RESUMO

O artigo analisa como as interações humanas estruturam o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural e das concepções psicogenéticas. O estudo adota método qualitativo, de caráter teórico-analítico, ao examinar contribuições de Vygotsky, Wallon, Tardif e Lessard, bem como diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular, para compreender de que modo relações sociais, vínculos pedagógicos e práticas colaborativas influenciam a aprendizagem. A análise descreve que a mediação docente, a cooperação entre pares e o clima socioemocional da sala de aula constituem elementos determinantes para o avanço das funções psicológicas superiores, especialmente no que se refere à internalização cultural, ao desenvolvimento da autonomia e ao fortalecimento de competências cognitivas e socioemocionais. O estudo evidencia que ambientes educativos pautados pelo diálogo, pela escuta e pela participação ativa ampliam a disponibilidade do estudante para aprender, potencializam a elaboração de significados e favorecem o engajamento intelectual. As considerações finais afirmam que as interações humanas configuram o núcleo do processo educativo e que práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em abordagens humanizadoras e metodologias ativas, podem promover aprendizagens mais significativas, éticas e integradas. Ao concluir, o artigo reforça que a escola, ao organizar seu trabalho pedagógico com foco nas relações, contribui para o desenvolvimento integral do aluno e para a construção de uma cultura escolar mais democrática e formativa.
PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento cognitivo; interações humanas; mediação pedagógica; metodologias ativas; anos iniciais.
ABSTRACT

This article analyzes how human interactions structure cognitive development in early elementary education. It adopts a qualitative, theoretical-analytical approach to examine contributions from Vygotsky, Wallon, Tardif, and Lessard, as well as guidelines from the Brazilian National Curriculum. The study demonstrates that teacher mediation, peer cooperation, and the socioemotional climate of the classroom are central to the development of higher mental functions, autonomy, and socioemotional skills. It concludes that dialogic, collaborative, and humanizing practices enhance student engagement, promote meaningful learning, and strengthen the school's role in fostering integral development and democratic educational culture.
KEY-WORDS: Cognitive development; Human interactions; Pedagogical mediation; Active methodologies; Early elementary education.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento cognitivo na educação básica requer a análise das relações sociais que estruturam a construção do conhecimento e definem o modo como os estudantes se apropriam das práticas culturais mediadas pela escola. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, pois resulta das interações estabelecidas entre sujeitos, linguagem e mediações simbólicas que constituem o ambiente escolar. Nessa concepção, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da qualidade das trocas sociais, que orientam a internalização de instrumentos culturais e favorecem a reorganização do pensamento.

Ao considerar a articulação entre emoção e cognição, Wallon (1975) destaca que o desenvolvimento humano não se limita a aspectos racionais, mas envolve dimensões afetivas e relacionais que influenciam diretamente a atenção, a memória e a disponibilidade para aprender. Para o autor, o processo educativo deve integrar corpo, emoção e inteligência, de modo que a criança encontre condições emocionais favoráveis para explorar o meio e construir significados. Em coerência com essa perspectiva, o clima escolar e os víncu-

los estabelecidos em sala de aula tornam-se componentes fundamentais para o processo de aprendizagem. Como aponta Antunes (2011, p. 123), "o sujeito aprende em interação e depende de condições emocionais que possibilitem a mobilização de seu potencial cognitivo", ressaltando a centralidade das relações humanas no cotidiano escolar.

Além disso, estudos contemporâneos evidenciam que a prática docente se constitui essencialmente como atividade interacional. Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho pedagógico acontece nas relações que os professores estabelecem com os alunos, com o conhecimento e com a instituição, e tais relações determinam não apenas o clima da sala de aula, mas também o próprio processo de ensinar e aprender. De acordo com essa perspectiva, compreender como as interações se estruturam nos anos iniciais torna-se fundamental para analisar a aprendizagem em sua dimensão integral, articulando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Diante desses elementos, este artigo tem como objetivo analisar como as interações humanas contribuem para o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz de referenciais clássicos e contemporâneos da educação, discutindo fundamentos teóricos, metodológicos e implicações para a prática pedagógica. A partir dessa análise, busca-se apresentar reflexões que possibilitem compreender o papel das relações escolares na formação integral dos estudantes e na construção de ambientes mais humanizadores e colaborativos.

2. DESENVOLVIMENTO

2. 1. Materiais e Métodos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem teórico-bibliográfica, cujo objetivo é analisar como as interações humanas contribuem para o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Severino (2010), a pesquisa bibliográfica utiliza material já elaborado e sistematizado, permitindo ao pesquisador compreender interpretações produzidas pela literatura científica sobre determinado tema. No caso deste artigo, tal abordagem possibilita examinar perspectivas teóricas que discutem desenvolvimento humano, mediação, aprendizagem e práticas pedagógicas.

Os materiais utilizados consistem em obras clássicas da psicologia e da educação — especialmente Vygotsky, Wallon e Tardif —, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como produções acadêmicas contemporâneas que tratam das relações pedagógicas, metodologias ativas e processos de aprendizagem. A seleção dessas fontes seguiu o critério de relevância na área da educação, priorizando autores reconhecidos e estudos alinhados às discussões sobre desenvolvimento cognitivo e relações humanas na escola.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais. A primeira consistiu na leitura exploratória das obras, visando identificar conceitos-chave e fundamentos teóricos relacionados ao tema. Em seguida, realizou-se a leitura seletiva e analítica dos textos, com o objetivo de organizar categorias como mediação, interação, emoção e cognição, conforme orientações de Lakatos e Marconi (2003) para análise de conteúdo em pesquisas bibliográficas. Por fim, procedeu-se à síntese interpretativa, etapa na qual as ideias dos autores foram articuladas para compor uma discussão integrada acerca das contribuições da perspectiva histórico-cultural e psicogenética para o entendimento da aprendizagem nos anos iniciais.

Assim, este estudo não se fundamenta em coleta de dados empíricos, mas em análise interpretativa da literatura especializada, permitindo compreender como diferentes referenciais teóricos convergem para explicar a centralidade das interações humanas no processo de desenvolvimento cognitivo. Esse método possibilita construir reflexões fundamentadas e coerentes com o debate acadêmico, preservando o rigor teórico exigido na produção científica.

2. 2. Pressupostos Teóricos do Desenvolvimento Cognitivo

A análise do desenvolvimento cognitivo no

contexto escolar exige o retorno a fundamentos teóricos que tratam do papel da cultura, das relações sociais e das dimensões emocionais na constituição dos processos psicológicos. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma das que mais influenciaram os debates pedagógicos contemporâneos, ao defender que o desenvolvimento mental humano tem origem social. Para o autor, a aprendizagem não se reduz à aquisição individual de conceitos, mas constitui um processo profundamente mediado, no qual o sujeito se apropria de instrumentos culturais elaborados histórica e socialmente (VYGOTSKY, 1991). Assim, a interação não é um recurso adicional ao ensino, mas o elemento que permite que as funções psicológicas superiores se desenvolvam.

A mediação ocupa papel central nessa teoria. Não há relação direta entre o indivíduo e o mundo; o conhecimento é produzido a partir da utilização de signos — principalmente a linguagem — que reorganizam a atividade mental. A apropriação desses signos possibilita que o estudante avance de formas elementares de pensamento para formas mais complexas e abstratas, caracterizando um processo de internalização. Essa transformação ocorre, conforme Vygotsky, por meio da colaboração entre sujeitos, o que justifica a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP expressa o potencial de aprendizagem que se manifesta quando o estudante recebe auxílio de um outro mais experiente, permitindo-lhe realizar tarefas que ainda não conseguiria sozinho. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo não é resultado de maturação natural, mas consequência das interações sociais que desafiam, orientam e expandem as capacidades do aprendiz.

Além das contribuições histórico-culturais, Henri Wallon amplia o debate ao compreender o desenvolvimento humano como um processo complexo que articula emoções, movimento e cognição. Para Wallon (1975), o indivíduo é integrado; não é possível separar afetividade e inteligência sem comprometer a compreensão do próprio sujeito. As fases do desenvolvimento propostas pelo autor revelam que o afeto desempenha função estruturante nas primeiras experiências da criança, influenciando sua participação no meio social, suas respostas corporais e sua relação com a aprendizagem. Em ambientes educativos que promovem acolhimento, segurança emocional e vínculo, a criança tende a mobilizar melhor suas capacidades cognitivas, mostrando-se mais disponível para investigar, questionar, dialogar e construir significados. Por outro lado, contextos marcados por tensões, punições e ausência de empatia podem gerar retraimento, ansiedade e resistência às atividades escolares, prejudicando o desenvolvimento intelectual.

A articulação entre Vygotsky e Wallon permite compreender o desenvolvimento cognitivo como fenômeno ao mesmo tempo social e afetivo. Enquanto a teoria histórico-cultural destaca o papel das interações e da linguagem na construção do pensamento, a psicogênese walloniana enfatiza que a aprendizagem depende de condições emocionais favoráveis que permitam ao sujeito engajar-se com curiosidade e segurança no processo de descoberta. Essa leitura integrada reforça que a escola não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, mas deve constituir um ambiente no qual as relações pedagógicas, o clima emocional e o diálogo sejam elementos intencionalmente estruturados para favorecer o desenvolvimento global das crianças. Nesse debate, também se destacam as contribuições de Tardif e Lessard, que analisam o trabalho docente como atividade essencialmente interacional. Para os autores, a docência ocorre nas relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento, e a qualidade dessas relações influencia de modo direto os processos de aprendizagem. Tardif e Lessard (2014) defendem que o ato de ensinar implica não apenas domínio de saberes específicos, mas também capacidade de estabelecer vínculos, negociar significados, conduzir interações e promover participação. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo não se limita às operações mentais individuais, mas é moldado pelas dinâmicas sociais que caracterizam o cotidiano escolar.

Ao incorporar essas diferentes perspectivas, torna-se evidente que o desenvolvimento cognitivo é resultado de múltiplos fatores que interagem entre si. As dimensões emocionais, sociais e culturais não apenas acompanham o processo de aprendizagem, mas

o constituem. Tal compreensão é especialmente relevante nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que a criança consolida habilidades psicológicas fundamentais, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, autorregulação e autonomia intelectual. Nesse período, as experiências interacionais vivenciadas na escola têm impacto significativo e duradouro, influenciando a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com o ambiente educativo ao longo de sua trajetória escolar.

Portanto, os pressupostos teóricos apresentados demonstram que o desenvolvimento cognitivo deve ser analisado em sua totalidade, integrando aspectos emocionais, culturais e sociais. Ao compreender essa complexidade, a escola torna- se capaz de desenvolver práticas pedagógicas que reconhecem a centralidade das interações humanas e promovem aprendizagens mais profundas, colaborativas e significativas. Essa base teórica fundamenta as análises posteriores deste artigo e orienta a discussão sobre o papel da mediação, da linguagem e das estratégias pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

2.3. O Papel da Mediação e da Linguagem na Aprendizagem Escolar

A mediação constitui um dos conceitos centrais para compreender como se estrutura a aprendizagem escolar. Na perspectiva histórico-cultural, o professor não atua como transmissor de informações, mas como mediador que organiza, orienta e qualifica as relações entre o estudante e o conhecimento. Vygotsky (1991) argumenta que a interação entre sujeitos é o ponto de partida para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança aprende a partir de experiências compartilhadas, interiorizando modos de agir e pensar que inicialmente pertencem ao plano social. Assim, a mediação não é apenas uma estratégia pedagógica; é a própria base da aprendizagem.

A linguagem ocupa papel privilegiado nesse processo. Para Vygotsky (1991), os signos linguísticos funcionam como ferramentas psicológicas que reorganizam o pensamento e possibilitam que o estudante avance de modos espontâneos de raciocínio para formas mais elaboradas e abstratas. A fala, inicialmente dirigida ao

outro, transforma-se gradualmente em fala interna, permitindo que a criança planeje ações, regule comportamentos e desenvolva autonomia intelectual. A linguagem, portanto, não é um sistema neutro de comunicação, mas uma ferramenta de construção cognitiva, que dá forma ao pensamento e possibilita a elaboração de conceitos.

Nesse sentido, o ambiente escolar precisa favorecer práticas dialógicas, que criem oportunidades para que o estudante participe de interações significativas. O diálogo, entendido como construção conjunta de sentidos, permite que as crianças expressem suas ideias, confrontem diferentes pontos de vista e desenvolvam argumentação. Ele também contribui para a formação de vínculos sociais e para o estabelecimento de uma cultura escolar cooperativa. De acordo com Freire (1996), o ato de ensinar exige abertura ao diálogo, pois somente em relações permeadas pela escuta, pelo respeito e pela troca é possível promover aprendizagens críticas e emancipadoras. Assim, a linguagem torna-se elemento estruturante da relação pedagógica e do processo cognitivo.

Além disso, a mediação entre pares desempenha papel importante nos anos iniciais. Alunos mais experientes podem ajudar aqueles que apresentam dificuldades, reorganizando explicações, demonstrando procedimentos e compartilhando estratégias cognitivas. Essa colaboração favorece o desenvolvimento de ambos: quem ensina precisa estruturar o pensamento e explicitar raciocínios, enquanto quem aprende recebe apoio acessível e ajustado à própria zona de desenvolvimento. Essa dinâmica cooperativa amplia as possibilidades de interação e reforça a ideia de que o conhecimento é socialmente construído.

A mediação docente, por sua vez, implica escolhas pedagógicas cuidadosas. O professor precisa criar situações de aprendizagem que desafiem o estudante, sem ultrapassar sua capacidade de resolução. Para isso, deve observar, avaliar e ajustar continuamente sua intervenção, de modo a oferecer o apoio ne-

cessário para que o aluno avance gradualmente. A ação pedagógica, portanto, é intencional e exige sensibilidade para identificar o momento oportuno de intervir, orientar, questionar ou permitir que a criança explore sozinha. Conforme Libâneo (2012), ensinar consiste em organizar atividades que ampliem progressivamente a capacidade cognitiva dos estudantes, mobilizando-os para a reflexão e para a elaboração conceitual.

Outro aspecto importante diz respeito à linguagem como prática cultural. Os modos de falar, argumentar, narrar e explicar variam conforme o contexto social e influenciam a forma como as crianças se posicionam diante das tarefas escolares. Assim, a escola precisa reconhecer a diversidade linguística dos estudantes e promover práticas que valorizem diferentes repertórios culturais. Quando o ambiente educativo legitima as formas de expressão das crianças, elas se sentem mais incluídas e desenvolvem maior segurança para participar das interações pedagógicas.

A mediação também se manifesta por meio de recursos didáticos, tecnologias e materiais que ampliam o acesso ao conhecimento. Livros, jogos, mapas, objetos manipuláveis, experimentos, vídeos e recursos digitais funcionam como instrumentos culturais que possibilitam novas formas de compreender a realidade. Quando utilizados de maneira intencional e articulada aos objetivos pedagógicos, esses materiais favorecem a construção de significados e criam condições para que os estudantes se apropriem de conceitos de forma mais ativa.

Dessa forma, o papel da mediação e da linguagem na aprendizagem escolar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. A interação orientada, o uso consciente da linguagem e o diálogo constante constituem elementos indispensáveis para que o estudante avance na elaboração de conhecimentos. Ao reconhecer a centralidade dessas práticas, a escola amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas, colaborativas e humanizadoras, consolidando-se como espaço de formação integral.

2.4. Dimensões emocionais, sociais e cognitivas no processo educativo

Compreender o desenvolvimento cognitivo de forma integrada implica reconhecer que a aprendizagem não resulta apenas de operações mentais, mas emerge da interação entre emoções, vínculos sociais e experiências cognitivas. O processo educativo envolve, simultaneamente, sentir, agir e pensar, e a qualidade dessa integração determina a forma como o estudante se abre — ou se fecha — às possibilidades de aprender. Wallon (1975) já enfatizava que a criança é um ser total, cujos aspectos afetivos e motores não podem ser dissociados da evolução intelectual. Assim, a sala de aula não constitui apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente vivo, onde relações, afetos e práticas simbólicas moldam a construção do conhecimento.

A dimensão emocional exerce papel decisivo nesse processo. Crianças que se sentem acolhidas, reconhecidas e pertencentes ao grupo apresentam maior segurança para explorar situações novas, lidar com desafios cognitivos e sustentar a atenção em atividades mais complexas. Em contrapartida, quando o ambiente escolar se organiza de forma punitiva, rígida ou pouco sensível às necessidades dos estudantes, tendem a ocorrer retraimento, baixa participação e resistência às propostas pedagógicas. Segundo Antunes (2011, p. 47), “o afeto cria condições para que a inteligência se mobilize”, indicando que a emoção não é um complemento da cognição, mas uma condição para que ela se realize de maneira plena.

Do ponto de vista social, as interações estabelecidas no cotidiano escolar estruturam modos de participação e influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Relações marcadas pelo diálogo, pelo respeito e pela cooperação fortalecem o engajamento dos estudantes e criam oportunidades para confrontar ideias, compartilhar estratégias e elaborar novos significados. Nessas situações, a criança não aprende apenas com o professor, mas também com seus pares, internalizando práticas sociais que se traduzem em habilidades de argumentação, negociação e resolução de problemas. A escola, nesse sentido, torna-se espaço de aprendizagem e convivência, e ambas as dimensões se retroalimentam.

A dimensão cognitiva, por sua vez, não se

desenvolve isoladamente. A capacidade de raciocinar, classificar, relacionar conceitos e formular hipóteses depende da qualidade das experiências oferecidas pela escola e das relações que sustentam essas experiências. Um ambiente emocionalmente seguro e socialmente colaborativo favorece a curiosidade e a disposição para aprender, permitindo que os estudantes avancem para níveis mais complexos de pensamento. Assim, a cognição emerge não como fenômeno individual, mas como resultado da interação entre sujeito, meio e práticas culturais.

É nesse ponto que a integração entre emoção, socialização e cognição se torna evidente. O desenvolvimento escolar se fortalece quando essas três dimensões dialogam harmonicamente, possibilitando que a criança mobilize seus recursos internos com maior profundidade. Essa perspectiva amplia a visão restrita de aprendizagem como mero acúmulo de informações e reconduz o olhar para a formação integral do estudante. Em vez de considerar o aluno como receptor de conteúdos, essa abordagem o reconhece como sujeito ativo, que interpreta, questiona, cria hipóteses e atribui sentidos ao que aprende — sempre a partir dos vínculos que estabelece e das emoções que experimenta. Portanto, compreender as dimensões emocionais, sociais e cognitivas como partes indissociáveis do processo educativo é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras e coerentes com o desenvolvimento infantil. Ao valorizar cada uma dessas dimensões, o professor amplia a potência formativa da escola e cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira plena, significativa e duradoura.

2.5. A Sala de Aula como Espaço Interacional

A sala de aula é um microssistema social complexo, no qual circulam práticas culturais, valores, modos de organização do trabalho pedagógico e experiências afetivas que moldam a aprendizagem. Embora muitas vezes seja concebida como espaço destinado primordialmente ao estudo dos conteúdos curriculares, sua função extrapola a transmissão de conhecimento: ela constitui um ambiente interacional que produz sentidos, regula comportamentos, organiza expectativas e estrutura relações de poder e cooperação entre seus participantes. Assim, compreender o papel da sala de aula implica analisá-la como ambiente vivo e dinâmico, que influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Nesse contexto, o professor atua como organizador das situações de interação. Sua postura, sua forma de conduzir a comunicação, a maneira como estrutura as atividades e o modo como acolhe as expressões dos estudantes determinam grande parte da circulação de sentidos presente no espaço educativo. Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho docente é essencialmente interativo, pois envolve tomadas de decisão contínuas diante das respostas, necessidades e características dos alunos. Para os autores, “o ensino se realiza na relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 32), evidenciando que a prática pedagógica não existe fora das trocas humanas que a constituem.

A sala de aula também é o espaço onde as crianças aprendem a negociar significados. Elas testam hipóteses, argumentam, discordam, fazem perguntas e elaboram respostas. Essas ações não são apenas manifestações comunicativas: elas representam operações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Quando o ambiente favorece a participação, a escuta ativa e o respeito às diferentes formas de expressão, a interação se converte em oportunidade para ampliar habilidades de linguagem, resolver problemas e construir novos entendimentos. Por outro lado, ambientes rígidos, centrados exclusivamente na exposição oral do professor, limitam a autonomia e reduzem o engajamento intelectual dos estudantes.

As relações construídas na sala de aula também têm forte impacto emocional. Um ambiente acolhedor fortalece sentimentos de pertencimento, segurança e motivação. Crianças que se sentem reconhecidas e valorizadas tendem a participar mais, arriscar respostas, expressar dúvidas e cooperar com os colegas. Já o medo de errar, o excesso de cobranças e a ausência de empatia podem produzir retraimento e ansiedade, prejudicando diretamente o rendimento es-

colar. A afetividade, portanto, não é característica secundária da sala de aula: é componente estruturante da aprendizagem e precisa estar incorporada ao planejamento e à ação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito às normas e regras que organizam a convivência escolar. Elas podem ser impostas verticalmente ou construídas coletivamente. Quando os estudantes participam de sua elaboração, tornam-se corresponsáveis pelo ambiente, desenvolvendo senso de responsabilidade e competências socioemocionais como empatia, autocontrole e cooperação. Essa participação ativa reforça o caráter democrático da sala de aula e contribui para que a aprendizagem se torne mais significativa, pois o aluno reconhece que faz parte de um espaço que o escuta e o respeita.

Além disso, a sala de aula é atravessada por múltiplas linguagens: verbal, corporal, visual, tecnológica, artística. O uso intencional desses recursos pode ampliar as possibilidades de participação e favorecer a expressão de diferentes modos de aprender. A presença de objetos manipuláveis, jogos, material concreto, recursos digitais e atividades colaborativas transforma o ambiente em cenário de investigação e descoberta, rompendo com a lógica tradicional de ensino centrado exclusivamente na exposição oral.

Assim, a sala de aula deve ser compreendida como espaço de convivência, criação e produção de conhecimento. Ela não é um local neutro, mas um ambiente permeado por valores, expectativas e interações que estruturam profundamente os processos de aprendizagem. Ao reconhecer essa complexidade, o professor pode planejar ações pedagógicas que favoreçam a comunicação, o trabalho coletivo, a autonomia e a construção de significados. Dessa forma, a sala de aula se torna não apenas o cenário da aprendizagem, mas seu motor, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

2.6 Implicações Pedagógicas e Desafios Contemporâneos

As discussões sobre mediação, linguagem, afetividade e interação permitem compreender que o desenvolvimento cognitivo não depende apenas de fatores individuais, mas da qualidade das práticas pedagógicas que estruturam o ambiente escolar. Assim, um dos principais desafios contemporâneos da educação consiste em transformar a escola em espaço efetivamente humanizador, no qual a aprendizagem seja concebida como processo social, colaborativo e emocionalmente significativo. Isso exige repensar a função docente, a organização curricular e as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se indispensável que o professor adote práticas que mobilizem os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem. Metodologias que valorizam o diálogo, os projetos colaborativos, a investigação e a resolução de problemas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que fortalecem a autonomia intelectual. Conforme afirma Libâneo (2012, p. 58), “o ensino precisa provocar a atividade mental do aluno”, indicando que a ação pedagógica deve ir além da exposição de conteúdos, buscando engajar o estudante em experiências que estimulem reflexão, análise e construção de significados.

Outro desafio central refere-se às desigualdades sociais que atravessam o ambiente escolar. Crianças chegam à escola com repertórios culturais, emocionais e linguísticos distintos, e essas diferenças influenciam diretamente suas possibilidades de participação. Cabe ao professor criar oportunidades para que todos os estudantes se expressem, sejam ouvidos e desenvolvam suas potencialidades. Isso implica reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor, adaptar estratégias didáticas e promover práticas inclusivas que garantam equidade no acesso ao conhecimento.

Além disso, as mudanças socioculturais e tecnológicas dos últimos anos têm reconfigurado o modo como crianças aprendem, interagem e se relacionam com a informação. A presença de múltiplas linguagens, plataformas digitais, dispositivos móveis e redes sociais demanda que a escola reorganize suas práticas para dialogar com esse novo cenário. Entretanto, o uso de tecnologias não pode ser reduzido ao entretenimento ou à substituição de atividades tradicionais:

ele deve integrar-se ao projeto pedagógico de forma crítica, ética e mediada, permitindo que os estudantes utilizem os recursos digitais como ferramentas cognitivas, e não como estímulos dispersivos.

O trabalho docente também enfrenta pressões estruturais, como turmas numerosas, instabilidade emocional dos alunos, acúmulo de responsabilidades e demandas burocráticas. Essas condições impactam diretamente o clima da sala de aula e exigem suporte institucional, formação continuada e políticas educacionais que reconheçam a complexidade da prática pedagógica. Sem tais condições, mesmo as metodologias mais inovadoras tornam-se insuficientes para promover transformações profundas na aprendizagem.

Faz-se necessário destacar que a escola contemporânea vive o desafio de conciliar a formação acadêmica com a formação humana. Espera-se que o estudante desenvolva competências cognitivas robustas, mas também habilidades socioemocionais que lhe permitam lidar com conflitos, comunicar-se, trabalhar em grupo e participar de forma ética na sociedade. Esse movimento exige práticas pedagógicas integradas, que articulem razão, emoção e convivência, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo é inseparável das relações humanas que o sustentam.

Portanto, as implicações pedagógicas e os desafios atuais apontam para a necessidade de uma escola que compreenda a aprendizagem como fenômeno multidimensional. Isso implica práticas intencionais, sensíveis e colaborativas, capazes de assegurar que cada estudante encontre condições para desenvolver-se plenamente — no plano cognitivo, social e emocional.

3. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que as interações humanas constituem o núcleo estruturante do desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental. As perspectivas de Vygotsky, Wallon, Tardif e de outros autores permitem compreender que aprender não é apenas um ato individual, mas um processo social, cultural e emocionalmente mediado. A linguagem, a mediação pedagógica, o clima escolar e as práticas colaborativas configuram-se como elementos fundamentais para que os estudantes avancem em suas capacidades cognitivas e construam significados de forma ativa e contextualizada.

Os aspectos afetivos e sociais discutidos mostram que a aprendizagem depende da qualidade dos vínculos estabelecidos entre professores, alunos e pares. Ambientes acolhedores, dialógicos e cooperativos favorecem a participação, a autorregulação, a curiosidade e a autonomia intelectual. Por outro lado, espaços marcados por rigidez, punição ou ausência de empatia tendem a limitar a expressão das crianças e a reduzir sua disponibilidade para aprender.

As reflexões sobre metodologias ativas, mediação e desafios contemporâneos corroboram a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Em uma sociedade atravessada por transformações tecnológicas, desigualdades sociais e novas demandas formativas, a escola precisa repensar suas estratégias para promover aprendizagens mais profundas, críticas e inclusivas.

Conclui-se que as interações humanas não apenas influenciam a aprendizagem, mas a constituem. O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma integrada às dimensões emocionais e sociais, exigindo que a ação pedagógica seja planejada de modo intencional, sensível e humanizador. Dessa forma, a escola reafirma seu papel formativo e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para participar de maneira ética, solidária e crítica da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.