

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Pedagogical practices and mediation in the early years of elementary education: contributions of historical-cultural theory and universal design for learning

Prácticas pedagógicas y mediación en los primeros años de la educación primaria: contribuciones de la teoría histórico-cultural y del diseño universal para el aprendizaje

DOI: 10.23900/artefactum.v25i2.2754

Submitted on: 5.7. 2026

Accepted on: 5.11. 2026

Published on: 5.19.2026

Eliana Passos da Silveira

Mestranda em Psicologia

E-mail: elianaufg@discente.ufg.br

Cristiano dos Santos Marques

Mestrando em Psicologia

E-mail: cristianomarques.sena@gmail.com

Daíse Barcelos Lima de Sousa

Licencianda em Pedagogia

E-mail: daise.barcelos@discente.ufg.br

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

Doutora em Educação

E-mail: jackiglesias@gmail.com

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Doutor em Educação

E-mail: michellpedruzzi@ufg.br

RESUMO

O presente estudo busca compreender a relevância das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como instrumentos de mediação no processo de desenvolvimento humano, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). À luz de Vigotski, compreende-se que o desenvolvimento não é determinado exclusivamente por fatores biológicos, mas constitui-se nas relações sociais e na mediação cultural, sendo a escola um espaço privilegiado para a formação das funções psicológicas superiores, como memória, atenção e pensamento abstrato. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, articulada à experiência docente, que busca compreender a relação entre práticas pedagógicas, desenvolvimento humano e inclusão escolar. No campo das práticas pedagógicas, destaca-se a importância do planejamento intencional e da mediação docente na promoção da aprendizagem. Nesse contexto, o DUA é apresentado como uma abordagem que favorece a construção de práticas inclusivas, ao propor múltiplas formas

de engajamento, representação e expressão, garantindo maior acessibilidade ao currículo. Como contribuição, são apresentadas propostas pedagógicas inclusivas, como o “Quebra-Cabeça dos Nomes”, o “Dominó de Associação” e o “Museu da Turma”, que relacionam ludicidade, mediação cultural e acessibilidade.

Palavras-chave: ensino fundamental, inclusão escolar, aprendizagem, desenvolvimento; funções psicológicas superiores.

ABSTRACT

The present study seeks to understand pedagogical practices in the Early Years of Elementary Education as instruments of mediation in the process of human development, grounded in Historical-Cultural Theory and Universal Design for Learning (UDL). In light of Vygotsky's perspective, development is understood not as exclusively determined by biological factors, but as constituted through social relations and cultural mediation, with the school serving as a privileged space for the development of higher psychological functions, such as memory, attention, and abstract thinking. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study, articulated with teaching experience, which seeks to understand the relationship between pedagogical practices, human development, and school inclusion. In the field of pedagogical practices, the importance of intentional planning and teacher mediation in promoting learning is emphasized. In this context, UDL is presented as an approach that fosters the construction of inclusive practices by proposing multiple means of engagement, representation, and expression, thereby ensuring greater accessibility to the curriculum. As a contribution, inclusive pedagogical proposals are presented, such as the “Name Puzzle,” the “Association Domino,” and the “Classroom Museum,” which relate playfulness, cultural mediation, and accessibility.

Keywords: elementary education, school inclusion, learning, development; higher psychological functions.

RESUMEN

El presente estudio busca comprender las prácticas pedagógicas en los Primeros Años de la Educación Primaria como instrumentos de mediación en el proceso de desarrollo humano, fundamentándose en la Teoría Histórico-Cultural y en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A la luz de Vigotski, se comprende que el desarrollo no está determinado exclusivamente por factores biológicos, sino que se constituye en las relaciones sociales y en la mediación cultural, siendo la escuela un espacio privilegiado para la formación de las funciones psicológicas superiores, como la memoria, la atención y el pensamiento abstracto. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, articulada con la experiencia docente, que busca comprender la relación entre las prácticas pedagógicas, el desarrollo humano y la inclusión escolar. En el campo de las prácticas pedagógicas, se destaca la importancia de la planificación intencional y de la mediación docente en la promoción del aprendizaje. En este contexto, el DUA se presenta como un enfoque que favorece la construcción de prácticas inclusivas al proponer múltiples formas de compromiso, representación y expresión, garantizando una mayor accesibilidad al currículo. Como contribución, se presentan propuestas pedagógicas inclusivas, como el “Rompecabezas de los Nombres”, el “Dominó de Asociación” y el “Museo de la Clase”, que relacionan la ludicidad, la mediación cultural y la accesibilidad.

Palabras clave: educación primaria, inclusión escolar, aprendizaje, desarrollo; funciones psicológicas superiores.

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas convertem os objetivos educacionais em aprendizado efetivo, propiciando que os sujeitos, por meio da educação, se humanizem. Como defende Saviani (2011), o trabalho educativo deve ser compreendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2011, p. 13).

Nesse caminho, compreendemos que as práticas pedagógicas devem ser estruturadas de maneira intencional e sistematizada para que os conhecimentos produzidos historicamente não sejam meramente transmitidos, mas assimilados conscientemente pelos estudantes. Alinhado a esse pensamento, Franco (2015) afirma que as práticas pedagógicas

[...] são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (Franco, 2015, p. 604)

Portanto, compreender a prática pedagógica como intencional e científica exige que o professor analise os fatores que constituem a subjetividade do estudante. Isso nos leva à necessidade de investigar como as bases biológicas e as condições sociais se entrelaçam na formação desse sujeito. Dito isso, este estudo propõe discutir as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, analisando, em uma perspectiva crítica, a influência da hereditariedade e do meio no desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2018), no âmbito da pedologia, ciência que investiga o desenvolvimento da criança em sua totalidade, as características que interessam são “[...] aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade.” (Vigotski, 2018, p. 58). Assim, a hereditariedade não deve ser compreendida como um fator

estático, mas analisada a partir de características complexas, híbridas e instáveis que emergem e se alteram ao longo da vida. Por conseguinte, o meio deixa de ser compreendido meramente como algo externo para ser definido como a própria fonte do desenvolvimento.

Desse modo, torna-se imprescindível compreender o estudante como um ser em desenvolvimento dinâmico, cuja trajetória não é determinada somente pela herança genética; pelo contrário, o desenvolvimento deve ser entendido como um processo em que o meio social atua como a própria fonte de formação das características especificamente humanas.

A esse respeito, Vigotski (2018) defende que o “[...] homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.” (Vigotski, 2018, p. 90). Nesse sentido, compreendemos que o homem se humaniza e se desenvolve nas relações sociais, por intermédio das trocas, mediações, vivências e experiências, tornando-se um sujeito ativo.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de superar a visão inatista, muitas vezes presente no cotidiano escolar, que reduz a capacidade de aprendizagem do estudante a uma herança biológica imutável. Na perspectiva da pedologia, o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por fatores hereditários, pois “as características que interessam à pedologia são aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade” (Vigotski, 2018, p. 58). Desse modo, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo em que o meio social desempenha papel fundamental na formação das características especificamente humanas. Nessa perspectiva, ao reconhecer a centralidade das interações sociais e culturais na constituição do sujeito, entende-se que o campo escolar assume função mediadora essencial nesse processo formativo.

Assim, como meio para auxiliar no desenvolvimento das especificidades humanas, consideramos que as práticas pedagógicas nos anos iniciais devem oferecer condições para que as funções elementares, próprias dos primeiros anos de vida da criança, se transformem em funções psicológicas superiores. Como afirma Lima (2017, p. 122), a educação pode “[...] deflagrar o desenvolvimento cultural da criança, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana”.

Dessa forma, a escola constitui-se como o espaço em que o conhecimento humano sistematizado impulsiona o desenvolvimento infantil para além dos limites orgânicos.

Nesse sentido, ao compreender a escola como espaço privilegiado de mediação do desenvolvimento humano, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas que ampliem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Portanto, entendemos “A escola é espaço de convivência, e a convivência é o primeiro passo da inclusão. Que cada educador possa olhar para as crianças autistas não somente como desafios complexos, mas como oportunidades de aprender novas formas de ser, sentir e ensinar!” (Sousa, 2025, p. 49).

Para melhor compreender as práticas pedagógicas como instrumento de mediação pedagógica, que possibilita o acesso ao conhecimento, bem com à aprendizagem, a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tem grande importância, visto que colabora com a compreensão da forma como o sujeito aprender, com o reconhecimento das diferenças individuais entre os sujeitos. Como afirma Madureira (2018), o DUA rompe com o modelo de ensino tradicional, mas deve haver práticas educacionais que assegurem o direito da aprendizagem de todos a partir da flexibilização do currículo.

Desta forma, os objetivos desse artigo compreendem definir o que são funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva vigotskiana, e relacionar ao conceito de funções executivas nos discursos contemporâneos; analisar a importância das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como mediadoras na transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores; apresentar/propor práticas pedagógicas por meio do Desenho Universal para Aprendizagem, fundamentando-se na compreensão do meio social como fonte do desenvolvimento humano.

Metodologicamente, o presente trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas de cunho bibliográfico; segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa volta-se à interpretação dos significados produzidos nas relações sociais, buscando compreender motivações, valores, crenças, interesses e modos de agir dos sujeitos. Nessa perspectiva, ultrapassa uma abordagem estritamente descritiva, ao estabelecer uma aproximação mais aprofundada com o fenômeno investigado. Para a autora, tal modalidade investigativa não se limita a modelos mecanicistas de análise de variáveis, pois tem como finalidade

apreender a complexidade e a dinâmica da realidade social. Por conseguinte, tendo como base a revisão e análise de referenciais teóricos relacionados ao desenvolvimento humano, à mediação pedagógica e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Articuladas a esse percurso, mobilizamos nossas experiências como docentes para propor e sistematizar práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA, evidenciando a interlocução entre produção teórica e prática docente.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe frisar que, no estudo da pedologia, Vigotski (2018) nos mostra uma distinção clara entre as funções que herdamos biologicamente e aquelas que alcançamos por meio da cultura. Nesse sentido, compreendemos que as funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, constituem a base biológica do psiquismo infantil. Essas funções são limitadas pelo amadurecimento orgânico, pois dependem da maturação do sistema biológico, não definindo, por si só, a capacidade intelectual plena do ser humano.

Entretanto, como defende Vigotski (2018), ao considerarmos as formas voluntárias de comportamento aquelas “[...], relacionados ao psiquismo, à consciência da pessoa e estão ligados aos centros superiores do cérebro [...], a função se mostra menos determinada hereditariamente.” (Vigotski, 2018, p. 66). Desse modo, podemos compreender que o desenvolvimento humano não se encerra no amadurecimento orgânico, ao contrário, ele é estimulado pelo meio social.

Nesse sentido, quando a criança ingressa nos Anos Iniciais, o ensino atua justamente sobre essas bases biológicas, transformando-as em funções psicológicas superiores, como a memória lógica, atenção e o pensamento abstrato, que são ampliadas pela mediação pedagógica.

Na perspectiva da pedologia apresentada por Lev S. Vigotski em *Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia*, o desenvolvimento psicológico da criança não se reduz às bases biológicas herdadas. O autor distingue as funções psicológicas elementares, ligadas à base orgânica do comportamento, das funções psicológicas superiores, que se constituem historicamente por meio da vida social e da apropriação da cultura. As funções elementares, como reflexos e formas involuntárias de atenção e memória, estão mais

diretamente relacionadas ao amadurecimento biológico. Conforme afirma Vigotski (2018, p. 66), “quanto mais elementar é a função estudada, mais próxima está, por sua natureza, do ato motor mais elementar”, evidenciando seu vínculo com a base orgânica do comportamento.

Por outro lado, as funções psicológicas superiores caracterizam-se por serem socialmente constituídas, mediadas por signos, voluntárias e conscientes. Nesse sentido, Vigotski (2018, p. 91) afirma que tais funções “surtem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança”. Dessarte, o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio da internalização das relações sociais e da mediação cultural, especialmente pela linguagem e pelos sistemas simbólicos presentes no meio social, não ocorre o amadurecimento sozinha, elas dependem da apropriação dos signos culturais presentes no meio social.

No campo contemporâneo, o pensamento luriano contribuiu para o estabelecimento da interface entre Neurologia e Psicologia, dando origem ao que hoje conhecemos como Neuropsicologia, que tem como objetivo compreender as funções mentais mais elaboradas, processos cognitivos descritos como funções executivas, tais como controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e planejamento, apresentam aproximações com aquilo que a teoria histórico-cultural compreende como funções psicológicas superiores. Entretanto, enquanto a neuropsicologia frequentemente descreve essas funções a partir de sua base neurobiológica, a perspectiva vigotskiana enfatiza que tais processos são historicamente constituídos e culturalmente mediados.

Conforme destaca Costa (2015):

Embora Vigotski e Luria não tivessem feito uso do constructo teórico e tampouco do nome Funções Executivas, por suas características, obviamente, se incluem entre as Funções Mentais Superiores assim como a linguagem, a memória, a atenção focada, o raciocínio lógico entre outras. entende-se as Funções Executivas como função mental superior, defendendo-se sua origem cultural e histórica, ainda que os estudos contemporâneos em neurociências tenham começado a reconhecer sua dimensão social muito recentemente (Costa, 2015, p. 51).

Nesse sentido, no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, a organização intencional das práticas pedagógicas desempenha papel fundamental na formação dessas funções, pois é por meio da mediação docente e do acesso aos

conhecimentos sistematizados que a criança desenvolve formas cada vez mais complexas de atenção, memória, pensamento e autorregulação.

Podemos ilustrar a relevância das funções executivas no contexto escolar ao imaginar uma situação cotidiana em sala de aula. Em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, o estudante precisa mobilizar diferentes componentes dessas funções para acompanhar e realizar as atividades propostas. Inicialmente, faz-se necessário manter a atenção sustentada para acompanhar as explicações da professora, ao mesmo tempo em que aciona a memória de trabalho para registrar informações e realizar a cópia do conteúdo apresentado no quadro.

Além disso, o estudante precisa organizar seus materiais escolares, selecionando adequadamente os recursos necessários à tarefa, como identificar e diferenciar lápis e caneta, bem como reconhecer o livro que será utilizado naquele momento. Paralelamente, torna-se fundamental o exercício do controle inibitório, que lhe permite resistir a estímulos distratores do ambiente, tais como ruídos externos, conversas de colegas, sons provenientes de outros espaços da escola ou mesmo barulhos contínuos, como o do ventilador ou do ar-condicionado.

Outro aspecto relevante refere-se à autorregulação do comportamento, evidenciada quando o estudante precisa administrar necessidades imediatas, como a sede, aguardando o momento oportuno para satisfazê-las, sem comprometer sua participação nas atividades em andamento. Dessa forma, situações rotineiras como essa evidenciam que o desempenho acadêmico está diretamente relacionado ao desenvolvimento e à mobilização integrada das funções executivas no cotidiano escolar.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a especificidade da educação se dá quando o mundo da cultura prevalece sobre o da natureza, exigindo que, “[...] o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo.” (Saviani, 2011, p. 14). Por conseguinte, o papel da educação, como aponta Lima (2017) é justamente deflagrar esse desenvolvimento cultural, garantindo que o estudante não fique preso a uma herança biológica, mas que se humanize por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados construídos historicamente.

2.1 PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas constituem o núcleo estruturante da ação docente, configurando-se como elemento central na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tais práticas não se limitam a procedimentos técnicos, mas são compreendidas como ações intencionais, mediadas culturalmente, que possibilitam a constituição do sujeito em interação com o meio social. Nessa abordagem, o processo educativo é entendido como essencialmente mediado, sendo a aprendizagem resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e os instrumentos culturais historicamente produzidos.

Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conteúdos, assumindo a posição de mediador do conhecimento. Tal mediação implica organizar situações de ensino que favoreçam a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com estudos recentes, práticas pedagógicas inclusivas, quando planejadas e mediadas de forma intencional, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicacional dos estudantes (Paula *et al.*, 2025)

A literatura evidencia que a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo dinâmico, que envolve planejamento, execução, avaliação e reelaboração contínua. Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas que considerem a singularidade dos estudantes, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Conforme apontam Silva, Araújo e Oliveira (2024), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), “os atendimentos realizados [...] contribuem positivamente para os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (Silva; Araújo; Oliveira, 2024, p. 110)

Mister faz-se destacar, portanto, que práticas pedagógicas eficazes não devem ser improvisadas, mas fundamentadas em planejamento intencional e na análise das necessidades dos estudantes. Além disso, evidencia-se a relevância do uso de estratégias diversificadas, como atividades lúdicas, recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecem a aprendizagem significativa.

No campo da educação inclusiva, as práticas pedagógicas assumem papel ainda

mais relevante, pois se constituem como instrumento fundamental para a efetivação do direito à educação. Não basta garantir o acesso à escola; é necessário assegurar condições concretas de aprendizagem. Nesse sentido, Paula *et al.* (2025) afirmam que a inclusão escolar exige “mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais”, incluindo adaptações curriculares e metodologias personalizadas. Assim, essa perspectiva evidencia que a prática pedagógica deve ser flexível e responsiva às necessidades dos estudantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que a escola ainda carrega marcas de práticas excludentes, baseadas em modelos homogeneizadores. Nesse contexto, autores da área da educação inclusiva destacam que o acesso à escola não garante, por si só, a aprendizagem, sendo imprescindível a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a permanência e o desenvolvimento dos estudantes (Araújo; Fernandes; Pinel, 2019). Essa reflexão aponta para a necessidade de ressignificação das práticas docentes, de modo a romper com paradigmas excludentes e construir uma educação mais equitativa.

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas devem estar pautadas em princípios como flexibilidade, acessibilidade, colaboração e valorização da diversidade. Isso implica diversificar estratégias de ensino, utilizar diferentes linguagens e promover práticas colaborativas que considerem os interesses e experiências dos estudantes. Além disso, requer uma postura ética e política do professor, comprometida com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

Logo, destaca-se que as práticas pedagógicas, quando fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e alinhadas aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, tornam-se instrumentos potentes de transformação social. Elas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Nesse sentido, investir na formação docente e na reflexão crítica sobre a prática é condição essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.2 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM - DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como propósito ampliar as possibilidades de ensino para todos os estudantes, ao considerar a heterogeneidade presente na sala de aula. Nessa perspectiva, valoriza diferentes formas de expressão do

conhecimento, bem como os modos de participação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (Zerbato e Mendes, 2018).

No contexto da elaboração do DUA, torna-se fundamental considerar princípios orientadores que subsidiem a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas à diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, o professor é chamado a desenvolver estratégias que ampliem as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

O primeiro princípio refere-se à oferta de múltiplas formas de representação do conhecimento, o que implica diversificar as maneiras pelas quais os conteúdos são apresentados, de modo a contemplar diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. Em seguida, destaca-se o princípio das múltiplas formas de ação e expressão, que diz respeito às diversas possibilidades de os estudantes demonstrarem o que aprenderam, reconhecendo que a aprendizagem pode se manifestar por diferentes meios (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Por fim, o terceiro princípio está relacionado às múltiplas formas de engajamento, contemplando a dimensão afetiva do processo educativo. Tal princípio enfatiza a importância de mobilizar o interesse, a motivação e o envolvimento dos estudantes, considerando suas singularidades e promovendo condições que favoreçam a participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, o DUA configura-se como uma abordagem que articula acessibilidade, flexibilidade e intencionalidade pedagógica, contribuindo para a efetivação de práticas educacionais mais equitativas (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Segundo Nunes e Madureira (2015), a prática pedagógica orientada pelo DUA deve, a partir das atividades planejadas, contribuir para a remoção das barreiras de acesso ao currículo escolar.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) ainda destacam que:

o diálogo entre os pressupostos do desenho universal na aprendizagem com a diferenciação curricular pode favorecer a implementação de propostas de educação inclusiva e a escolarização de pessoas com deficiências, em especial aquelas com deficiência intelectual (Pletsch, Souza e Orleans, 2017, p. 276).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam reconhecer a diversidade dos

estudantes e favorecer processos reflexivos que possibilitem a organização e flexibilização de estratégias, meios e recursos sempre que necessário, oportunizando a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou sem deficiência. Nessa perspectiva, o DUA aproxima-se da concepção Histórico-Cultural ao defender práticas pedagógicas que considerem a mediação e diferentes caminhos para a aprendizagem.

Entendemos, então, que, no contexto dos Anos Iniciais, a alfabetização não deve ser vista como um processo mecânico de codificação, mas como uma apropriação cultural dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita, mediado socialmente de forma intencional e sistematizada, evidencia o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem e possibilita o desenvolvimento de funções como memória voluntária, atenção dirigida e pensamento abstrato, fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a inclusão de todos os estudantes, demanda que o professor ressignifique a sua atuação pedagógica. Como afirmam Toyama *et al.* (2023, p. 60), “[...] o professor, como mediador do processo de aprendizagem, necessita adequar sua prática pedagógica no uso de estratégias e recursos que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes”. Ao reconhecer a diversidade presente na sala de aula, o docente deve planejar diferentes maneiras de possibilitar o acesso ao conhecimento a todos, sem exceção.

Por conseguinte, considerando o DUA, é necessário pensar em práticas pedagógicas que busquem atender à totalidade dos estudantes, não exigindo, portanto, atividades diferenciadas, mas sim propostas acessíveis que promovam o engajamento coletivo. Contudo, compreendemos que cada estudante possui sua especificidade e diferentes modos de aprender, todavia, cabe ao professor, como asseveram Toyama *et al.* (2023),

[...] disponibilizar o conteúdo de diversas formas, estimular os mais variados meios de percepção (audição, visão, tato, olfato ou paladar) e fazer uso de materiais pedagógicos que favoreçam os objetivos de aprendizagem, proporcionando novos significados aos conceitos abordados e apoiando a motivação e o envolvimento de toda a sala. (Toyama *et al.*, 2023, p. 63).

Nesse caminho, visando abarcar todos os estudantes, de modo que se apropriem da leitura e escrita nos anos iniciais, propomos a confecção de um “Quebra-Cabeça dos

Nomes”. A escolha pelo trabalho com o nome próprio justifica-se por seu caráter identitário e significativo, constituindo-se como um importante ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização, ao articular aspectos cognitivos, culturais e sociais dos estudantes.

A atividade consiste na utilização da fotografia do estudante como base para a construção de um material pedagógico individualizado, sobre o qual é sobreposto o seu nome escrito em letra bastão, com destaque visual. Esse nome é, então, segmentado em partes, de modo que cada peça do quebra-cabeça corresponda a uma letra da grafia. Como forma de ampliar a acessibilidade, cada peça pode conter, além da letra impressa, sua correspondente em Braille, possibilitando o uso do recurso por estudantes com diferentes necessidades sensoriais, bem como promovendo experiências multissensoriais no processo de aprendizagem.

No desenvolvimento da proposta, o estudante é convidado a manipular as peças, reorganizando-as para formar seu nome, podendo contar com diferentes níveis de mediação pedagógica, conforme suas necessidades. Tal organização permite que a atividade seja flexibilizada em termos de complexidade, apoio e autonomia, garantindo a participação de todos, inclusive daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico formal.

À luz do DUA, essa proposta relaciona os três princípios fundamentais indicados pelo CAST (2018). No que se refere ao engajamento, a atividade mobiliza o interesse do estudante a partir de um elemento altamente significativo - seu próprio nome e sua imagem - favorecendo a motivação e o envolvimento afetivo. Em relação às formas de representação, a proposta integra estímulos visuais e táteis, por meio da associação entre imagem, grafia e Braille, ampliando as possibilidades de acesso ao conteúdo. Por fim, no âmbito das formas de ação e expressão, a manipulação das peças permite que o estudante demonstre sua compreensão por diferentes vias, não se restringindo à escrita convencional.

Nesse sentido, reafirma-se que a compreensão de que o desenvolvimento humano não é determinado biologicamente, mas construído nas relações sociais, mediado pela cultura e pela ação pedagógica intencional do professor. Dessa forma, o “Quebra-Cabeça dos Nomes” configura-se como uma prática pedagógica inclusiva e flexível, que envolve intencionalidade didática, acessibilidade e mediação, contribuindo para o desenvolvimento

das habilidades iniciais de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que respeita os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem dos estudantes e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No conjunto dos princípios que fundamentam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destaca-se, como segunda proposta, considerando a diversidade presente no contexto de alfabetização e a necessidade de promover práticas pedagógicas acessíveis a todos os estudantes, inclusive àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ainda que sem diagnóstico formal. Trata-se de um jogo pedagógico no formato de dominó, elaborado com peças que apresentam, de um lado, imagens e, do outro, letras iniciais ou palavras correspondentes, possibilitando diferentes níveis de complexidade conforme as necessidades da turma.

A organização da atividade ocorre em pequenos grupos, favorecendo a interação social e a mediação pedagógica. Inicialmente, o professor apresenta e modela a dinâmica do jogo, orientando os estudantes quanto à associação entre imagem e palavra ou letra. Durante o desenvolvimento, os alunos são convidados a observar, nomear e estabelecer relações entre os elementos presentes nas peças, construindo sequências a partir das correspondências identificadas. Esse processo possibilita o trabalho com a consciência fonológica, o reconhecimento do sistema de escrita alfabética e a ampliação do vocabulário.

À luz do DUA, a atividade contempla múltiplas formas de representação, ao utilizar recursos visuais (imagens), linguísticos (palavras) e fonológicos (letras iniciais e sons), ampliando as possibilidades de acesso ao conteúdo. No que se refere às múltiplas formas de ação e expressão, os estudantes podem participar de diferentes maneiras, seja por meio da oralidade, da manipulação das peças ou do estabelecimento de relações por tentativa e erro, não ficando restritos à produção escrita. Já no âmbito do engajamento, o caráter lúdico do jogo, aliado à organização em grupos e à possibilidade de adaptações, contribui para a motivação e a participação ativa dos alunos.

Além disso, a proposta permite flexibilizações importantes, como a redução do número de peças, o uso exclusivo de imagens e letras iniciais ou o apoio mais direto do professor, garantindo a participação de estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento. Dessa forma, a atividade articula teoria e prática ao se constituir como uma estratégia inclusiva que favorece a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que mobiliza funções executivas essenciais, como atenção, memória de trabalho, controle

inibitório e flexibilidade cognitiva, evidenciando o potencial do DUA na organização de práticas pedagógicas no processo de alfabetização.

Essas práticas pedagógicas corroboram, ainda, com o que determina a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (LBI), que descreve o desenho universal como “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Com foco nessa proposta, o trabalho materializa o que Saviani (2011) denomina como trabalho educativo, visto que há uma intencionalidade clara na seleção do saber sistematizado. Pois, para o autor a escola existe “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (Saviani, 2011, p.14).

Nesse caminho, a atividade proposta, deixa de ser apenas um recurso lúdico para tornar-se uma ferramenta de mediação que, segundo Vigotski (2018), permite que a criança utilize signos para organizar seu pensamento.

A história do desenvolvimento da escrita está relacionada ao domínio do sistema de signos, deve ser repetida pela criança no processo de instrução. Essa instrução, “do ponto de vista pedológico, deve ser estruturada como uma transição do desenho das coisas para o desenho da fala” [...]. (Vigotski, 2018, p. 173). Destarte, “o método natural de ensino da escrita exige a transição da escrita pictográfica (por imagem) para a representação ideográfica (signos abstratos)”. (Vigotski, 2018, p. 173).

Em suma, a alfabetização pautada no DUA e na Teoria Histórico-Cultural permite que a criança supere os limites da hereditariedade por intermédio da mediação cultural. Ao transformar o saber espontâneo em saber elaborado por meio de instrumentos como o quebra-cabeça, o professor não apenas ensina a ler e escrever, mas produz, intencionalmente, a humanidade no estudante, garantindo que o acesso ao conhecimento seja um direito plenamente exercido na diversidade da sala de aula.

A fim de ampliar de ampliar o repertório de práticas pedagógicas que buscam mediação cultural e acessibilidade, apresenta-se uma terceira proposta de atividade pedagógica fundamenta no princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: Museu da Turma - Museu das Coisas que nos Contam Histórias.

A atividade consiste na organização de um museu temporário construído coletivamente pelos estudantes, podendo ser realizado em dupla, cada estudante ou dupla escolherá um objeto, um artefato cultural, uma história ou um fenômeno cultural sobre o qual deseja pesquisar e compartilhar com os demais colegas. A pesquisa será orientada pelo professor e poderá utilizar diversas fontes de coletas de dados, como: entrevistas com familiares, observação, pesquisa bibliográfica e/ou de campo.

Todo material coletado será apresentado em uma exposição cujo objetivo é explorar diferentes linguagens: desenhos, textos, fotografias, maquetes, legendas em braile, QR code direcionando para apresentações em vídeos etc. A turma organizará o espaço da mostra de forma coletiva e convidando familiares, amigos e estudantes de outras turmas realizando visitas guiadas nos espaços do museu, explicando a obra apresentada com breve relato e tirando dúvidas dos visitantes.

Na teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre quando o sujeito se apropria dos signos e instrumentos produzidos culturalmente (Vigotski, 2018). Na construção da proposta educativa “Museu da turma” as crianças atuam diretamente na construção do conhecimento, sendo assim sujeitos ativos, pesquisando, organizando e comunicando diferentes saberes partindo assim de um processo de internalização que para Vigotski consiste na transformação de uma atividade externa, social e mediada em uma atividade interna de caráter psicológico e individual.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada do autor (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal (VIGOTSKI, 1999, p. 37).

Saviani (2011, p. 13) define o trabalho educativo como a produção intencional da humanidade em cada sujeito. No museu das Coisas que nos Contam Histórias, o professor atua como um mediador organizador das inúmeras situações de aprendizagem propondo incentivar a troca entre os grupos e ajudar a organizar os conceitos envolvidos em cada atividade proposta. Essa mediação intencional, transforma a atividade em um ato pedagógico de humanização.

Enquanto o “Quebra-Cabeça dos Nomes” e o “Dominó de Associação” focam em

habilidades iniciais de alfabetização e consciência fonológica, a atividade do Museu da Turma, amplia o escopo para um trabalho pedagógico que envolve pesquisa, oralidade, letramento científico e significação contextual. As atividades dialogam entre si promovendo a mediação cultural, a inclusão e o desenvolvimento nos anos iniciais, podendo serem oferecidas em momentos distintos do ano letivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais como instrumentos fundamentais de mediação para o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores, foi possível compreender que o desenvolvimento humano não acontece somente devido a herança biológica, mas é fruto de uma construção contínua que tem no meio social a sua principal fonte.

Ao ultrapassar os limites orgânicos das funções psicológicas elementares, a escola desempenha o seu papel social de promover a formação das funções psicológicas superiores, essenciais para a autonomia e o pensamento crítico. Esse processo se efetiva, por intermédio de um ensino intencional, organizado e sistematizado, consolidando-se nas mediações estabelecidas entre os estudantes, seus pares e professores.

As tecituras com os conceitos contemporâneos da neuropsicologia permitiu observar que as funções executivas, embora possuam bases neurobiológicas, encontram na intencionalidade pedagógica, o contexto favorável para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, as práticas pedagógicas deixam de ser meras transmissões de conteúdo para se tornarem ferramentas que estruturam e possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

Destarte, as propostas do “Quebra-Cabeça dos Nomes”, do “Dominó de Associação” e do “Museu da Turma”, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), materializaram a viabilidade de um ensino inclusivo que oferece múltiplas formas de engajamento, representação e expressão para todos os estudantes, independentemente de sua especificidade. Desse modo, tais estratégias demonstraram que é possível flexibilizar o currículo sem perder o rigor do saber sistematizado defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Enquanto as atividades de alfabetização inicial têm como foco a apropriação da leitura e da escrita, a proposta do museu amplia esse desenvolvimento para o letramento científico mais complexo. Essas práticas pedagógicas possibilitam aos estudantes, cada vez mais, uma aprendizagem ativa no processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o fortalecimento do sentimento de pertencimento, como agentes ativos desse processo.

A convergência entre a Teoria Histórico-Cultural e o DUA desvela a centralidade da mediação no processo de aprendizagem. Enquanto a teoria histórico-cultural enfatiza o papel das interações sociais e dos instrumentos culturais, o DUA potencializa a compreensão sobre como esses instrumentos podem ser diversificados para atender à pluralidade dos estudantes. Dessa forma, práticas pedagógicas fundamentadas nesses referenciais tendem a promover maior participação, autonomia e construção de sentido por parte dos estudantes.

Nesse diapasão, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que potencializa a organização das práticas pedagógicas. Fundamentado no princípio de que a diversidade é constitutiva do processo educativo, o DUA propõe a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis desde sua concepção. Assim, orienta o professor a desenvolver estratégias que contemplem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, evitando a necessidade de adaptações posteriores.

Portanto, o trabalho educativo, quando alinhado à mediação cultural e social, proposta por Vigotski, com à intencionalidade do professor e à acessibilidade do DUA, permite ao estudante a apropriação dos conhecimentos elaborados de forma autônoma e crítica, demonstrando que o desenvolvimento dos sujeitos não é inato, mas produzido social e culturalmente, a partir das relações dialógicas e alteritárias tecidas na coletividade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. P. M.; FERNANDES, H.; PINEL, H. (org.). **Educação inclusiva: perspectivas e práticas pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- COSTA, S. R. D. da. **Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural: as funções executivas na educação infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 603-618, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 maios 2026.
- LIMA, E. A. de. A escola de educação infantil: espaço de humanização e de deflagração do desenvolvimento psíquico. In: Mendonça, S. G. L.; Penitente, L. A. A.; Miller, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. pp. 113–130.
- MADUREIRA, I. Desenho Universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva – sua pertinência na escola atual. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Cabral, L. S. A. (Orgs.), **Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem: teoria e prática**. Wakefield, MA: CAST, 2014.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.
- PAULA, A. A. de et al. Práticas pedagógicas inclusivas e seu impacto no desenvolvimento global de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Brasileira de Filosofia e História**, Pombal, v. 14, n. 3, p. 1442–1448, 2025. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/11599>. Acesso em: 7 maios 2026.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, A. P. dos A.; ARAÚJO, M. P. M.; OLIVEIRA, A. F. T. de M. Práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado em uma escola da rede municipal de Goiânia-GO. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 9, n. 17, 2024.
- SOUSA, D. B. L. de. Entre o silêncio e a palavra: minha experiência com um estudante autista na Educação Infantil. In: Gontijo, N.; Póvoa, C. **Entre o quadro e a vida:**

narrativas da educação. Goiânia: Editora Kelps, 2025. p. 42-49.

TOYAMA, K. S. F.; BAPTISTONE, G. F. PRAIS, J. L. S.; VERISSIMO, N. B. “Xodozinhos” atômicos: uma proposta didática no ensino de Química para estudantes cegos. In: Verissimo, N. B.; Prais, J. L. S. (org.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas**: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. p. 58-75.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.