ReGeo ISSN: 2177-3246

METODOLOGIA A.C.T.I.V.A. VIDA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, A AUTOPROTEÇÃO INFANTIL E A CIDADANIA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A.C.T.I.V.A. VIDA METHODOLOGY: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR HOLISTIC DEVELOPMENT, CHILD SELF-PROTECTION, AND DIGITAL CITIZENSHIP IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

METODOLOGÍA A.C.T.I.V.A. VIDA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL, LA AUTOPROTECCIÓN INFANTIL Y LA CIUDADANÍA DIGITAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n9-005

Data de submissão: 01/08/2026 **Data de publicação:** 01/09/2026

Ronaldo Pereira da Silva
Graduado em Pedagogia-Licenciatura
Instituição: Faculdades Paulista Sã José
E-mail: eecoformacao@gmail.com, ropsilva76@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-0045-2226

RESUMO

Os desafios relacionados ao desenvolvimento emocional, à proteção infantil, à discriminação, às violências e ao uso crescente das tecnologias evidenciam a necessidade de propostas pedagógicas sistemáticas, preventivas e adequadas às diferentes etapas da infância. Este estudo tem como objetivo apresentar o processo de construção e sistematização da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA, concebida para promover o desenvolvimento integral, a autoproteção infantil e a cidadania digital entre estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa, natureza exploratória, descritiva, documental e teórico-metodológica. Seu desenvolvimento compreendeu revisão de literatura, análise de documentos educacionais e jurídicos, modelagem conceitual e sistematização de uma matriz nacional de competências. Como resultado, foram estruturadas a Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I seus dez pilares, as seis dimensões A.C.T.I.V.A. — Acolher, Conhecer, Transformar, Identificar, Valorizar e Agir —, os direitos de aprendizagem, os campos de competência, a progressão formativa do 1º ao 5º ano e um percurso composto por oito missões pedagógicas. A metodologia integra personagens, narrativas, jogo de tabuleiro, cartas, livros, manuais e recursos digitais, considerando princípios de inclusão, acessibilidade, avaliação formativa e governança institucional. A educação sexual é delimitada como protetiva, preventiva, científica e adequada à idade, com ênfase na dignidade, no autocuidado, nos limites pessoais, na igualdade, na prevenção das violências e na busca segura de ajuda. Conclui-se que a metodologia apresenta coerência conceitual e potencial de aplicação educacional, embora sua eficácia dependa de estudos-piloto e posteriores procedimentos de validação empírica.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral. Autoproteção Infantil. Cidadania Digital. Educação Sexual Protetiva. Prevenção das Violências. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Challenges related to emotional development, child protection, discrimination, violence, and the increasing use of digital technologies highlight the need for systematic, preventive, and developmentally appropriate pedagogical approaches. This study aims to present the construction and systematization of the A.C.T.I.V.A. VIDA Methodology, designed to promote holistic development,

child self-protection, and digital citizenship among students from the first to the fifth year of elementary education. The research is characterized as applied, qualitative, exploratory, descriptive, documentary, and theoretical-methodological. Its development involved a literature review, analysis of educational and legal documents, conceptual modeling, and the systematization of a national competency framework. The resulting architecture comprises the Theory of Integral Protective Awareness — C.P.Iits ten pillars, the six A.C.T.I.V.A. dimensions — Welcoming, Knowing, Transforming, Identifying, Valuing, and Acting —, learning rights, competency fields, a formative progression from the first to the fifth year, and a pathway composed of eight pedagogical missions. The methodology integrates characters, narratives, a board game, cards, student books, teacher manuals, and digital resources, incorporating principles of inclusion, accessibility, formative assessment, and institutional governance. Sexuality education is framed as protective, preventive, scientifically grounded, and developmentally appropriate, emphasizing dignity, self-care, personal boundaries, equality, violence prevention, and safe help-seeking. The study concludes that the methodology demonstrates conceptual coherence and potential for educational application; however, evidence of effectiveness will require pilot studies and subsequent empirical validation procedures.

Keywords: Holistic Development. Child Self-Protection. Digital Citizenship. Protective Sexuality Education. Violence Prevention. Elementary Education.

RESUMEN

Los desafíos relacionados con el desarrollo emocional, la protección infantil, la discriminación, las violencias y el uso creciente de las tecnologías digitales ponen de manifiesto la necesidad de propuestas pedagógicas sistemáticas, preventivas y adecuadas a las diferentes etapas de la infancia. Este estudio tiene como objetivo presentar el proceso de construcción y sistematización de la Metodología A.C.T.I.V.A. VIDA, concebida para promover el desarrollo integral, la autoprotección infantil y la ciudadanía digital entre estudiantes del primero al quinto año de la educación primaria. La investigación se caracteriza como aplicada, cualitativa, exploratoria, descriptiva, documental y teórico-metodológica. Su desarrollo comprendió la revisión de la literatura, el análisis de documentos educativos y jurídicos, la modelización conceptual y la sistematización de una matriz nacional de competencias. Como resultado, se estructuraron la Teoría de la Conciencia Protectora Integral — C.P.Isus diez pilares, las seis dimensiones A.C.T.I.V.A. — Acoger, Conocer, Transformar, Identificar, Valorar y Actuar —, los derechos de aprendizaje, los campos de competencia, la progresión formativa del primero al quinto año y un itinerario compuesto por ocho misiones pedagógicas. La metodología integra personajes, narrativas, juego de mesa, cartas, libros, manuales y recursos digitales, considerando principios de inclusión, accesibilidad, evaluación formativa y gobernanza institucional. La educación sexual se delimita como protectora, preventiva, científica y adecuada a la edad, con énfasis en la dignidad, el autocuidado, los límites personales, la igualdad, la prevención de las violencias y la búsqueda segura de ayuda. Se concluye que la metodología presenta coherencia conceptual y potencial de aplicación educativa, aunque su eficacia deberá ser examinada mediante estudios piloto y procedimientos posteriores de validación empírica.

Palabras clave: Desarrollo Integral. Autoprotección Infantil. Ciudadanía Digital. Educación Sexual Protectora. Prevención de las Violencias. Educación Primaria.

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, vínculos, valores e capacidades que influenciam a convivência social e a participação cidadã. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola amplia sua função educativa ao articular aprendizagem acadêmica, desenvolvimento emocional, formação ética, respeito às diferenças, autocuidado, proteção e utilização responsável das tecnologias. Essa perspectiva encontra respaldo na concepção de educação como processo orientado ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à formação integral dos estudantes.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação constitui direito de todos e dever compartilhado pelo Estado e pela família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. O artigo 227 determina que crianças e adolescentes sejam protegidos com absoluta prioridade contra negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em consonância com esse princípio, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA — reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e orienta a proteção de sua dignidade, integridade física, psíquica e moral (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC — propõe uma formação que ultrapassa a transmissão de conteúdos disciplinares. Suas competências gerais abrangem autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade, cidadania, argumentação, cultura digital e respeito aos direitos humanos. Esses elementos evidenciam que o desenvolvimento integral depende da articulação entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas, culturais, corporais e digitais (BRASIL, 2018).

O desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações dinâmicas entre características pessoais, relações familiares, experiências escolares, grupos sociais, instituições, cultura e transformações históricas. A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (2006) contribui para compreender a criança como pessoa em desenvolvimento situada em múltiplos contextos interdependentes. Consequentemente, processos educativos voltados ao autocuidado e à proteção não devem atribuir exclusivamente à criança a responsabilidade de evitar riscos ou enfrentar situações complexas. Devem integrar a ação protetiva das famílias, da escola, dos serviços públicos, das comunidades e das demais instituições responsáveis.

Apesar da relevância desses fundamentos, escolas e redes de ensino enfrentam o desafio de transformar princípios amplos em experiências pedagógicas contínuas, progressivas e adequadas à idade. Temas como emoções, identidade, autoestima, limites pessoais, privacidade, discriminação, convivência, violência de gênero, segurança digital e busca de ajuda podem aparecer de maneira

fragmentada, concentrados em campanhas isoladas ou abordados apenas depois da ocorrência de conflitos e violações.

A ausência de continuidade pode limitar a consolidação das aprendizagens. Uma atividade pontual sobre respeito, por exemplo, não assegura, isoladamente, que os estudantes desenvolvam capacidades para reconhecer desigualdades, comunicar desconforto, estabelecer limites, apoiar colegas e buscar ajuda. Da mesma forma, recomendações genéricas de segurança digital podem ser insuficientes quando não integram privacidade, proteção de dados, pensamento crítico, convivência ética, reconhecimento de abordagens suspeitas e participação protetiva dos adultos.

O crescimento da participação infantil em ambientes digitais acrescenta novas exigências ao trabalho pedagógico. As tecnologias ampliam oportunidades de aprendizagem, expressão, comunicação e participação, mas também podem envolver riscos relacionados à exposição de dados, contatos desconhecidos, práticas discriminatórias, intimidação sistemática, perseguição, manipulação, compartilhamento indevido de imagens e conteúdos inadequados. Livingstone e Haddon (2009) demonstram que oportunidades e riscos digitais não devem ser compreendidos como dimensões completamente separadas, uma vez que a ampliação da participação on-line pode produzir simultaneamente novas possibilidades e situações que exigem mediação e proteção.

No Brasil, o Marco Civil da Internet estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais determina que o tratamento de dados de crianças e adolescentes observe seu melhor interesse. A Política Nacional de Educação Digital fortalece a inclusão e a educação digital, enquanto a Lei nº 15.211/2025 instituiu o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, consolidando parâmetros específicos para a proteção de direitos no ambiente digital (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018b; BRASIL, 2023; BRASIL, 2025).

Outro desafio diz respeito à prevenção das diferentes formas de violência. A Lei nº 13.431/2017 organizou o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, estabelecendo princípios para sua proteção e para a prevenção da revitimização. O Decreto nº 9.603/2018 regulamentou essa legislação e reforçou a necessidade de atuação articulada. A Lei nº 14.811/2024 instituiu medidas de proteção contra a violência nos estabelecimentos educacionais e previu a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018c; BRASIL, 2024).

Nesse contexto, a educação sexual tratada no presente estudo não se confunde com uma abordagem centrada na antecipação de conteúdos ou em informações dissociadas do desenvolvimento infantil. É compreendida como educação sexual protetiva, preventiva, científica e adequada à idade, relacionada ao conhecimento e respeito pelo corpo, à dignidade, à privacidade, ao autocuidado, aos

limites pessoais, às relações respeitosas, à igualdade, à prevenção das violências e à busca segura de ajuda.

A partir dessa problemática, formula-se a seguinte questão de pesquisa:

Como estruturar uma metodologia pedagógica autoral, progressiva, inclusiva e adequada à idade, destinada ao desenvolvimento integral, à autoproteção infantil e à cidadania digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando educação sexual protetiva, prevenção das violências, igualdade, segurança digital e participação responsável?

Para responder a essa questão, o presente estudo tem como objetivo apresentar o processo de construção e sistematização da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA, destinada aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta fundamenta-se na Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I e organiza-se em seis dimensões: Acolher, Conhecer, Transformar, Identificar, Valorizar e Agir.

A metodologia compreende dez pilares, direitos de aprendizagem, campos de competência, progressão formativa, oito missões pedagógicas, quatro personagens e um ecossistema constituído por livros, manuais, jogo de tabuleiro, cartas, recursos de registro e componentes digitais. Sua organização busca oferecer às escolas uma trajetória contínua, lúdica, inclusiva e tecnicamente orientada.

A relevância científica deste estudo reside na sistematização de um constructo teórico-metodológico que reúne campos frequentemente tratados de forma separada. Sua contribuição pedagógica encontra-se na tradução dos fundamentos de proteção integral em competências, experiências e recursos aplicáveis aos Anos Iniciais. No plano social, a proposta procura fortalecer ambientes educativos acolhedores, inclusivos, igualitários, não violentos e comprometidos com os direitos da criança.

Por se encontrar em etapa de construção e sistematização, a A.C.T.I.V.A. VIDA não é apresentada como metodologia de eficácia empiricamente comprovada. O estudo examina sua coerência conceitual, documental e operacional. A validação de resultados dependerá de aplicação-piloto, avaliação por especialistas, procedimentos éticos, instrumentos adequados e estudos posteriores realizados em contextos escolares reais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA reúne contribuições do desenvolvimento humano, da educação integral, da proteção infantil, da educação em direitos humanos, da inclusão, da prevenção das violências, dos estudos de gênero, da cidadania digital, da gamificação e da avaliação formativa.

Esses campos não são utilizados como componentes isolados. Sua articulação sustenta uma proposta pedagógica na qual conhecer-se, cuidar-se, reconhecer riscos, respeitar diferenças, estabelecer limites, utilizar tecnologias com responsabilidade e procurar ajuda constituem aprendizagens interdependentes.

A Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I será apresentada como constructo autoral desenvolvido a partir dessa interlocução interdisciplinar. Embora dialogue com teorias reconhecidas, a C.P.I não deve ser atribuída isoladamente a nenhum dos autores estudados. Representa uma síntese original concebida para fundamentar a arquitetura da A.C.T.I.V.A. VIDA.

2.1 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo, contínuo e multidimensional, produzido pela interação entre características individuais, experiências, vínculos, condições sociais, práticas culturais e contextos institucionais. Compreender a criança a partir dessa totalidade significa superar concepções que fragmentam aprendizagem, emoção, corpo, convivência, ética e participação social.

A concepção de desenvolvimento integral reconhece que as dimensões físicas, cognitiva, emocional, social, ética, relacional, cultural e digital se influenciam mutuamente. Uma criança que aprende a reconhecer emoções, por exemplo, também amplia suas possibilidades de comunicação, autorregulação, convivência e busca de ajuda. Do mesmo modo, aprendizagens relacionadas à privacidade e aos limites pessoais dependem da compreensão de direitos, do fortalecimento da autoestima, da existência de vínculos de confiança e da possibilidade concreta de comunicação.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano, desenvolvida por Bronfenbrenner e posteriormente ampliada com Morris, oferece importante contribuição para essa compreensão. O desenvolvimento resulta de processos de interação progressivamente mais complexos entre a pessoa e os elementos presentes em seus ambientes imediatos, considerando também as relações entre contextos, as estruturas sociais mais amplas e as transformações ocorridas ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Essa perspectiva organiza a análise por meio de diferentes sistemas ecológicos. O microssistema envolve os ambientes nos quais a criança participa diretamente, como família, escola e grupos de convivência. O mesossistema compreende as relações estabelecidas entre esses ambientes, a exemplo da comunicação entre escola e família. O exossistema abrange estruturas que afetam a vida infantil mesmo sem a participação direta da criança. O macrossistema contempla valores culturais,

políticas, normas e concepções sociais. O cronossistema introduz as mudanças históricas e biográficas que atravessam o desenvolvimento.

A abordagem bioecológica contribui para afastar interpretações individualizantes da autoproteção. A capacidade de reconhecer um risco e procurar ajuda é importante, mas não pode ser analisada sem considerar a disponibilidade de adultos confiáveis, a qualidade dos canais institucionais, a acessibilidade da comunicação e a resposta efetivamente oferecida. A proteção não depende somente do que a criança sabe ou consegue fazer; depende também das condições criadas pelos sistemas dos quais ela participa.

Assim, o desenvolvimento integral não significa exigir que todos aprendam e se expressem da mesma maneira. Significa assegurar objetivos comuns de dignidade, participação e proteção, oferecendo diferentes caminhos para alcançá-los.

Com base nesses referenciais, a A.C.T.I.V.A. VIDA compreende desenvolvimento integral como:

Processo contínuo, multidimensional, relacional e contextualizado por meio do qual a criança amplia conhecimentos, capacidades, atitudes, vínculos e formas de participação necessárias ao cuidado de si, ao respeito pelo outro, à utilização responsável das tecnologias e à atuação protegida em sua comunidade.

Essa definição sustenta a Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I e orienta a articulação entre seus dez pilares, as seis dimensões A.C.T.I.V.A., os campos de competência e as experiências pedagógicas propostas.

2.2 PROTEÇÃO INTEGRAL, DIGNIDADE E PRIORIDADE ABSOLUTA

A proteção integral representa uma mudança fundamental na compreensão jurídica e social da infância. Crianças e adolescentes deixam de ser considerados meros destinatários de tutela ou objetos de intervenção adulta e passam a ser reconhecidos como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos. Essa concepção exige que políticas públicas, instituições, famílias e comunidades assumam responsabilidades articuladas pela garantia de sua dignidade, segurança, participação e desenvolvimento.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 99.710/1990, estabelece princípios como não discriminação, melhor interesse da criança, direito à vida e ao desenvolvimento e respeito às suas opiniões. Esses princípios demonstram que proteção e participação não são dimensões incompatíveis. A criança deve ser protegida e, simultaneamente, ter acesso a informações, formas de

expressão e oportunidades de participação compatíveis com sua idade e maturidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

A Constituição Federal brasileira consolidou essa perspectiva ao determinar, no artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, direitos como vida, saúde, educação, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária. O mesmo dispositivo estabelece o dever de colocar crianças e adolescentes a salvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A prioridade absoluta não constitui recomendação genérica. Representa princípio vinculante que deve orientar decisões, políticas, recursos, serviços e práticas institucionais. No ambiente educacional, implica considerar a proteção da criança desde o planejamento das atividades, a seleção dos materiais, a formação dos profissionais, a organização dos espaços, a proteção dos dados e a definição dos procedimentos diante de situações de risco.

Esses fundamentos possuem implicações diretas para a educação protetiva. Atividades pedagógicas não podem expor a intimidade, constranger estudantes, exigir manifestações públicas sobre experiências pessoais ou utilizar narrativas individuais como demonstração didática. O direito de participar não se transforma em obrigação de revelar. A criança pode aprender sobre emoções, limites, privacidade, violência e busca de ajuda sem precisar contar acontecimentos de sua vida.

A Lei nº 13.431/2017 representa importante referência para essa delimitação. A norma organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e estabelece procedimentos destinados a reduzir a revitimização. Também diferencia a escuta especializada, realizada pelos órgãos da rede de proteção, do depoimento especial, realizado perante autoridade policial ou judiciária (BRASIL, 2017).

A distinção entre competência e responsabilização é indispensável. A criança pode aprender que deve procurar ajuda, mas não pode ser avaliada negativamente por não ter conseguido fazê-lo em uma situação real. Pode compreender que determinados comportamentos são inadequados, mas não deve ser responsabilizada por não reconhecê-los sob coerção. Pode aprender estratégias digitais de segurança, mas não é culpada quando sistemas, plataformas ou adultos falham em protegê-la.

A autoproteção adotada pela A.C.T.I.V.A. VIDA deve, portanto, ser compreendida como capacidade participativa apoiada, e não como autodefesa isolada. Essa concepção pode ser sintetizada da seguinte maneira:

Autoproteção infantil é o desenvolvimento progressivo e adequado à idade de conhecimentos, capacidades comunicativas, discernimento, reconhecimento de limites e estratégias de busca de ajuda,

sustentado pela responsabilidade protetiva dos adultos, das instituições e da rede de garantia de direitos.

A proteção integral constitui, assim, fundamento jurídico, ético e pedagógico da metodologia. Ela delimita tanto o que deve ser ensinado quanto a forma pela qual o ensino precisa ocorrer: com dignidade, acessibilidade, não discriminação, privacidade, não culpabilização e responsabilidade institucional.

2.3 AUTOCONHECIMENTO, EMOÇÕES E AUTOCUIDADO

O autoconhecimento constitui componente fundamental do desenvolvimento integral e da autoproteção infantil. Reconhecer emoções, necessidades, preferências, desconfortos, capacidades e limites contribui para que a criança compreenda melhor suas experiências e desenvolva formas possíveis de expressão, cuidado e busca de apoio.

Essa aprendizagem não ocorre de maneira espontânea ou exclusivamente individual. Depende de interações, linguagens, mediações, vínculos de confiança e oportunidades sistemáticas de reflexão. A escola pode oferecer experiências educativas para que os estudantes ampliem seu vocabulário emocional, relacionem sentimentos a situações, percebam manifestações corporais e construam estratégias de autocuidado.

A educação emocional, entretanto, não deve ser confundida com atendimento clínico, psicoterapia ou diagnóstico psicológico. O trabalho escolar possui natureza pedagógica e preventiva. Seu objetivo é desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades aplicáveis à convivência e ao cuidado, respeitando os limites de atuação dos educadores e as atribuições dos profissionais especializados.

Wallon (2007) compreende a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Emoção, cognição, movimento e relações sociais formam um sistema integrado. As emoções não representam elementos externos à aprendizagem; influenciam a atenção, a comunicação, a participação, os vínculos e a construção da identidade.

O autocuidado integra dimensões físicas, emocionais, relacionais e digitais. Não se limita a hábitos de higiene, alimentação ou descanso. Inclui perceber necessidades, proteger a privacidade, respeitar o próprio ritmo, solicitar acessibilidade, reconhecer situações desconfortáveis e utilizar tecnologias de maneira equilibrada e segura.

Essas manifestações não podem ser utilizadas para diagnosticar condições psicológicas, classificar famílias ou inferir experiências de violência. Tampouco se deve avaliar negativamente uma criança porque não deseja falar sobre sentimentos diante do grupo. O silêncio, a comunicação não verbais e a utilização de recursos alternativos precisam ser respeitados.

Com base nesses fundamentos, a A.C.T.I.V.A. VIDA compreende o autoconhecimento como capacidade progressiva de reconhecer características, emoções, pensamentos, necessidades, potencialidades e limites, relacionando-os ao cuidado de si e à participação social.

O autocuidado, por sua vez, é definido como conjunto de práticas, escolhas e estratégias desenvolvidas com apoio, por meio das quais a criança participa da proteção de sua saúde, integridade, privacidade e bem-estar, sem substituição da responsabilidade adulta.

A integração entre autoconhecimento, emoções e autocuidado sustenta especialmente as dimensões Acolher, Conhecer e Valorizar. Também prepara o estudante para Identificar situações, Transformar respostas e Agir de maneira protegida

2.4 EDUCAÇÃO SEXUAL PROTETIVA, PREVENTIVA E ADEQUADA À IDADE

A educação sexual constitui campo educacional relacionado ao corpo, à identidade, à saúde, aos afetos, às relações, à dignidade, aos direitos, à igualdade e à prevenção das violências. Sua implementação, entretanto, exige delimitação de objetivos, conteúdos, linguagens, estratégias e responsabilidades compatíveis com cada etapa do desenvolvimento infantil.

Na A.C.T.I.V.A. VIDA, essa abordagem recebe a denominação de **educação sexual protetiva, preventiva, científica e adequada à idade**. A escolha procura afastar dois extremos: a omissão de conhecimentos necessários à dignidade e à proteção da criança e a apresentação antecipada de conteúdos incompatíveis com sua etapa de desenvolvimento.

A metodologia não se organiza como disciplina autônoma denominada “Educação Sexual Tradicional”. Integra o **Programa de Desenvolvimento Integral, Autoproteção Infantil e Cidadania Digital**, no qual aprendizagens relacionadas ao corpo e às relações são articuladas ao autoconhecimento, ao autocuidado, aos limites pessoais, à convivência respeitosa, à igualdade e à busca de ajuda.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO — caracteriza a educação em sexualidade como processo curricular relacionado aos aspectos cognitivos,

emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Suas orientações internacionais defendem conteúdos estruturados, baseados em evidências, direitos humanos, igualdade de gênero e melhor interesse dos estudantes, com adequação às diferentes faixas etárias e realidades socioculturais (UNESCO, 2018).

A A.C.T.I.V.A. VIDA realiza essa contextualização ao priorizar, nos Anos Iniciais, conteúdos diretamente relacionados à dignidade, ao desenvolvimento integral e à autoproteção. A metodologia não reproduz integralmente programas internacionais nem transfere, sem análise, conteúdos elaborados para outros países ou etapas etárias.

2.4.1 Relação com a legislação brasileira

A Lei nº 14.164/2021 incluiu conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. A legislação não determina que crianças assumam funções de vigilância ou investigação. Orienta a formação de uma cultura de direitos, prevenção e responsabilidade social.

A abordagem desenvolvida pela metodologia pode ser sintetizada da seguinte forma:

Educação sexual protetiva é um processo pedagógico contínuo, progressivo, científico, inclusivo e adequado à idade, destinado a fortalecer dignidade, conhecimento corporal, autocuidado, limites, igualdade, convivência respeitosa, prevenção das violências e busca segura de ajuda, sem exposição da intimidade ou transferência da responsabilidade protetiva à criança.

Essa definição diferencia o posicionamento da A.C.T.I.V.A. VIDA e estabelece os limites para a elaboração das missões, dos materiais, das atividades e dos instrumentos avaliativos.

2.5 PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E AUTOPROTEÇÃO INFANTIL

A violência contra crianças constitui fenômeno complexo, relacionado a fatores individuais, familiares, comunitários, institucionais, culturais e estruturais. Pode ocorrer no ambiente doméstico, na escola, na comunidade, em instituições e nos espaços digitais, inclusive em relações que envolvem pessoas conhecidas ou investidas de confiança.

A prevenção exige abordagem sistêmica. Não é suficiente ensinar regras de segurança às crianças sem fortalecer famílias, formar profissionais, organizar instituições, estabelecer canais de ajuda e assegurar respostas públicas efetivas. A educação protetiva constitui parte importante desse sistema, mas não substitui políticas, serviços ou responsabilidades adultas.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF — reconhece que a violência contra crianças pode assumir formas físicas, emocionais e sexuais, ocorrendo em diferentes ambientes,

inclusive no espaço digital. A proximidade afetiva, familiar ou institucional com quem pratica a violência pode dificultar seu reconhecimento, comunicação e interrupção (UNICEF, 2024).

A Lei nº 13.431/2017 estabelece categorias de violência relevantes para o sistema brasileiro de garantia de direitos. A violência física envolve ações que ofendam a integridade ou a saúde corporal. A violência psicológica compreende discriminação, depreciação, desrespeito, ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação e outras condutas capazes de comprometer o desenvolvimento psíquico ou emocional.

A violência sexual abrange condutas que constranjam a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar atos de natureza sexual, incluindo abuso, exploração comercial e tráfico de pessoas para essa finalidade. A violência institucional é praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando produz revitimização (BRASIL, 2017).

2.5.1 Prevenção como responsabilidade compartilhada

A responsabilidade compartilhada não significa responsabilidade indiferenciada. Cada participante possui atribuições próprias. A criança pode comunicar, afastar-se quando possível, buscar ajuda e participar de ações educativas. Educadores acolhem, registram conforme os protocolos e acionam a gestão. A escola organiza fluxos, protege informações e comunica os órgãos responsáveis. Os serviços públicos avaliam, protegem, acompanham e realizam os encaminhamentos de sua competência.

Uma criança que reconhece seu valor, compreende emoções, conhece limites, questiona desigualdades e identifica adultos confiáveis possui mais recursos para participar de sua proteção. Entretanto, esses recursos somente produzem proteção efetiva quando os sistemas adultos respondem adequadamente.

Por essa razão, a metodologia estabelece:

Autoproteção não é responsabilização. É participação infantil apoiada por adultos, instituições, políticas e serviços comprometidos com a prevenção e a interrupção das violências.

A contribuição pedagógica da A.C.T.I.V.A. VIDA consiste em organizar aprendizagens protetivas progressivas, acessíveis e articuladas. Sua contribuição institucional consiste em integrar formação, protocolos, comunicação com famílias, avaliação ética e ação em rede.

2.6 IGUALDADE, DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A igualdade constitui princípio jurídico, ético e pedagógico indispensável à formação integral. No contexto educacional, não se limita ao tratamento formalmente idêntico dos estudantes. Exige

reconhecer diferenças, remover barreiras, enfrentar discriminações e assegurar condições para que todas as crianças participem, aprendam, expressem-se e desenvolvam suas potencialidades.

A Constituição Federal estabelece que todas as pessoas são iguais perante a lei e define como objetivos fundamentais da República promover o bem de todos sem preconceitos ou outras formas de discriminação. O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que os direitos sejam garantidos sem discriminação relacionada a nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, cor, religião, deficiência, condições de desenvolvimento, situação econômica ou outras características pessoais e sociais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

A discriminação pode manifestar-se por ações explícitas, como insultos, exclusão, humilhação ou restrição de oportunidades, e por práticas institucionais aparentemente neutras que produzem desvantagens para determinados grupos. No ambiente escolar, também pode estar presente em expectativas diferenciadas, distribuição desigual de tarefas, invisibilização de identidades, ausência de acessibilidade e naturalização de estereótipos.

A A.C.T.I.V.A. VIDA compreende a igualdade como competência transversal. As crianças precisam aprender a reconhecer o próprio valor, respeitar diferenças, questionar generalizações e compreender que características pessoais não justificam inferiorização, violência ou exclusão.

2.6.1 Abordagem pedagógica do feminicídio

A Lei nº 14.994/2024 tornou o feminicídio crime autônomo no Código Penal. A legislação caracteriza feminicídio como matar mulher por razões da condição do sexo feminino, compreendidas em contextos de violência doméstica e familiar ou de menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2024).

A consciência protetiva não se consolida em ambientes que naturalizam desigualdades. Quando a criança aprende que algumas pessoas possuem menos valor, sua capacidade de reconhecer violações fica comprometida. Quando aprende que respeito e proteção são direitos de todos, amplia suas possibilidades de posicionamento e cooperação.

Na metodologia, igualdade é definida como:

Reconhecimento de que todas as pessoas possuem igual dignidade e direitos, associado à capacidade de identificar e enfrentar estereótipos, discriminações, barreiras e relações injustas de poder por meio de ações educativas, acessíveis e protegidas.

Essa definição orienta atividades, personagens, narrativas, competências, materiais e avaliação. A aprendizagem não será medida pela reprodução de respostas previamente esperadas, mas pela

capacidade de analisar situações, justificar posições respeitosas, revisar estereótipos e participar da construção de ambientes inclusivos.

2.7 CIDADANIA, SEGURANÇA E ÉTICA DIGITAL

A presença das tecnologias digitais na vida infantil transforma as formas de aprender, comunicar, brincar, criar, participar e estabelecer vínculos. Plataformas educacionais, jogos, vídeos, aplicativos de mensagens, redes sociais e dispositivos conectados podem ampliar o acesso à informação e à expressão, mas também introduzem riscos relacionados à privacidade, à exposição, à discriminação, à violência, à manipulação e ao uso comercial de dados.

A educação digital não pode ser limitada ao domínio técnico de equipamentos e aplicativos. Saber utilizar uma ferramenta não significa compreender seus efeitos sociais, éticos, econômicos e protetivos. A cidadania digital exige capacidades para interpretar informações, comunicar-se com respeito, proteger dados, reconhecer riscos, tomar decisões responsáveis e participar da vida coletiva.

Livingstone (2009) analisa a relação entre crianças e internet a partir da coexistência entre oportunidades e riscos. Quanto maior a participação digital, maiores podem ser as oportunidades de aprendizagem, criatividade e comunicação; simultaneamente, podem surgir novas formas de exposição e dano. A resposta educacional não deve basear-se somente em proibição ou vigilância, mas em mediação, direitos, participação e responsabilidade compartilhada.

A Recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE — sobre crianças no ambiente digital também procura equilibrar proteção contra riscos e promoção dos benefícios e oportunidades oferecidos pelas tecnologias. Essa abordagem reconhece que restringir indiscriminadamente o acesso pode limitar direitos e aprendizagens, enquanto oferecer acesso sem proteção pode expor crianças a danos evitáveis (OECD, 2021).

1. **competências digitais:** utilização, compreensão, criação, pensamento crítico e comunicação;
2. **responsabilidades digitais:** respeito, cuidado, verificação, proteção de dados e busca de ajuda.

2.7.1 Busca de ajuda em situações digitais

Essa arquitetura procura evitar tanto a visão tecnofóbica, que trata a internet apenas como ameaça, quanto a visão tecnicista, que presume que habilidade operacional equivale a maturidade e segurança.

A A.C.T.I.V.A. VIDA compreende que:

A cidadania digital infantil se desenvolve quando direitos, competências, ética, acessibilidade e proteção são trabalhados de forma integrada, com participação progressiva da criança e responsabilidade efetiva dos adultos, das instituições, das plataformas e do Estado.

2.8 INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E PARTICIPAÇÃO

A inclusão constitui princípio estruturante da educação e condição necessária à proteção infantil. Uma metodologia destinada ao desenvolvimento integral não pode considerar a diversidade apenas depois da elaboração de seus conteúdos, recursos e avaliações. A acessibilidade precisa integrar o planejamento desde o início.

O direito à educação pressupõe acesso, permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Matricular uma criança em classe comum não assegura, por si só, inclusão. Barreiras comunicacionais, atitudinais, tecnológicas, arquitetônicas, pedagógicas ou sensoriais podem impedir que o estudante compreenda orientações, participe das atividades, expresse escolhas e demonstre o que aprendeu.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO, dedicado à inclusão, chama atenção para os mecanismos sociais, econômicos e culturais que excluem ou marginalizam estudantes em razão de suas características, condições ou origens. A expressão “todos significa todos” sintetiza a compreensão de que sistemas educacionais inclusivos precisam reconhecer e responder à diversidade dos estudantes (UNESCO, 2020).

Na A.C.T.I.V.A. VIDA, inclusão é compreendida como:

- altas habilidades ou superdotação;

2.8.1 Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem — DUA — oferece fundamentos para planejar experiências educacionais flexíveis desde sua concepção. As diretrizes desenvolvidas pelo CAST organizam-se em três princípios: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão (CAST, 2024).

A ausência de recursos institucionais não deve ser atribuída ao estudante ou à família.

A A.C.T.I.V.A. VIDA estabelece como princípio:

Acessibilidade é condição de aprendizagem, participação e proteção. Toda criança deve dispor de meios para compreender orientações, expressar escolhas e limites, comunicar desconforto e procurar ajuda.

Esse princípio orienta os livros, manuais, cartas, tabuleiro, recursos digitais, avaliação, formação e governança da metodologia

2.9 GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM MISSÕES

O brincar e o jogo ocupam lugar relevante no desenvolvimento infantil. Por meio de narrativas, regras, desafios, escolhas, cooperação e representação simbólica, crianças experimentam papéis, analisam situações, constroem estratégias e atribuem significado às aprendizagens.

No contexto educacional, jogos não devem ser utilizados apenas como recompensa posterior à atividade considerada "séria". Quando intencionalmente planejados, podem constituir ambientes de aprendizagem nos quais conhecimentos, atitudes e capacidades são mobilizados para solucionar problemas e tomar decisões.

A A.C.T.I.V.A. VIDA utiliza personagens, narrativas, oito missões pedagógicas, jogo de tabuleiro, cartas, desafios, registros e recursos digitais. Esses componentes formam um ecossistema gamificado cuja finalidade é favorecer participação, mediação e progressão das aprendizagens.

A gamificação, entretanto, não pode ser compreendida como simples inserção de pontos, prêmios ou competição. Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011) definem gamificação como utilização de elementos característicos do design de jogos em contextos que não são propriamente jogos.

Na metodologia, essas três possibilidades coexistem. O tabuleiro constitui um jogo educacional; as cartas podem apoiar atividades baseadas em jogos; missões, progressão, personagens, narrativa e feedback integram a estrutura gamificada do programa.

2.9.1 O jogo de tabuleiro

Os elementos lúdicos são articulados às seis dimensões:

Essa relação impede que a gamificação se torne estrutura paralela ao currículo. Cada missão e recurso deve mobilizar uma ou mais dimensões e produzir evidências compatíveis com os campos de competência.

A metodologia compreende que:

A gamificação possui valor pedagógico quando transforma objetivos formativos em experiências significativas de escolha, cooperação, reflexão, feedback e ação protegida, respeitando dignidade, acessibilidade e segurança emocional.

2.10 SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação apresentada permite compreender que o desenvolvimento integral, a autoproteção infantil e a cidadania digital não constituem campos isolados. Esses elementos integram um mesmo processo formativo, no qual dimensões corporais, cognitivas, emocionais, sociais, éticas, culturais, relacionais e digitais interagem continuamente com os contextos familiares, escolares, comunitários e institucionais da criança.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano contribui para compreender a criança como sujeito ativo, constituído nas relações que estabelece com pessoas, ambientes, instituições e sistemas sociais. O desenvolvimento não resulta exclusivamente de características individuais, mas de processos proximais, experiências recorrentes e condições históricas e culturais que podem favorecer ou limitar a aprendizagem, a segurança e a participação (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Essa compreensão afasta concepções pedagógicas fragmentadas e sustenta a necessidade de práticas educativas articuladas. Trabalhar emoções sem abordar comunicação, limites e redes de confiança, por exemplo, pode produzir aprendizagens insuficientes para situações concretas de risco. Do mesmo modo, abordar segurança digital sem discutir dignidade, privacidade, consentimento, discriminação e responsabilidade coletiva reduz a cidadania digital a um conjunto de recomendações técnicas.

A doutrina da proteção integral acrescenta a esse referencial uma orientação ética e jurídica fundamental: crianças são sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Consequentemente, as ações educativas de prevenção devem preservar sua dignidade, respeitar sua capacidade progressiva de compreensão e reconhecer a responsabilidade prioritária dos adultos e das instituições na criação de ambientes seguros.

A integração entre os dez pilares da C.P.I., as seis dimensões A.C.T.I.V.A., as oito missões pedagógicas e os quatro personagens oficiais constitui a arquitetura da metodologia. Essa estrutura procura converter princípios abstratos de proteção e desenvolvimento em experiências educativas concretas, sequenciadas, acessíveis e avaliáveis, sem reduzir a complexidade da infância a comportamentos padronizados.

A literatura e os referenciais normativos examinados sustentam, portanto, três pressupostos centrais da proposta. Primeiro, proteger é uma responsabilidade compartilhada, com primazia dos adultos e das instituições. Segundo, ensinar competências protetivas não significa responsabilizar a criança pela prevenção ou interrupção da violência. Terceiro, a ação pedagógica deve respeitar idade, desenvolvimento, diversidade, acessibilidade, privacidade e contexto sociocultural.

Com base nessa síntese, a próxima seção apresenta o percurso metodológico empregado na concepção e sistematização da A.C.T.I.V.A. VIDA, explicitando a natureza do estudo, suas etapas de construção, as fontes documentais examinadas e os limites científicos da proposta.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem predominantemente qualitativa e finalidade exploratório-descritiva, direcionada à concepção, fundamentação e sistematização de uma metodologia pedagógica autoral. Seu objeto é a arquitetura da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA, destinada ao desenvolvimento integral, à autoproteção infantil e à cidadania digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa aplicada busca produzir conhecimentos orientados à solução de problemas concretos. Neste trabalho, o problema identificado corresponde à necessidade de um referencial pedagógico contínuo, progressivo, protetivo e adequado à idade que integre educação emocional, autocuidado, dignidade, limites pessoais, prevenção das violências, igualdade, inclusão e segurança digital.

O caráter exploratório decorre da necessidade de examinar a convergência entre campos que, embora relacionados, frequentemente são abordados de maneira fragmentada nas práticas educacionais. A dimensão descritiva manifesta-se na apresentação sistemática dos fundamentos, componentes, competências, missões, recursos e procedimentos que constituem a metodologia.

Quanto aos procedimentos, o estudo combina:

- pesquisa bibliográfica;
- pesquisa documental;
- análise normativa;
- desenvolvimento teórico-conceitual;
- modelagem de competências;
- design pedagógico;
- desenvolvimento de recursos educacionais;
- sistematização de uma tecnologia educacional autoral.

A pesquisa bibliográfica reuniu contribuições sobre desenvolvimento humano, proteção integral, educação emocional, educação sexual protetiva, prevenção das violências, igualdade de gênero, cidadania digital, inclusão, acessibilidade e gamificação. A pesquisa documental examinou

legislações, documentos curriculares, políticas públicas, orientações técnicas e referenciais de organismos nacionais e internacionais.

A construção da A.C.T.I.V.A. VIDA não decorreu de experimentação clínica nem de investigação de situações individuais de violência. Também não foram coletados, produzidos ou analisados relatos íntimos de crianças. O estudo concentra-se na elaboração e na análise interna da arquitetura pedagógica da metodologia, preservando a distinção entre educação preventiva, atuação protetiva, escuta pedagógica e procedimentos especializados de atendimento ou investigação.

3.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DO ESTUDO

O delineamento adotado pode ser definido como pesquisa teórico-metodológica de desenvolvimento educacional. Esse tipo de investigação procura organizar conceitos, fundamentos, processos e instrumentos capazes de orientar práticas pedagógicas contextualizadas. O produto resultante não se limita a um material didático isolado, mas constitui um sistema integrado de objetivos formativos, competências, conteúdos, experiências de aprendizagem, mediações, recursos e procedimentos avaliativos.

A natureza aplicada do estudo está relacionada à intenção de oferecer às redes de ensino e às instituições escolares uma proposta estruturada para enfrentar desafios educacionais concretos, entre os quais se destacam:

a) a fragmentação das ações de educação emocional e prevenção;
b) a ausência de continuidade entre os anos escolares;
c) a dificuldade de abordar temas sensíveis de maneira protetiva e adequada à idade;
d) a necessidade de formação e orientação pedagógica para os educadores;
e) aos limites da atuação pedagógica.

O delineamento adotado aproxima-se dos princípios do design educacional e da pesquisa orientada ao desenvolvimento de intervenções, na medida em que articula problemas reais, fundamentos teóricos, construção de soluções e análise reflexiva do produto elaborado. Entretanto, o presente artigo se restringe à fase de concepção e sistematização da metodologia. Não se apresenta, neste momento, como estudo experimental de eficácia ou efetividade.

Desse modo, os resultados descritos nas seções seguintes correspondem aos produtos do processo de desenvolvimento — teoria autoral, matriz de competências, dimensões, missões, personagens e ecossistema físico-digital — e não a evidências de impacto sobre estudantes. A investigação de resultados educacionais exigirá etapas posteriores de validação de conteúdo, avaliação

por especialistas, aplicação-piloto, análise de implementação e estudos com delineamentos apropriados.

Essa delimitação é fundamental para assegurar rigor científico. A consistência teórica e documental de uma metodologia constitui condição relevante para sua implementação, mas não comprova, isoladamente, sua eficácia. O artigo apresenta a arquitetura elaborada, suas bases e sua lógica de funcionamento, estabelecendo fundamentos para futuros processos de validação científica e aperfeiçoamento pedagógico.

3.2 ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

A construção da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA foi organizada em etapas interdependentes e progressivas. O processo partiu da identificação do problema educacional, avançou para a delimitação conceitual e normativa e culminou na elaboração da matriz de competências e do ecossistema pedagógico físico-digital.

Embora apresentadas sequencialmente para fins de sistematização científica, as etapas não ocorreram de maneira inteiramente linear. A elaboração assumiu caráter iterativo, permitindo revisar conceitos, reorganizar competências e ajustar recursos sempre que eram identificadas lacunas, sobreposições ou incompatibilidades com os princípios de proteção integral, adequação à idade, inclusão e acessibilidade.

3.2.1 Identificação do problema educacional

A primeira etapa consistiu na delimitação dos desafios que justificaram a criação da metodologia. Foram considerados problemas relacionados à fragmentação das ações escolares de prevenção, à ausência de progressão entre os anos letivos e à dificuldade de integrar temas como emoções, autocuidado, corpo, limites, discriminação, violências e segurança digital.

3.2.2 Delimitação do posicionamento pedagógico

Na segunda etapa, definiu-se o posicionamento institucional da A.C.T.I.V.A. VIDA como metodologia de desenvolvimento integral, autoproteção infantil e cidadania digital.

3.2.3 Revisão interna e previsão de validação especializada

A etapa final correspondeu à análise de consistência entre fundamentos, competências, missões, personagens, recursos e salvaguardas. Foram verificadas possíveis lacunas, repetições, divergências terminológicas e incompatibilidades entre objetivos e práticas sugeridas.

Também são previstas fases posteriores de aplicação-piloto, avaliação de usabilidade, análise de acessibilidade, consulta a educadores e famílias e, de forma protegida e eticamente autorizada, participação infantil na avaliação dos recursos.

O percurso descrito demonstra que a metodologia foi concebida a partir da integração entre fundamentos científicos, direitos da criança, requisitos educacionais e desenvolvimento de recursos pedagógicos. Na próxima subseção são apresentados os critérios empregados na seleção e na análise das fontes bibliográficas, curriculares e normativas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO

A análise das fontes bibliográficas, curriculares e normativas foi realizada por categorização temática. Os conteúdos identificados foram agrupados de acordo com sua relação com o desenvolvimento integral, a proteção infantil, as competências socioemocionais, a igualdade, a prevenção das violências, a inclusão e a cidadania digital.

O procedimento compreendeu quatro movimentos: identificação dos princípios relevantes; comparação entre os referenciais; conversão dos fundamentos em objetivos pedagógicos; e organização dos objetivos em competências progressivas. Essa sistematização permitiu relacionar conhecimentos científicos, direitos de aprendizagem, salvaguardas protetivas e possibilidades de aplicação escolar.

Foram adotados como critérios de análise:

1. pertinência para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. compatibilidade com a proteção integral;
3. adequação à idade e ao desenvolvimento;

A análise de coerência interna verificou se os componentes compartilhavam o mesmo posicionamento conceitual. Também foram examinadas possíveis contradições entre ludicidade e segurança, protagonismo infantil e responsabilidade adulta, avaliação e privacidade, participação e não exposição.

Em temas sensíveis, adotou-se o princípio da precaução pedagógica. Quando uma atividade apresentava possibilidade de constrangimento, exposição da intimidade, indução de relatos ou interpretação diagnóstica indevida, sua formulação deveria ser revista, substituída ou excluída.

A sistematização resultou em uma arquitetura composta pela Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I., dez pilares, seis dimensões, direitos de aprendizagem, campos de competência, progressão do 1º ao 5º ano, oito missões, quatro personagens e recursos físico-digitais.

Os produtos dessa sistematização são apresentados como resultados teórico-metodológicos do estudo. Não constituem evidências empíricas de eficácia, as quais dependerão de validação especializada, aplicação-piloto e pesquisas posteriores.

3.4 DELIMITAÇÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS

A elaboração da A.C.T.I.V.A. VIDA observou cuidados éticos compatíveis com a natureza sensível de parte de seus conteúdos. Como o presente estudo se concentra na construção teórico-metodológica, não houve coleta de dados com crianças, aplicação de questionários, realização de entrevistas, observação de turmas ou tratamento de relatos pessoais.

Não foram produzidos dados empíricos que permitam avaliar eficácia, efetividade ou impacto da metodologia. Os resultados apresentados correspondem à sua arquitetura conceitual e pedagógica, não podendo ser interpretados como comprovação de mudanças comportamentais, redução de violências ou aumento mensurado de competências protetivas.

O estudo também não atribui à metodologia finalidade clínica, terapêutica, pericial, investigativa ou diagnóstica. Seus materiais e instrumentos avaliativos destinam-se ao acompanhamento de aprendizagens pedagógicas e não à identificação de vítimas, possíveis autores de violência, transtornos, condições psicológicas ou famílias consideradas de risco.

A aplicação futura deverá observar salvaguardas específicas:

- preservação da intimidade;
- proibição de relatos pessoais obrigatórios;

Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, o tratamento de dados de crianças deve observar seu melhor interesse. A adoção de recursos digitais requer, portanto, políticas claras de acesso, segurança, armazenamento, compartilhamento e eliminação dos dados.

As delimitações metodológicas deste estudo incluem:

1. dependência de formação docente e governança institucional para implementação;
2. necessidade de adequações aos diferentes contextos escolares e socioculturais.

Esses limites não invalidam a contribuição da proposta, mas delimitam o alcance das conclusões. A arquitetura apresentada constitui uma base autoral sistematizada, cuja qualidade e aplicabilidade deverão ser examinadas progressivamente por validação de conteúdo, análise especializada, testes de usabilidade, aplicação-piloto e estudos empíricos posteriores.

Encerrados os procedimentos metodológicos, a seção seguinte apresenta os resultados da construção teórico-metodológica, começando pela identidade, pelo posicionamento e pela arquitetura geral da A.C.T.I.V.A. VIDA.

4 RESULTADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O processo de construção resultou em uma metodologia pedagógica autoral composta por fundamentos, princípios protetivos, competências, experiências de aprendizagem e recursos físico-digitais integrados. Sua estrutura procura converter direitos e conhecimentos científicos em práticas escolares progressivas, acessíveis e adequadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados apresentados nesta seção correspondem à arquitetura conceitual e pedagógica elaborada. Não representam resultados de aplicação experimental ou comprovação de eficácia.

4.1 IDENTIDADE E POSICIONAMENTO DA A.C.T.I.V.A. VIDA

A A.C.T.I.V.A. VIDA foi definida como uma metodologia de desenvolvimento integral, autoproteção infantil e cidadania digital destinada a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sua implementação ocorre por meio do Programa Missão Vida Bem Protegida.

O acrônimo A.C.T.I.V.A. corresponde a seis dimensões pedagógicas:

- **Acolher**;
- **Conhecer**;
- **Transformar**;
- **Identificar**;
- **Valorizar**;
- **Agir**.

A denominação “VIDA” expressa a integração entre dignidade, identidade, vínculos, integridade, desenvolvimento, autonomia progressiva e participação social. Não corresponde a uma disciplina curricular independente, mas a uma arquitetura interdisciplinar que pode dialogar com diferentes componentes e práticas escolares.

A metodologia foi posicionada institucionalmente como:

Metodologia pedagógica de desenvolvimento integral, autoproteção infantil e cidadania digital, destinada à promoção do autoconhecimento, do autocuidado, da dignidade, dos limites pessoais, da convivência respeitosa, da prevenção das violências e do uso seguro, ético e responsável das tecnologias.

Esse posicionamento delimita três campos indissociáveis.

O **desenvolvimento integral** contempla as dimensões corporal, cognitiva, emocional, social, ética, relacional, cultural e digital da formação. A criança é compreendida em sua totalidade e em interação com família, escola, comunidade, instituições e ambientes digitais.

A **autoproteção infantil** corresponde ao desenvolvimento progressivo de conhecimentos, capacidades comunicativas, discernimento, reconhecimento de limites e estratégias de busca de ajuda. Não representa autodefesa isolada nem transferência da responsabilidade protetiva para a criança.

A **cidadania digital** refere-se ao exercício de direitos, deveres, escolhas e relações nos ambientes mediados por tecnologias. Abrange privacidade, proteção de dados, convivência respeitosa, análise crítica de informações, reconhecimento de riscos e procura de apoio.

A educação sexual integra a metodologia como abordagem protetiva, preventiva, científica, inclusiva e adequada à idade. Seu conteúdo está relacionado a corpo, cuidado, dignidade, privacidade, limites, igualdade, respeito e prevenção das violências. Não se caracteriza como exposição antecipada a conteúdos incompatíveis com o desenvolvimento infantil.

O Programa Missão Vida Bem Protegida constitui a forma de implementação da metodologia. Enquanto a A.C.T.I.V.A. VIDA reúne o referencial conceitual, as competências e a lógica pedagógica, o programa organiza os materiais, as missões, a formação dos educadores, a comunicação com as famílias e os procedimentos de acompanhamento.

Quadro 1 — Distinção entre metodologia e programa

Elemento	A.C.T.I.V.A. VIDA	Missão Vida Bem Protegida
Natureza	Metodologia pedagógica autoral	Programa de implementação
Função	Organizar fundamentos, dimensões e competências	Viabilizar experiências, materiais e formação
Núcleo	Teoria da C.P.I e dimensões A.C.T.I.V.A.	Oito missões e ecossistema físico-digital
Público	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Estudantes, educadores, gestores e famílias
Avaliação	Referencial de competências e indicadores	Registros, rubricas, portfólios e acompanhamento
Governança	Princípios, salvaguardas e critérios de fidelidade	Formação, aplicação, suporte e monitoramento

Fonte: elaboração do autor (2026).

A metodologia poderá integrar futuramente um sistema mais amplo de metodologias pedagógicas. Contudo, sua identidade, seus materiais, sua licença de uso e sua implementação permanecem autônomos. Essa característica permite sua adoção separada por redes de ensino interessadas especificamente no desenvolvimento integral, na autoproteção e na cidadania digital.

A arquitetura geral pode ser sintetizada em cinco níveis:

1. **fundamento teórico:** Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I.;

2. **organização conceitual:** dez pilares protetivos;
3. **movimento pedagógico:** seis dimensões A.C.T.I.V.A.;
4. **desenvolvimento curricular:** direitos e campos de competência com progressão do 1º ao 5º ano;
5. **materialização didática:** oito missões, personagens, jogo, cartas, livros, manuais e recursos digitais.

A identidade formulada oferece unidade à proposta e delimita seu campo de atuação. Na subseção seguinte, apresenta-se a Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I., núcleo autoral da metodologia.

4.2 TEORIA DA CONSCIÊNCIA PROTETIVA INTEGRAL — C.P.I

A Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I constitui o núcleo teórico autoral da A.C.T.I.V.A. VIDA. Foi formulada para explicar como conhecimentos, percepções, valores, habilidades comunicativas, vínculos de confiança e condições institucionais podem ser articulados pedagogicamente para favorecer a proteção infantil.

No âmbito da metodologia, a C.P.I é definida como:

Capacidade progressivamente desenvolvida de reconhecer a própria dignidade, compreender emoções e sinais corporais, estabelecer e comunicar limites, identificar situações de risco ou desrespeito, tomar decisões adequadas à idade, buscar pessoas confiáveis e participar de ações de proteção individual e coletiva.

A expressão “consciência” não indica estado psicológico mensurado clinicamente. Refere-se à mobilização de aprendizagens que permitem à criança interpretar situações, comunicar necessidades e participar de decisões compatíveis com seu desenvolvimento.

O qualificativo “protetiva” expressa a finalidade preventiva da teoria, enquanto o termo “integral” indica que a proteção não depende de uma habilidade isolada. Ela envolve corpo, emoções, identidade, relações, direitos, convivência, ambientes digitais, confiança e resposta institucional.

A C.P.I não pressupõe que conhecer os riscos seja suficiente para evitá-los. Relações de poder, dependência, medo, manipulação, barreiras comunicacionais e ausência de respostas adultas podem impedir a criança de agir. Por isso, a teoria rejeita a responsabilização infantil e incorpora a corresponsabilidade dos adultos, da escola, das famílias, do Estado e da rede de garantia de direitos.

4.2.1 Pressupostos da C.P.I

A teoria está fundamentada em sete pressupostos:

1. **A criança é sujeito de direitos:** toda ação educativa deve reconhecer dignidade, proteção integral e participação.
2. **A proteção é relacional:** segurança depende da qualidade dos vínculos e da resposta dos adultos e das instituições.
3. **A aprendizagem é progressiva:** competências protetivas devem ser desenvolvidas conforme a idade, a experiência e as formas de comunicação.
4. **Corpo e emoções produzem informações:** sensações e sentimentos podem orientar a percepção de conforto ou desconforto, sem constituírem provas diagnósticas.
5. **Limites podem ser aprendidos e comunicados:** toda criança deve dispor de diferentes meios para expressar escolhas, recusas e pedidos de ajuda.
6. **A proteção exige acessibilidade:** barreiras comunicacionais, cognitivas, físicas, sensoriais ou digitais aumentam vulnerabilidades e precisam ser removidas.
7. **A ação protetiva é coletiva:** procurar ajuda é uma competência importante, mas responder adequadamente é responsabilidade dos adultos e das instituições.

4.2.2 Os dez pilares da C.P.I

A estrutura da C.P.I compreende dez pilares complementares.

Tabela 1

Pilar	Definição pedagógica
Dignidade	Reconhecimento do valor intrínseco de cada pessoa e do direito ao respeito e à proteção
Identidade	Compreensão progressiva de características, vínculos, pertencimentos e formas de expressão
Consciência corporal	Conhecimento do corpo, das necessidades de cuidado, da privacidade e dos sinais de conforto ou desconforto
Consciência emocional	Reconhecimento, nomeação e comunicação de sentimentos e necessidades
Limites	Capacidade de compreender, estabelecer, respeitar e comunicar limites pessoais e relacionais
Igualdade	Reconhecimento de direitos equivalentes e rejeição de discriminações, estereótipos e violências
Discernimento	Análise progressiva de situações, informações, escolhas, riscos e consequências
Confiança protetiva	Construção de vínculos e identificação de pessoas e serviços aos quais se pode recorrer
Cidadania digital	Participação segura, crítica, ética e responsável nos ambientes digitais
Ação em rede	Procura de ajuda e participação em respostas coletivas de cuidado e proteção

Fonte: elaboração do autor (2026).

Os pilares não correspondem a etapas rígidas. Uma experiência pedagógica pode mobilizar simultaneamente consciência emocional, limites, discernimento e confiança protetiva. Essa integração evita que a proteção seja reduzida a listas de advertências ou regras memorizadas.

4.2.3 Movimento da consciência protetiva

A C.P.I compreende a aprendizagem protetiva como movimento que envolve percepção, compreensão, comunicação e ação apoiada.

A criança inicialmente percebe sentimentos, sensações, comportamentos ou acontecimentos. Em seguida, relaciona essas informações a conhecimentos, direitos, valores e experiências. A compreensão pode favorecer a comunicação de necessidades e limites. Quando necessário, a criança procura ajuda, cabendo aos adultos oferecer resposta adequada.

Esse movimento não é necessariamente linear. Uma criança pode comunicar desconforto antes de compreender plenamente a situação ou buscar apoio por meio de comportamento, silêncio, desenho, recurso visual ou Comunicação Aumentativa e Alternativa. A metodologia reconhece essas diferentes formas de expressão, sem atribuir interpretação diagnóstica automática.

4.2.4 Consciência protetiva e responsabilidade adulta

Um dos elementos distintivos da teoria é a articulação entre competência infantil e dever de proteção dos adultos. A aprendizagem da criança não reduz a responsabilidade institucional. Pelo contrário, exige que os ambientes estejam preparados para acolher comunicações e atuar de modo protetivo.

A C.P.I pode ser representada pela relação:

aprendizagens infantis + vínculos confiáveis + ambientes acessíveis + resposta adulta responsável = condições ampliadas de proteção.

Essa formulação não constitui equação quantitativa ou instrumento de mensuração. Trata-se de representação conceitual destinada a demonstrar a interdependência entre competências individuais e condições relacionais e institucionais.

A teoria também estabelece que a criança não deve ser avaliada negativamente por não reconhecer, interromper ou revelar uma situação de violência. Os instrumentos formativos observam aprendizagens manifestadas em situações pedagógicas e simuladas, sem inferir experiências pessoais.

4.2.5 Alcance e necessidade de validação

A C.P.I é apresentada como formulação teórico-metodológica autoral decorrente do processo de construção da A.C.T.I.V.A. VIDA. Ela dialoga com referenciais de desenvolvimento humano, direitos da criança, prevenção das violências, educação emocional, inclusão e cidadania digital.

Sua apresentação neste estudo não equivale a validação científica definitiva. Etapas posteriores deverão examinar clareza conceitual, pertinência dos pilares, adequação dos indicadores, aplicabilidade escolar e capacidade de orientar práticas educativas seguras.

A partir dos dez pilares, as seis dimensões A.C.T.I.V.A. organizam o movimento pedagógico da metodologia, conforme apresentado na próxima subseção.

4.3 AS SEIS DIMENSÕES A.C.T.I.V.A.

As seis dimensões A.C.T.I.V.A. constituem a estrutura de organização das experiências pedagógicas. Elas convertem os fundamentos da Consciência Protetiva Integral em movimentos formativos que orientam objetivos, atividades, narrativas, missões, recursos e avaliação.

As dimensões não correspondem a etapas rígidas nem a componentes curriculares independentes. Podem ser mobilizadas simultaneamente e retomadas com diferentes níveis de complexidade ao longo do 1º ao 5º ano.

4.3.1 Acolher

Acolher significa reconhecer a criança em sua dignidade, identidade, singularidade e forma própria de comunicação. Essa dimensão envolve segurança emocional, escuta respeitosa, pertencimento, empatia e construção de vínculos confiáveis.

No contexto pedagógico, acolher não equivale a investigar relatos. O educador deve escutar sem pressionar, evitar julgamentos, não formular promessas de sigilo absoluto e observar os protocolos institucionais quando houver necessidade de proteção.

A dimensão mobiliza especialmente os pilares da dignidade, identidade, consciência emocional e confiança protetiva.

4.3.2 Conhecer

Conhecer corresponde à construção de conhecimentos sobre si, o corpo, as emoções, os direitos, os relacionamentos, os limites, os ambientes e as tecnologias.

Essa dimensão oferece repertório para que a criança compreenda situações, diferencie comportamentos, reconheça direitos e utilize conceitos adequados à idade. O conhecimento deve ser científico, acessível, contextualizado e apresentado sem exposição da intimidade.

Relaciona-se principalmente aos pilares da identidade, consciência corporal, consciência emocional, limites, discernimento e cidadania digital.

4.3.3 Transformar

Transformar significa reelaborar conhecimentos, revisar atitudes e construir respostas mais respeitosas, seguras e cooperativas. A transformação ocorre quando a aprendizagem permite analisar práticas naturalizadas e desenvolver novas formas de convivência.

Essa dimensão abrange resolução não violenta de conflitos, enfrentamento de estereótipos, mudança de comportamentos discriminatórios e revisão de escolhas nos ambientes físicos e digitais.

Relaciona-se especialmente aos pilares da igualdade, discernimento, cidadania digital e ação em rede.

4.3.4 Identificar

Identificar corresponde à capacidade progressiva de perceber emoções, necessidades, limites, situações de risco, discriminações e diferentes formas de violência.

A identificação não transforma a criança em investigadora nem determina que ela reconheça todas as situações. O objetivo consiste em ampliar referências para distinguir conforto e desconforto, cuidado e controle, brincadeira e humilhação, conflito e violência, proteção e exposição.

A dimensão mobiliza consciência corporal, consciência emocional, limites, discernimento e confiança protetiva.

4.3.5 Valorizar

Valorizar significa reconhecer a dignidade, as capacidades, as identidades, as diferenças e os direitos de cada pessoa. A dimensão sustenta autoestima, respeito, igualdade, inclusão e rejeição de discriminações.

No âmbito da prevenção da violência de gênero, Valorizar contribui para questionar estereótipos que inferiorizam meninas, naturalizam agressividade, legitimam controle ou restringem possibilidades com base no gênero.

Relaciona-se principalmente aos pilares da dignidade, identidade, igualdade e confiança protetiva.

4.3.6 Agir

Agir representa a mobilização dos conhecimentos e valores em decisões, comunicação, procura de ajuda, cooperação e participação protegida.

A ação deve ser compatível com a idade e as condições da criança. Pode consistir em expressar um limite, afastar-se quando possível, procurar uma pessoa confiável, apoiar um colega sem assumir riscos, comunicar uma situação ou utilizar recursos digitais de modo responsável.

Agir não significa enfrentar sozinho uma situação de violência. A dimensão articula autonomia progressiva e responsabilidade adulta, mobilizando os pilares do discernimento, confiança protetiva, cidadania digital e ação em rede.

Quadro 2 — Síntese das seis dimensões A.C.T.I.V.A.

Dimensão	Pergunta formativa	Movimento pedagógico	Manifestação esperada
Acolher	Como me sinto e de que apoio necessito?	Escuta, vínculo e pertencimento	Expressar-se por meios acessíveis
Conhecer	O que preciso compreender?	Construção de conhecimentos	Reconhecer conceitos, direitos e cuidados
Transformar	O que pode ser modificado?	Reflexão e mudança de atitudes	Rever escolhas e propor alternativas
Identificar	O que esta situação comunica?	Percepção e diferenciação	Reconhecer limites, riscos e desrespeitos
Valorizar	O que deve ser respeitado e protegido?	Afirmação da dignidade e da igualdade	Respeitar diferenças e rejeitar discriminações
Agir	O que posso fazer e quem pode ajudar?	Decisão, comunicação e cooperação	Procurar apoio e participar da proteção

Fonte: elaboração do autor (2026).

4.3.7 Integração das dimensões

Uma missão sobre segurança digital, por exemplo, pode Acolher sentimentos relacionados a uma experiência on-line; permitir Conhecer regras de privacidade; Identificar riscos de exposição; Valorizar a própria imagem e a dos outros; Transformar práticas inadequadas; e Agir por meio da busca de ajuda.

Da mesma forma, uma atividade sobre convivência pode desenvolver linguagem emocional, limites, igualdade, resolução de conflitos e participação coletiva. A integração impede que as dimensões sejam utilizadas como sequência mecânica ou como conteúdos isolados.

Cada missão deve mobilizar pelo menos duas dimensões e explicitar a relação entre objetivos, competências, mediações e evidências de aprendizagem. Ao longo do percurso anual, todas as dimensões devem ser contempladas de forma equilibrada e progressiva.

A articulação entre as dimensões, os pilares da C.P.I. e os campos de competência constitui a base para a progressão das aprendizagens do 1º ao 5º ano.

4.4 MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

A Matriz Nacional de Competências da A.C.T.I.V.A. VIDA® organiza os resultados formativos esperados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua função é assegurar unidade conceitual, progressão pedagógica e coerência entre os pilares da C.P.I.®, as dimensões A.C.T.I.V.A., as oito missões e os recursos didáticos.

A Matriz não pretende substituir a Base Nacional Comum Curricular nem criar componente curricular obrigatório. Constitui um referencial complementar que pode ser integrado ao currículo, aos projetos interdisciplinares e às políticas escolares de proteção, convivência, inclusão e educação digital.

4.4.1 Direitos de aprendizagem

A metodologia reconhece como direitos de aprendizagem da criança:

- conhecer-se e reconhecer seu valor;
- ser acolhida e respeitada;
- cuidar de si com apoio dos adultos;
- expressar emoções, necessidades e opiniões;
- compreender e comunicar limites;
- conviver sem discriminação;
- procurar ajuda por meios acessíveis;
- participar de maneira protegida;
- aprender em condições de inclusão e acessibilidade;
- utilizar tecnologias de forma segura, ética e responsável.

Esses direitos não dependem do desempenho da criança. Uma dificuldade de comunicação ou de reconhecimento de riscos não reduz seu direito à proteção.

4.4.2 Campos de competência

As aprendizagens foram distribuídas em doze campos interdependentes.

Tabela 2

Código	Campo de competência	Síntese formativa
AV-C01	Identidade, dignidade e autoestima	Reconhecer características, capacidades, pertencimentos e valor pessoal
AV-C02	Autoconhecimento e consciência emocional	Identificar e comunicar emoções, pensamentos e necessidades

Código	Campo de competência	Síntese formativa
AV-C03	Autocuidado e consciência corporal	Compreender cuidados corporais, saúde, integridade e bem-estar
AV-C04	Privacidade, integridade e limites pessoais	Reconhecer espaços privados e estabelecer limites adequados
AV-C05	Comunicação, escuta e expressão	Expressar-se, ouvir, dialogar e utilizar diferentes meios comunicativos
AV-C06	Autoproteção e rede de confiança	Identificar apoio e procurar pessoas ou serviços confiáveis
AV-C07	Convivência respeitosa e cooperação	Resolver conflitos, cooperar e respeitar diferenças
AV-C08	Igualdade e não discriminação	Reconhecer direitos equivalentes e enfrentar estereótipos
AV-C09	Prevenção das violências	Diferenciar conflito, intimidação, abuso, exploração e outras violações
AV-C10	Prevenção da violência de gênero	Rejeitar controle, humilhação, desigualdade e agressão baseados no gênero
AV-C11	Cidadania, segurança e ética digital	Proteger dados, imagem, privacidade e relações digitais
AV-C12	Ação responsável e proteção coletiva	Participar de decisões, buscar ajuda e cooperar com a rede de proteção

Fonte: elaboração do autor (2026).

Os códigos possuem finalidade organizacional e permitem relacionar objetivos, atividades, registros e indicadores. Não constituem códigos oficiais da BNCC nem devem ser confundidos com classificações clínicas ou escalas psicológicas.

4.4.3 Progressão do 1º ao 5º ano

A progressão foi organizada por ampliação gradual da linguagem, do discernimento, da capacidade argumentativa e da participação. Os conteúdos podem ser retomados em diferentes anos, com maior complexidade e autonomia.

Tabela 3

Ano	Ênfase formativa	Exemplos de manifestações
1º ano	Reconhecer, nomear e procurar apoio	Nomear emoções básicas, reconhecer cuidados e indicar pessoas confiáveis
2º ano	Comunicar, cuidar e respeitar	Expressar necessidades, praticar autocuidado e respeitar limites
3º ano	Diferenciar, escolher e pedir ajuda	Comparar situações, identificar riscos e selecionar formas de apoio
4º ano	Analisar, posicionar-se e cooperar	Examinar consequências, argumentar e colaborar em soluções
5º ano	Argumentar, agir e proteger coletivamente	Justificar escolhas, participar de ações preventivas e mobilizar a rede

Fonte: elaboração do autor (2026).

A progressão não deve ser utilizada como padrão rígido de desenvolvimento. Crianças da mesma idade podem apresentar diferentes formas e tempos de aprendizagem. Barreiras linguísticas,

comunicacionais, sensoriais, cognitivas, motoras ou sociais devem ser enfrentadas por recursos acessíveis e adaptações razoáveis.

4.4.4 Competências relacionadas à prevenção das violências

A prevenção é abordada gradualmente. Nos primeiros anos, enfatizam-se sentimentos, cuidados, limites simples e pessoas de confiança. Nos anos seguintes, ampliam-se a diferenciação de comportamentos, o reconhecimento de intimidação, discriminação, manipulação e riscos digitais.

No 4º e no 5º ano, podem ser trabalhadas relações de poder, controle, desigualdade, exposição digital e proteção coletiva, sempre com linguagem adequada. O feminicídio é abordado como expressão extrema da violência contra mulheres, sem utilização de imagens explícitas ou narrativas destinadas a produzir medo.

As competências preventivas não se destinam a ensinar a criança a investigar ou comprovar violências. O objetivo é desenvolver linguagem, discernimento e condições de procura de ajuda, preservando a responsabilidade dos adultos.

4.4.5 Integração com a BNCC

A articulação com a BNCC ocorre principalmente por meio das competências gerais relacionadas a:

- autoconhecimento e autocuidado;
- empatia e cooperação;
- responsabilidade e cidadania;
- comunicação;
- argumentação;
- cultura digital;
- repertório cultural;
- pensamento crítico.

O alinhamento não significa que a BNCC contenha os mesmos campos, códigos ou formulações da A.C.T.I.V.A. VIDA®. Trata-se de correspondência pedagógica entre objetivos da metodologia e princípios formativos presentes no documento curricular nacional.

A Matriz também pode dialogar com Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, respeitadas a organização curricular da rede e a legislação aplicável.

4.4.6 Evidências de aprendizagem

As competências são acompanhadas por manifestações observáveis em atividades pedagógicas, como:

- nomear emoções ou utilizar recurso alternativo para indicá-las;
- diferenciar comportamentos respeitosos e inadequados;
- comunicar preferências e limites;
- reconhecer pessoas e serviços de apoio;
- analisar situações simuladas;
- justificar uma escolha;
- propor formas de convivência segura;
- revisar uma decisão após diálogo ou feedback;
- cooperar na resolução de desafios;
- aplicar cuidados de privacidade em situações digitais.

Essas manifestações não permitem inferir experiências pessoais de violência. A avaliação limita-se às aprendizagens apresentadas em situações educativas e deve respeitar o direito ao silêncio, à privacidade e às formas alternativas de comunicação.

A Matriz fornece, portanto, a estrutura curricular necessária para organizar as oito missões pedagógicas, apresentadas na subseção seguinte.

4.5 AS OITO MISSÕES PEDAGÓGICAS

As competências da A.C.T.I.V.A. VIDA são desenvolvidas por meio de oito missões pedagógicas integradas. Cada missão funciona como unidade de aprendizagem e reúne narrativa, competências, dimensões A.C.T.I.V.A., atividades, personagens, recursos, registros e avaliação formativa.

A missão não corresponde apenas a uma aula ou etapa do jogo. Ela constitui um percurso que pode ser adaptado à carga horária, à organização curricular e às características da turma, sem comprometer os objetivos essenciais e as salvaguardas protetivas.

Quadro 3 — Organização das oito missões

Missão	Eixo central	Competências predominantes	Dimensões mobilizadas
1 — Meu valor e minha identidade	Dignidade, identidade, autoestima e pertencimento	AV-C01 e AV-C02	Acolher, Conhecer e Valorizar
2 — O mapa das emoções	Emoções, necessidades, comunicação e autocuidado	AV-C02 e AV-C05	Acolher, Conhecer e Identificar
3 — Meu corpo, meus cuidados	Consciência corporal, saúde, privacidade e integridade	AV-C03 e AV-C04	Conhecer, Identificar e Valorizar
4 — Limites que protegem	Limites pessoais, escolhas, respeito e comunicação	AV-C04 e AV-C05	Identificar, Valorizar e Agir
5 — Minha rede de confiança	Autoproteção, procura de ajuda e resposta adulta	AV-C06 e AV-C09	Acolher, Identificar e Agir
6 — Conviver com respeito e igualdade	Cooperação, diversidade, não discriminação e prevenção da violência de gênero	AV-C07, AV-C08 e AV-C10	Conhecer, Transformar e Valorizar
7 — Conexões digitais protegidas	Privacidade, segurança, ética e cidadania digital	AV-C04, AV-C09 e AV-C11	Conhecer, Identificar e Agir
8 — Agir para proteger	Participação, responsabilidade e proteção coletiva	AV-C06 e AV-C12	Transformar, Valorizar e Agir

Fonte: elaboração do autor (2026).

Os títulos podem receber adequações editoriais nos livros e materiais gamificados, desde que sua finalidade, progressão e correspondência com a Matriz Nacional de Competências sejam preservadas.

4.5.1 Estrutura interna das missões

Cada missão é organizada pelos seguintes componentes:

4.5.2 Missão 1 — Meu valor e minha identidade

A primeira missão estabelece a base de dignidade, identidade e pertencimento. As crianças reconhecem características, capacidades, vínculos e formas de expressão, aprendendo que diferenças não reduzem o valor ou os direitos de ninguém.

4.5.3 Missão 2 — O mapa das emoções

A segunda missão desenvolve consciência emocional e comunicação. Os estudantes ampliam o vocabulário relacionado a sentimentos, identificam necessidades e conhecem diferentes formas de pedir apoio.

Cartas das emoções, escalas visuais, cores, gestos, símbolos e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa favorecem a participação. As atividades não possuem finalidade diagnóstica e não devem estimular relatos públicos de experiências dolorosas.

4.5.4 Missão 3 — Meu corpo, meus cuidados

A terceira missão trabalha consciência corporal, autocuidado, integridade, privacidade e respeito. Os conteúdos são científicos, protetivos e adequados a cada ano.

4.5.5 Missão 4 — Limites que protegem

A quarta missão desenvolve compreensão e comunicação de limites pessoais. Situações simuladas permitem diferenciar convite, pressão, brincadeira, provocação, controle, intimidação e desrespeito.

O ensino do direito de recusar não deve produzir a ideia de que toda recusa será suficiente para impedir uma violência. A mensagem central é que limites precisam ser respeitados e que os adultos devem intervir diante de violações.

4.5.6 Missão 5 — Minha rede de confiança

A quinta missão orienta a construção de redes de apoio. Cada criança identifica mais de uma pessoa ou serviço ao qual poderá recorrer, evitando dependência de um único adulto.

A rede de confiança não deve ser apresentada como lista imutável. A criança aprende que pode procurar outra pessoa quando não for ouvida e que situações urgentes exigem apoio imediato. Os materiais devem contemplar meios acessíveis de comunicação e canais institucionais de proteção.

4.5.7 Missão 6 — Conviver com respeito e igualdade

A sexta missão aborda convivência, cooperação, diversidade, discriminação e prevenção da violência de gênero. As crianças analisam estereótipos, práticas de exclusão, humilhação, controle e naturalização da agressividade.

A prevenção do feminicídio aparece inserida na formação de uma cultura de igualdade e rejeição da violência contra meninas e mulheres. Nos anos iniciais, o tema deve ser tratado sem cenas explícitas, detalhes criminais ou produção de medo.

4.5.8 Missão 7 — Conexões digitais protegidas

A sétima missão contempla privacidade, imagem, dados pessoais, convivência, pensamento crítico e busca de ajuda nos ambientes digitais.

4.5.9 Missão 8 — Agir para proteger

A oitava missão integra as aprendizagens anteriores em um desafio coletivo. Os estudantes elaboram propostas para fortalecer respeito, acolhimento, acessibilidade, segurança ou cidadania digital na escola.

4.5.10 Progressão e flexibilidade

As oito missões permanecem presentes do 1º ao 5º ano, mas seus objetivos e desafios são aprofundados progressivamente. A manutenção da estrutura favorece continuidade, enquanto a diferenciação das atividades impede repetição mecânica.

Adaptações podem ser realizadas quanto à linguagem, aos recursos, ao tempo, à forma de resposta e ao nível de complexidade. Entretanto, não devem ser suprimidos os princípios de dignidade, não culpabilização, acessibilidade, participação protegida e responsabilidade adulta.

As missões materializam-se por meio dos personagens e dos recursos do ecossistema físico-digital, apresentados na próxima subseção.

4.6 PERSONAGENS COMO MEDIADORES PEDAGÓGICOS

Lia, Theo, Davi e Nina constituem os quatro personagens oficiais da A.C.T.I.V.A. VIDA. Eles integram as narrativas, as missões, o jogo de tabuleiro, as cartas e os materiais físico-digitais, atuando como mediadores entre os conceitos e as experiências infantis.

Os personagens não exercem função meramente decorativa. Cada um apresenta formas próprias de perceber situações, comunicar-se, resolver desafios e participar do grupo. Essa diversidade favorece identificação, pertencimento, representatividade e exploração de diferentes perspectivas.

Quadro 4 — Campos predominantes de mediação dos personagens

Personagem	Campo predominante	Contribuição pedagógica
Lia — Guardiã do Acolhimento	Emoções, identidade, autoestima, pertencimento e rede de proteção	Acolher sentimentos, fortalecer vínculos e incentivar a procura de ajuda
Theo	Autocuidado, acessibilidade, autonomia e limites pessoais	Demonstrar diferentes formas de participação, comunicação e cuidado
Davi	Discernimento, autoproteção, cooperação e rede de confiança	Analisar situações, avaliar alternativas e mobilizar apoio
Nina	Igualdade, convivência respeitosa, cidadania e segurança digital	Questionar discriminações, promover respeito e orientar escolhas digitais

Fonte: elaboração do autor (2026).

Os campos indicados representam ênfases narrativas, e não uma divisão exclusiva de conteúdos. Todos os personagens podem participar das oito missões e mobilizar diferentes dimensões e competências.

4.6.1 Lia — Guardiã do Acolhimento

Lia possui idade de referência de nove anos e atua predominantemente nos campos das emoções, identidade, autoestima, confiança, pertencimento e rede de proteção.

A personagem contribui para naturalizar o diálogo sobre emoções e procura de apoio. Contudo, suas narrativas não devem produzir a ideia de que crianças comunicativas estão automaticamente protegidas ou de que o silêncio representa consentimento ou ausência de sofrimento.

4.6.2 Theo e a participação com acessibilidade

Theo contribui para demonstrar que autonomia não significa realizar tudo sem apoio. Sua participação evidencia que recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e cooperação ampliam possibilidades de escolha, comunicação e proteção.

4.6.3 Davi e o discernimento protetivo

Davi atua especialmente em situações-problema que exigem observação, comparação de alternativas, reconhecimento de consequências e mobilização da rede de confiança.

4.6.4 Nina, igualdade e cidadania digital

Nina atua predominantemente nos campos da igualdade, da convivência respeitosa e da cidadania digital. Suas histórias podem abordar estereótipos, exclusão, exposição de imagens, mensagens ofensivas, circulação de informações e escolhas éticas nos ambientes tecnológicos.

4.6.5 Critérios para utilização dos personagens

A utilização pedagógica dos personagens observa os seguintes critérios:

A identificação da criança com determinado personagem não deve ser utilizada para inferir traços psicológicos, experiências familiares ou situações de violência. Preferências narrativas possuem finalidade lúdica e pedagógica, não diagnóstica.

4.6.6 Integração com as missões

Em cada missão, um ou mais personagens apresentam a situação mobilizadora, demonstram dúvidas, formulam perguntas e participam das escolhas. Os estudantes podem ajudá-los a analisar situações, construir respostas ou concluir desafios.

Essa estratégia permite trabalhar temas sensíveis por meio de situações ficcionais, reduzindo a necessidade de exposição pessoal. A narrativa cria distância protetiva entre o conteúdo e a experiência individual, embora não elimine a necessidade de mediação atenta do educador.

Os personagens constituem, portanto, elementos de identidade, mediação e acessibilidade da metodologia. Sua atuação é ampliada pelo ecossistema físico-digital, que integra livros, manuais, jogo, cartas e recursos tecnológicos.

4.7 ECOSSISTEMA PEDAGÓGICO FÍSICO-DIGITAL

O ecossistema da A.C.T.I.V.A. VIDA reúne recursos impressos, lúdicos, formativos e digitais articulados às competências e às oito missões. Sua finalidade é oferecer diferentes meios de acesso, participação, expressão, acompanhamento e continuidade das aprendizagens.

A integração físico-digital não significa substituição dos materiais concretos nem dependência permanente de internet ou dispositivos. Os recursos devem funcionar de maneira complementar, considerando infraestrutura escolar, proteção de dados, acessibilidade e mediação docente.

Quadro 5 — Componentes do ecossistema pedagógico

Componente	Função principal	Público
Livro do estudante	Organizar narrativas, atividades, registros e portfólio	Estudantes do 1º ao 5º ano
Manual do educador	Orientar objetivos, mediação, salvaguardas e avaliação	Professores e profissionais responsáveis
Guia de implementação	Definir etapas, responsabilidades, formação e governança	Gestores e coordenação pedagógica
Caderno da família	Apresentar fundamentos e atividades de continuidade	Famílias e responsáveis
Jogo de tabuleiro	Integrar missões, escolhas e desafios cooperativos	Estudantes e educadores
Cartas pedagógicas	Mobilizar emoções, situações, escolhas, direitos e busca de ajuda	Estudantes
Personagens oficiais	Mediar narrativas e favorecer identificação	Comunidade escolar
Recursos de acessibilidade	Ampliar comunicação, compreensão e participação	Todos os participantes
Ambiente digital	Disponibilizar conteúdos, formação e recursos complementares	Estudantes, educadores e gestores
Instrumentos avaliativos	Registrar progressão e orientar intervenções pedagógicas	Educadores e equipes pedagógicas

Fonte: elaboração do autor (2026).

4.7.1 Livro do estudante

O livro do estudante organiza as oito missões conforme a progressão de cada ano. Reúne narrativas, ilustrações, atividades individuais e coletivas, registros, desafios e conexões com o jogo.

4.7.2 Manual do educador

O manual apresenta fundamentos, objetivos, competências, preparação das atividades, perguntas mediadoras, possibilidades de adaptação e critérios de avaliação.

4.7.3 Jogo de tabuleiro

O jogo de tabuleiro representa simbolicamente o caminho das seis cores e a passagem pelas oito missões. Os participantes avançam mediante desafios, escolhas, cooperação, argumentação e resolução de situações-problema.

4.7.4 Cartas pedagógicas

As cartas constituem unidades móveis de mediação e podem ser organizadas em categorias:

As situações devem ser fictícias e suficientemente abertas para favorecer reflexão sem induzir relatos pessoais. Não devem conter imagens explícitas, descrições detalhadas de violência ou comandos que coloquem crianças em constrangimento.

4.7.5 Materiais destinados às famílias

A participação das famílias deve ser construída por comunicação transparente sobre finalidade, conteúdos, abordagem e salvaguardas.

Os materiais podem oferecer sugestões de diálogo, rotinas de cuidado, construção de redes de confiança e segurança digital. As atividades familiares não devem assumir que todas as crianças vivem na mesma configuração doméstica ou possuem relações igualmente protetivas.

4.7.6 Ambiente digital

O ambiente digital amplia o acesso a vídeos, histórias narradas, recursos interativos, materiais acessíveis, formação docente e instrumentos de acompanhamento.

A plataforma não deve solicitar que crianças relatem situações de violência diretamente a sistemas automatizados nem utilizar respostas pedagógicas para produzir perfis de risco. Eventuais comunicações que demandem proteção devem ser tratadas por pessoas habilitadas e conforme protocolos definidos.

4.7.7 Acessibilidade dos recursos

A acessibilidade integra o planejamento e não constitui material complementar opcional. O ecossistema deverá contemplar, conforme a necessidade:

4.7.8 Integração entre os componentes

Cada recurso deve possuir função pedagógica definida. O livro não replica integralmente o jogo, e o ambiente digital não reproduz mecanicamente o material impresso. Os componentes oferecem experiências complementares e convergem para as mesmas competências.

1. atividade de continuidade;
2. feedback formativo.

Essa organização transforma o conjunto de materiais em ecossistema, e não em coleção de produtos desconectados. A coerência entre componentes constitui critério de fidelidade na implementação e na atualização da metodologia.

4.8 AVALIAÇÃO FORMATIVA E INDICADORES DE APRENDIZAGEM

A avaliação na A.C.T.I.V.A. VIDA® possui caráter diagnóstico inicial, processual e formativo. Sua finalidade é acompanhar a progressão das aprendizagens, orientar intervenções pedagógicas e identificar barreiras de participação, sem exposição da intimidade ou atribuição de diagnósticos.

A metodologia não avalia se a criança sofreu violência, se pertence a uma família considerada de risco ou se possui determinada condição psicológica. Avaliam-se exclusivamente manifestações de aprendizagem produzidas em contextos pedagógicos.

4.8.1 Princípios avaliativos

A avaliação observa os seguintes princípios:

4.8.2 Instrumentos de acompanhamento

O processo avaliativo pode utilizar:

4.8.3 Indicadores da C.P.I.

Os indicadores da Consciência Protetiva Integral representam manifestações pedagógicas relacionadas aos dez pilares. Eles não constituem escala psicológica, instrumento clínico ou índice validado de mensuração.

Tabela 4

Pilar	Manifestação observável em atividade pedagógica
Dignidade	Reconhece que todas as pessoas merecem respeito e proteção
Identidade	Expressa características, preferências ou pertencimentos por meios acessíveis
Consciência corporal	Relaciona cuidados corporais à saúde, privacidade e integridade
Consciência emocional	Identifica ou comunica emoções em situações fictícias
Limites	Diferencia comportamentos respeitosos e invasivos e comunica escolhas
Igualdade	Questiona estereótipos e rejeita práticas discriminatórias
Discernimento	Compara alternativas e considera possíveis consequências
Confiança protetiva	Identifica mais de uma pessoa ou serviço ao qual pode recorrer
Cidadania digital	Aplica cuidados relacionados à privacidade, aos dados e à convivência
Ação em rede	Propõe formas de buscar apoio e participar da proteção coletiva

Fonte: Autores.

4.8.4 Rubrica formativa

A rubrica pode ser organizada em quatro níveis descritivos:

Tabela 5

Nível	Descrição
Em aproximação	Participa com apoio intensivo e começa a reconhecer elementos da competência
Em desenvolvimento	Demonstra compreensão parcial e aplica a aprendizagem com mediação
Desenvolvido no contexto trabalhado	Mobiliza a competência nas situações pedagógicas propostas
Ampliando e compartilhando	Transfere aprendizagens para novos desafios e coopera com o grupo

Fonte: Autores.

4.8.5 Autoavaliação protegida

A autoavaliação permite que a criança reflita sobre sua aprendizagem, suas dúvidas e as formas de apoio que favorecem sua participação. Pode utilizar frases, símbolos, imagens, cores, escalas visuais ou sistemas de CAA.

4.8.6 Tratamento de manifestações espontâneas

Uma manifestação espontânea ocorrida durante a avaliação deve ser acolhida com serenidade e respeito. O educador não deve ampliar a atividade com perguntas investigativas nem registrar interpretações pessoais como fatos.

4.8.7 Uso institucional dos resultados

Os dados avaliativos podem apoiar:

- aperfeiçoamento da implementação.

Os resultados não devem ser utilizados para ranquear turmas, escolas ou municípios com base em suposto grau de proteção infantil. Também não devem gerar perfis automatizados de risco ou exposição individualizada dos estudantes.

A avaliação formativa completa o ciclo pedagógico das missões ao oferecer informações para replanejamento, feedback e continuidade. Sua aplicação depende, entretanto, de formação profissional e governança institucional, discutidas na próxima subseção.

5 DISCUSSÃO

A arquitetura da A.C.T.I.V.A. VIDA responde à necessidade de integrar temas que frequentemente aparecem de maneira fragmentada nas escolas. Autoconhecimento, emoções, autocuidado, limites, prevenção das violências, igualdade, inclusão e cidadania digital são organizados como componentes interdependentes do desenvolvimento integral.

A principal contribuição teórico-metodológica da proposta está na formulação da Consciência Protetiva Integral — C.P.I. e em sua articulação com dez pilares, seis dimensões, doze campos de competência, oito missões, quatro personagens e um ecossistema físico-digital. Essa estrutura procura transformar princípios jurídicos e pedagógicos em experiências progressivas para estudantes do 1º ao 5º ano.

A perspectiva bioecológica permite compreender que o desenvolvimento e a proteção dependem das relações entre criança, família, escola, comunidade, instituições e contexto social. A metodologia converge com essa compreensão ao evitar que a autoproteção seja apresentada como habilidade exclusivamente individual. Reconhecer riscos e procurar ajuda são aprendizagens relevantes, mas sua efetividade depende da existência de adultos confiáveis, ambientes acessíveis e respostas institucionais adequadas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Essa delimitação é particularmente importante diante do risco de culpabilização infantil. Programas preventivos podem transmitir, ainda que involuntariamente, a mensagem de que a criança será responsável por evitar a violência caso conheça regras de segurança. A A.C.T.I.V.A. VIDA procura afastar essa interpretação ao definir a autoproteção como participação apoiada e ao reafirmar a responsabilidade prioritária dos adultos e das instituições.

A proposta também se diferencia ao integrar educação sexual protetiva ao desenvolvimento integral. Corpo, privacidade, autocuidado, dignidade, limites, igualdade e busca de ajuda são trabalhados de forma científica e adequada à idade. Essa abordagem é compatível com as orientações internacionais que associam educação protetiva à saúde, aos direitos, à prevenção e ao desenvolvimento de relações respeitosas.

A abordagem da violência de gênero e do feminicídio nos anos iniciais exige cuidados adicionais. O objetivo não é apresentar detalhes criminais ou produzir medo, mas atuar sobre fundamentos culturais que naturalizam desigualdade, controle, humilhação e agressividade. Trabalhar respeito, igualdade, empatia, resolução não violenta de conflitos e rejeição de estereótipos pode contribuir para uma cultura preventiva de longo prazo.

A Lei nº 14.164/2021 incluiu conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. Entretanto, a adequação às etapas de desenvolvimento permanece indispensável. Na A.C.T.I.V.A. VIDA, o feminicídio é contextualizado como manifestação extrema da violência de gênero, enquanto o trabalho direto com as crianças concentra-se na igualdade de direitos e na rejeição de práticas de controle, discriminação e violência.

A incorporação da cidadania digital amplia a pertinência contemporânea da metodologia. Direitos e riscos não se encerram na separação entre ambientes físicos e virtuais. Identidade, privacidade, convivência, violência, discriminação e procura de ajuda atravessam os dois contextos. Por isso, o ambiente digital não é apresentado exclusivamente como ameaça, mas como espaço de oportunidades, direitos, responsabilidades e proteção compartilhada.

A inclusão constitui outro elemento transversal. Crianças com deficiência, estudantes autistas, pessoas neurodivergentes e estudantes com altas habilidades ou superdotação precisam participar dos conteúdos de proteção desde a concepção dos materiais. A utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem, da Comunicação Aumentativa e Alternativa, de Libras, audiodescrição e adaptações razoáveis amplia a participação e pode favorecer a expressão de escolhas, sentimentos, desconfortos e pedidos de ajuda.

A gamificação oferece possibilidades de envolvimento, experimentação e feedback. Contudo, seu valor depende da finalidade pedagógica. Pontos, desafios e personagens não garantem aprendizagem por si mesmos. Na metodologia, o jogo e as cartas são utilizados para mediar situações fictícias, escolhas e cooperação, evitando competição constrangedora ou exposição de experiências íntimas.

Os personagens também contribuem para criar distância narrativa protetiva. Discutir situações vividas por Lia, Theo, Davi e Nina permite que a turma reflita sem exigir relatos pessoais. Essa estratégia, entretanto, não elimina a possibilidade de manifestações espontâneas, razão pela qual a formação do educador e os protocolos institucionais permanecem indispensáveis.

A avaliação formativa representa simultaneamente uma potencialidade e um ponto de atenção. Rubricas, portfólios e indicadores podem orientar o planejamento, mas não devem ser utilizados para diagnosticar violência ou classificar crianças e famílias. Os indicadores da C.P.I. são manifestações de

aprendizagem em atividades pedagógicas e ainda precisarão passar por validação de conteúdo e estudos de confiabilidade antes de eventual emprego como escala quantitativa.

A implementação depende de formação inicial e continuada, comunicação transparente com as famílias, definição de responsabilidades e articulação com a rede de proteção. A aquisição de materiais sem preparação institucional pode reduzir a metodologia a atividades isoladas e comprometer suas salvaguardas.

A aplicação deverá contemplar, no mínimo:

- formação dos educadores;
- conhecimento dos fluxos locais de proteção;
- comunicação prévia com as famílias;
- garantia de acessibilidade;
- planejamento das oito missões;
- proteção de dados e registros;
- acompanhamento pedagógico;
- revisão periódica dos materiais.

O estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza teórico-metodológica. Não foram realizadas aplicação-piloto, validação por especialistas ou avaliação de resultados com estudantes. Consequentemente, não é possível afirmar que a metodologia reduza a ocorrência de violências ou produza mudanças mensuráveis em competências protetivas.

As próximas etapas deverão incluir validação de conteúdo por especialistas, revisão jurídica e de acessibilidade, análise de usabilidade, aplicação-piloto e estudos de implementação. Pesquisas futuras poderão examinar compreensão, aceitabilidade, fidelidade de aplicação, participação, formação docente e progressão das aprendizagens, com observância das normas éticas aplicáveis.

Apesar dessas limitações, a sistematização oferece uma base coerente para o desenvolvimento e a futura avaliação da proposta. A articulação entre fundamentos, competências, missões, personagens, recursos e salvaguardas permite que a metodologia seja examinada, revisada e aperfeiçoada, condição necessária para sua consolidação como tecnologia educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou o processo de criação e a arquitetura da Metodologia A.C.T.I.V.A. VIDA, concebida para o desenvolvimento integral, a autoproteção infantil e a cidadania digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta parte do reconhecimento de que emoções, identidade, autocuidado, limites, convivência, igualdade, prevenção das violências, inclusão e segurança digital integram um mesmo campo formativo. A fragmentação desses temas pode comprometer a continuidade das aprendizagens e dificultar a construção de práticas escolares coerentes.

Como resultado central, foi formulada a Teoria da Consciência Protetiva Integral — C.P.I., construção autoral organizada em dez pilares: dignidade, identidade, consciência corporal, consciência emocional, limites, igualdade, discernimento, confiança protetiva, cidadania digital e ação em rede.

A C.P.I. fundamenta as seis dimensões da metodologia — Acolher, Conhecer, Transformar, Identificar, Valorizar e Agir — e orienta a Matriz Nacional de Competências, os direitos de aprendizagem, a progressão do 1º ao 5º ano e as oito missões pedagógicas.

A arquitetura é materializada pelo Programa Missão Vida Bem Protegida, que reúne livros, manuais, jogo de tabuleiro, cartas, personagens, recursos de acessibilidade, formação de educadores, materiais para famílias e conteúdos digitais.

Lia, Theo, Davi e Nina atuam como mediadores narrativos e favorecem identificação, representatividade e abordagem protegida de situações-problema. As narrativas permitem trabalhar conteúdos sensíveis sem exigir que os estudantes exponham experiências íntimas.

A metodologia posiciona a educação sexual como protetiva, preventiva, científica, inclusiva e adequada à idade. Corpo, privacidade, limites, igualdade, respeito e procura de ajuda são abordados como dimensões da dignidade e da proteção integral, e não como conteúdos descontextualizados.

A prevenção da violência de gênero é desenvolvida desde a infância por meio da igualdade, da rejeição de estereótipos, do enfrentamento da discriminação e da resolução não violenta de conflitos. O feminicídio é reconhecido como manifestação extrema da violência contra mulheres, mas sua abordagem nos anos iniciais deve evitar detalhes explícitos e concentrar-se na formação de relações respeitosas e igualitárias.

A cidadania digital integra privacidade, proteção de dados, pensamento crítico, convivência, responsabilidade e busca de ajuda. A proteção nos ambientes tecnológicos não é atribuída somente à criança, pois depende também da mediação familiar, das práticas escolares, das instituições e da responsabilidade das plataformas.

A inclusão e a acessibilidade atravessam toda a arquitetura. Diferentes formas de comunicação, participação, percepção, mobilidade e aprendizagem devem ser consideradas desde o planejamento, garantindo que nenhuma criança seja excluída dos conhecimentos relacionados à própria dignidade e proteção.

A autoproteção proposta não transfere para a criança a responsabilidade de evitar ou interromper violências. Desenvolver competências protetivas significa ampliar linguagem, discernimento, comunicação e possibilidades de procura de ajuda, mantendo a obrigação dos adultos e das instituições de prevenir, acolher e agir.

O estudo não comprova eficácia ou efetividade da metodologia. Sua contribuição consiste na sistematização de uma proposta teórico-metodológica que poderá ser submetida a validação de conteúdo, revisão especializada, aplicação-piloto e estudos empíricos posteriores.

Antes da implementação ampliada, recomendam-se:

- revisão pedagógica e jurídica;
- avaliação de inclusão e acessibilidade;
- validação por especialistas;
- formação inicial dos profissionais;
- definição dos protocolos locais de proteção;
- comunicação transparente com as famílias;
- análise da segurança dos recursos digitais;
- acompanhamento e revisão continuada.

Conclui-se que a A.C.T.I.V.A. VIDA apresenta coerência interna como proposta pedagógica autoral e oferece uma arquitetura integrada para temas essenciais à formação infantil. Sua consolidação científica dependerá de processos posteriores de validação, implementação responsável e produção de evidências.

Ao articular desenvolvimento integral, dignidade, prevenção, acessibilidade e cidadania digital, a metodologia busca contribuir para que a escola seja um ambiente no qual cada criança possa conhecer-se, expressar-se, estabelecer limites, conviver com respeito, procurar ajuda e participar de redes de cuidado e proteção.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION — ASHA. **Augmentative and alternative communication (AAC)**. Rockville: ASHA, [s.d.]. Disponível em: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais — LGPD. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 13.431/2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.863, de 27 de maio de 2024**. Altera a Lei nº 13.146/2015 para assegurar acessibilidade nas campanhas sociais, preventivas e educativas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14863.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.994, de 9 de outubro de 2024**. Altera o Código Penal e outras normas para tornar o feminicídio crime autônomo e agravar penas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14994.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais — Estatuto Digital da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (org.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. 6. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006. v. 1, p. 793–828. Disponível em: https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 15 ago. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991. Disponível em: https://doi.org/10.2307/1229039. Acesso em: 15 ago. 2026.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 32, n. 1, p. 5–8, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0013189X032001005. Acesso em: 15 ago. 2026.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. **Proceedings [...]**. New York: ACM, 2011. p. 9–15. Disponível em: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040. Acesso em: 15 ago. 2026.

FINKELHOR, David. The prevention of childhood sexual abuse. **The Future of Children**, Princeton, v. 19, n. 2, p. 169–194, 2009. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19719027/. Acesso em: 15 ago. 2026.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806. Acesso em: 15 ago. 2026.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012. Disponível em: https://www.wiley.com/en-us/The%2BGamification%2Bof%2BLearning%2Band%2BInstruction-p-9781118096345. Acesso em: 15 ago. 2026.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. **EU Kids Online: final report**. London: London School of Economics and Political Science, 2009. Disponível em: https://eprints.lse.ac.uk/24372/. Acesso em: 15 ago. 2026.

OCDE. **Recommendation of the Council on Children in the Digital Environment**. Paris: OECD, 2021. Disponível em: https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0389. Acesso em: 15 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: United Nations, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 15 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê dos Direitos da Criança. **General Comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment**. Genebra: ONU, 2021. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation. Acesso em: 15 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **INSPIRE: seven strategies for ending violence against children**. Genebra: OMS, 2016. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241565356. Acesso em: 15 ago. 2026.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68. Acesso em: 15 ago. 2026.

UNESCO. **International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach**. Revised edition. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770. Acesso em: 15 ago. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education — all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718. Acesso em: 15 ago. 2026.

WALSH, Kerry et al. School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, London, n. 4, 2015. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25876919/. Acesso em: 15 ago. 2026.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM — W3C. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2**. W3C Recommendation. 2023. Disponível em: https://www.w3.org/TR/WCAG22/. Acesso em: 15 ago. 2026.