da aprendizagem e processos formativos. Com interesse em estudos sobre comportamento humano e educação. E-mail: silvania@educ.ro.gov.br. Currículo Lattes: [Lattes: http://lattes.cnpq.br/4804585641786385](http://lattes.cnpq.br/4804585641786385)



Sirlene Borges da Silva Ramos

Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade de Passo Fundo, é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Vernácula e em Pedagogia, com especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Psicopedagogia e Gestão Educacional, além de proficiência em Língua Espanhola. Com mais de três décadas dedicadas à educação, atuou como professora do Ensino Fundamental e Médio, orientadora e supervisora escolar na rede pública de Rondônia, além de exercer funções de gestão na SEDUC/RO. Foi corretora de redações do ENEM e revisora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Atualmente, é psicopedagoga, coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNISapiens e gerente de Execução da Política de Diversidade Educacional da Superintendência Regional de Educação de Porto Velho, como servidora pública. Orcid ID: 0009-0000-6437-0324. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/1451306470814725>. E-mail: sirlene.ramos050@gmail.com



Julice Barboza da Silva

Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Federal de Rondônia - UNIR. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Federal de Rondônia - UNIR. Pós-graduada em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública pelo Instituto Damásio de Direito. Tem experiência como assessora pedagógica na rede Pitágoras; Coordenadora das Medidas Socieducativas e Educação Prisional. Coordenadora da Capitação de recursos federais da SEDUC/RO. Diretora Administrativa e Financeira da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Conselheira Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Conselheira Estadual de Educação e Assessora da presidência do Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia - CEE/RO. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6048519349037322>. E-mail: julicebarboza@seduc.ro.gov.br

Índice remissivo

A

Aprendizado, 6, 7, 9, 10, 11, 13,
15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25,
26, 28, 29, 30, 50, 55, 59, 69,
71, 73, 78, 80, 87, 88, 96, 101
Aprendizagem por descoberta, 6,
25, 26, 27
Aprendizagem por recepção, 6,
23, 25, 27

C

Cognição, 9
Conhecimento prévio, 6, 10, 11,
12, 18, 97, 102

D

Diferenciação progressiva, 43,
46, 56, 64

E

Esquemas, 17, 68

M

Mapa conceitual, 17, 18, 21
Mediação do professor, 28, 29

O

Organizadores prévios, 6, 15, 16,
17, 18, 20, 21, 22, 41, 44, 46,
59, 74

P

Projetos interdisciplinares, 52
Prompts criativos, 51

R

Reconciliação integrativa, 47, 56,
59, 64, 68, 77
Resumos, 6, 17, 18

S

Subsunção, 11, 12

T

Teorias construtivistas, 9

ISBN 978-65-5388-373-4



9 786553 883734 >