



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

THALITA SILVA COSTA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA
INFÂNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
IMPERATRIZ-MA**

Imperatriz

2026

THALITA SILVA COSTA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA
INFÂNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
IMPERATRIZ-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Simone Regina Omizzolo

Imperatriz

2026

**Ficha gerada por meio do
SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

Costa, Thalita Silva.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA
INFÂNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
IMPERATRIZ-MA / Thalita Silva Costa.

- 2026.
64 f.

Orientador(a): Simone Regina Omizzolo.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Aprendizagem Infantil. 2. Educação Infantil.
3. Neurociência. 4. Prática Docente. I. Omizzolo,
Simone Regina. II. Título.

THALITA SILVA COSTA

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA
INFÂNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
IMPERATRIZ-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Ma. Simone Regina Omizzolo
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinadora: Profa. Dra. Francisca Melo Agapito
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão

Este trabalho não teria sentido sem a colaboração dos meus pais, Regina Silva Costa e Remi César Rodrigues Costa, que sempre me apoiaram durante minha jornada no curso de Pedagogia.

Quando eu pensava em desistir, minha mãe encorajava-me para ir até o fim. Meu pai conduziu-me e acompanhou-me ao campus sempre que necessário, abdicando de seu próprio tempo para dedicar-se às minhas necessidades.

Aos meus pais devo tudo o que sou e o que ainda me tornarei. Com um coração grato dedico a minha conclusão de curso àqueles que estão presentes em todos os momentos que preciso.

Eu amo vocês, pai e mãe.

“A educação não é a preparação para a vida; a educação é a própria vida.”
John Dewey, 1916.

AGRADECIMENTOS

Tenho a plena convicção de que, sem Jesus Cristo, eu não teria chegado até aqui. Por isso, agradeço, primeiramente, ao autor e consumidor da minha fé, ao Senhor soberano que guia os meus passos e caminhos. A Jesus agradeço pela vida, pelo ar que respiro, pelas lutas, vitórias e por todas as realizações da minha jornada acadêmica.

Aos meus pais, Regina Silva Costa e Remi César Rodrigues Costa, por causa de vocês sinto forças para perseguir os meus maiores sonhos, sabendo que sempre estarão ao meu lado, torcendo e orando por mim. Aos meus irmãos, Raniere Silva Costa e Remi César Rodrigues Costa, e às minhas cunhadas, Yara Rodrigues Moy e Milena da Silva Reis, agradeço pelo genuíno amor e pelo tamanho cuidado que demonstram por mim todos os dias.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo. Em especial, às amigas que cultivei desde o primeiro semestre: Amanda Santos Nava, Beatriz Matos Costa, Cecília Fatechi Januario Viana, Dreyka Sousa da Silva, Ednaldo da Conceição Silva Júnior, Geovanna Santos Silva, Gleicy Ellen da Silva Marinho, Iara Martins Santana, Iorrana Melo Oliveira, Maria Ernilde Torres Meneses, Larissa Everllen da Silva Soares e Victoria Sousa Mutran.

Agradeço à minha maravilhosa orientadora, professora Simone Regina Omizzolo, por ser uma excelente profissional. Sua dedicação e sabedoria me inspiram. Obrigada pela sua paciência e orientação durante as minhas dúvidas. Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, Unidade Professor José Batista de Oliveira, por ser uma das minhas casas ao longo dos últimos anos, e à Coordenação do Curso de Pedagogia, pelo acolhimento durante os meus quatro anos de curso.

Por fim, sou profundamente grata aos professores que ministraram as disciplinas durante a minha formação: Catiane Cinelli, Dijan Leal de Sousa, Erivanio da Silva Carvalho, Francisca Melo Ágapito, Francisco de Assis Carvalho de Almada, Herli de Sousa Carvalho, Jónata Ferreira de Moura, José Batista de Oliveira, em memória, José Edilmar de Sousa, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Késsia Mileny de Paulo Moura, Maria Aparecida Corrêa Custódio, Maria Tereza Bom Fim Pereira, Raquel de Moraes Azevedo, Rita Maria Gonçalves de Oliveira, Simone Regina Omizzolo e Vicente Castro Neto. Cada um de vocês tem um espaço no meu coração. Muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho investiga os conceitos que se relacionam ao processo de aprendizagem da criança nos primeiros anos de vida, com ênfase na educação infantil e nas contribuições da neurociência para a prática pedagógica docente. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem infantil constitui um processo complexo, que exige do professor sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as concepções de professoras da educação infantil acerca do processo de aprendizagem da criança. Como objetivos específicos, propõe-se: compreender o conceito de neurociência a partir do olhar de uma neuropsicopedagoga; analisar as concepções de professoras de uma escola municipal de educação infantil sobre o processo de aprendizagem da criança; e identificar práticas docentes voltadas à promoção do desenvolvimento integral infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos incluíram revisão de literatura e a realização de entrevistas semiestruturadas com uma neuropsicopedagoga e duas professoras da educação infantil de uma escola municipal de Imperatriz-MA. A análise dos dados evidenciou concepções docentes relacionadas às práticas pedagógicas, ao brincar e à intencionalidade educativa no processo de aprendizagem. Os resultados indicam que, apesar de diferentes compreensões sobre o equilíbrio entre atividades estruturadas e o brincar, as docentes reconhecem o professor como mediador central das experiências de aprendizagem. Conclui-se que os conhecimentos da neurociência contribuem para a compreensão de como as crianças aprendem e respondem aos estímulos pedagógicos, destacando a importância da formação continuada docente e da ampliação de estudos na área para a promoção do desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem infantil. Educação Infantil. Neurociência. Prática docente.

ABSTRACT

This study investigates concepts related to the child learning process in the early years of life, with an emphasis on early childhood education and the contributions of neuroscience to teaching practice. It is based on the understanding that child learning is a complex process that requires teachers to be sensitive to the specific characteristics of child development. The general objective of the research is to investigate early childhood teachers' conceptions of the child learning process. The specific objectives are to understand the concept of neuroscience from the perspective of a neuropsychopedagogue, to analyze the conceptions of teachers from a municipal early childhood education school regarding the child learning process, and to identify teaching practices aimed at promoting integral child development. This is a qualitative study, grounded in bibliographic research and field research. The methodological procedures included a literature review and the conduct of semi structured interviews with one neuropsychopedagogue and two early childhood teachers from a municipal school in Imperatriz, Maranhão, Brazil. Data analysis revealed teaching conceptions related to pedagogical practices, play, and educational intentionality in the learning process. The results indicate that, despite different understandings regarding the balance between structured activities and play, the teachers recognize the teacher as a central mediator of learning experiences. It is concluded that knowledge from neuroscience contributes to understanding how children learn and respond to pedagogical stimuli, highlighting the importance of continuous teacher education and the expansion of studies in this field to promote integral child development.

Keywords: Child learning. Early Childhood Education. Neuroscience. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	OS CAMINHOS DO APRENDER NA INFÂNCIA.....	13
1.1	Entre lembranças e aprendizagens: uma narrativa de formação.....	16
2	PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS LEGAIS, TEÓRICOS E EDUCACIONAIS DO APRENDER.....	19
2.1	Aprender na infância: contribuições teóricas para a prática pedagógica.....	20
2.2	O cérebro em desenvolvimento: plasticidade neural e aprendizagem infantil.....	22
2.3	Neurociência e educação infantil: contribuições para a prática pedagógica.....	24
3	NEUROPSICOPEDAGOGIA E NEUROPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CIÊNCIA, SENSIBILIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	28
4	QUANDO O CÉREBRO APRENDE BRINCANDO: NARRATIVAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
4.1	Onde o cérebro aprende: infância, experiência e desenvolvimento.....	36
4.2	Cada criança, um modo de aprender.....	37
4.3	Brincar é aprender: ludicidade e desenvolvimento neurocognitivo.....	38
5	O CAMPO DA PESQUISA E A OBSERVAÇÃO: CONTEXTO INSTITUCIONAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS INVESTIGATIVAS.....	40
5.1	Identificação e histórico da escola.....	41
5.2	A observação em campo como eixo investigativo e reflexivo da pesquisa.....	43
5.3	Relatos das experiências em campo	44
6	VOZES DOCENTES: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
6.1	Percepções docentes nas descrições das respostas.....	55

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE.....	64

1 OS CAMINHOS DO APRENDER NA INFÂNCIA

A aprendizagem na Educação Infantil constitui um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e biológicas que se inter-relacionam desde os primeiros anos de vida. Compreender como a criança aprende nessa etapa implica reconhecer a singularidade de seus modos de pensar, sentir e interagir com o mundo, bem como a função do/a professor/a na mediação desse processo. Nesse sentido, refletir sobre a aprendizagem infantil significa também refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação docente, uma vez que as concepções que o/a professor/a constrói acerca de como a criança aprende influenciam diretamente suas ações no cotidiano escolar.

Foi nesse contexto de reflexões sobre a aprendizagem infantil e sua centralidade para a prática pedagógica que emergiu a escolha por investigar essa temática, motivada pelas experiências formativas vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, especialmente na disciplina *Fundamentos e Metodologias de Ensino de Ciências*. Durante as aulas, a professora Simone Omizzolo reiterava que, antes de ensinar uma criança, o/a professor/a precisa compreender como ela aprende. Tal afirmação provocou reflexões significativas sobre a prática docente e despertou o interesse em aprofundar os estudos acerca da aprendizagem na Educação Infantil, compreendendo-a como um processo que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Essas inquietações foram se consolidando à medida que o contato com a literatura acadêmica se intensificava. Na disciplina *Seminário Temático III*, durante a elaboração de um artigo científico, o envolvimento com as leituras e análises teóricas ocorreu de forma profunda e mobilizadora, a ponto de o tempo dedicado ao estudo se estender sem a percepção de sua duração. Tal experiência reafirmou a relevância da temática e evidenciou que a aprendizagem infantil constitui um campo fértil de investigação, especialmente quando analisada à luz das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

Posteriormente, na disciplina *Seminário de Pesquisa*, o interesse inicial foi sistematizado na elaboração de um projeto de pesquisa, fundamentado em estudos teóricos e pesquisas bibliográficas. A apresentação do projeto a uma

banca examinadora possibilitou seu amadurecimento, a partir das contribuições e questionamentos levantados, fortalecendo o delineamento do problema de pesquisa e dos objetivos propostos. Após sua aprovação, o projeto foi encaminhado à orientadora, dando início ao processo de ampliação e aprofundamento da investigação, culminando no desenvolvimento desta monografia, que passou a incorporar entrevistas e pesquisa de campo.

O estudo do cérebro e de suas funções constitui um campo de investigação explorado há séculos por cientistas, filósofos/as e estudiosos/as do desenvolvimento humano interessados em compreender os processos envolvidos na mente, no comportamento e na aprendizagem. Os avanços científicos contemporâneos, especialmente nas áreas da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, têm contribuído de maneira significativa para uma compreensão mais ampla do ser humano, considerando-o em sua totalidade. No contexto da Educação Infantil, esses estudos favorecem um olhar mais sensível e fundamentado sobre o desenvolvimento da criança, oferecendo subsídios para a adaptação de estratégias e recursos pedagógicos que qualifiquem a prática docente.

Diversos estudiosos/as da educação e da psicologia dedicaram-se a investigar como a aprendizagem ocorre na infância, considerando as especificidades das diferentes faixas etárias e as singularidades do desenvolvimento infantil. À luz dessas contribuições teóricas, torna-se pertinente ampliar as reflexões acerca de como os/as professores/as compreendem esse processo e de que forma tais concepções influenciam suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como professores/as da educação infantil concebem o processo de aprendizagem da criança e de que modo tais concepções se materializam em suas práticas pedagógicas. Ao dialogar com aportes da neurociência, da neuropsicopedagogia e da prática docente, a pesquisa busca contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e para o fortalecimento da formação docente.

No contexto escolar, os/as docentes enfrentam desafios constantes diante da diversidade de crianças, que apresentam ritmos, interesses e

necessidades distintas. Tais desafios demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, tanto na proposição de atividades quanto no acompanhamento do desenvolvimento infantil. A construção de práticas pedagógicas significativas e eficazes configura-se como um desafio permanente da docência contemporânea, especialmente na etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

No desenvolvimento desta pesquisa, foram vivenciadas diferentes experiências investigativas. Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo iniciou-se com a realização de um levantamento bibliográfico em bases de dados com o objetivo de fundamentar teoricamente a temática investigada. Em seguida, realizou-se uma entrevista com uma neuropsicopedagoga, sob uma necessidade de ampliar a discussão acerca da compreensão do processo de aprendizagem infantil, especialmente no que se refere às contribuições da neurociência para a prática pedagógica na Educação Infantil. A segunda etapa consistiu-se em uma investigação de campo, envolvendo observações em uma turma de pré-escola, diálogos com a professora regente e a aplicação de questionários a professoras da pré-escola de uma instituição municipal localizada em Imperatriz-MA.

A pesquisa também se propõe a contribuir para futuras investigações acadêmicas no âmbito do curso de Pedagogia, ao evidenciar a importância da compreensão do processo de aprendizagem infantil para a qualificação da prática docente. A questão central que orienta este trabalho é: **como professoras da Educação Infantil em uma escola municipal de Imperatriz-MA compreendem o processo de aprendizagem da criança?**

Com base nesse questionamento, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar as concepções de professoras da Educação Infantil acerca do processo de aprendizagem da criança. Como objetivos específicos, propõe-se: compreender o conceito de neurociência a partir do olhar de uma neuropsicopedagoga; analisar as concepções de professoras em uma escola municipal de Educação Infantil sobre o processo de aprendizagem da criança; e identificar práticas docentes voltadas à promoção do desenvolvimento integral infantil.

A presente monografia está organizada em sete seções, com esta introdução e considerações finais. Além da introdução, considerou-se relevante a inclusão de um memorial de formação da pesquisadora, redigido em primeira pessoa do singular, como estratégia de aproximação com o processo de escrita, no qual são narradas memórias e experiências da infância, bem como sua trajetória até o ingresso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), marco significativo de sua formação pessoal e acadêmica.

A segunda seção aborda os conceitos da primeira infância à luz da legislação vigente, bem como as contribuições teóricas que sustentam a pesquisa, discutindo aspectos relacionados à plasticidade neural e à estimulação da aprendizagem na primeira infância, além das contribuições da neurociência para a educação. A terceira seção dedica-se à discussão da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia como instrumentos para a educação, evidenciando suas interfaces com a prática pedagógica na educação infantil.

A quarta seção apresenta a análise das narrativas da neuropsicopedagoga entrevistada, organizadas em eixos temáticos que contemplam a relação entre neurociência e primeira infância, o estímulo às diferentes formas de aprendizagem, a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento infantil e a ludicidade enquanto estratégia pedagógica. A quinta seção caracteriza o campo pesquisado, contextualizando a instituição, seu histórico, estrutura física, atendimento oferecido e justificando a realização da observação em campo.

Ainda na quinta seção são relatadas e analisadas as horas de observação em campo, com foco nas experiências vivenciadas na sala de pré-escola, na organização do espaço, no brincar, nas práticas pedagógicas, nos desafios institucionais, na estimulação da autonomia infantil e na educação inclusiva. Por fim, a sexta seção apresenta as percepções das professoras acerca da aprendizagem infantil, possibilitando a compreensão de como os sujeitos da pesquisa concebem esse processo no contexto investigado.

1.1 Entre lembranças e aprendizagens: uma narrativa de formação

Ao longo da minha trajetória, da infância ao momento atual, algumas experiências permanecem vivas em minha memória e constituem elementos significativos da minha formação pessoal e acadêmica. Iniciei minha vivência escolar em uma creche pública aos quatro anos de idade. As memórias que conservo desse período estão relacionadas, sobretudo, à dimensão espacial da instituição, percebida por mim como ampla, e à convivência com um colega da mesma turma. Com o avanço da idade, passei a frequentar uma instituição privada próxima à minha residência, na qual iniciei no Jardim II (conhecido atualmente como pré-escola) e permaneci até o quinto ano do ensino fundamental.

Durante a infância, reconheço-me como uma criança ativa, curiosa e fortemente envolvida nas brincadeiras. Tanto no ambiente escolar quanto no familiar, o brincar ocupava lugar central em minha rotina, constituindo-se como principal forma de expressão, interação e aprendizagem. Costumava organizar as brincadeiras entre os colegas, assumindo frequentemente posições de liderança, aspecto que compreendo hoje como parte do meu processo de construção identitária, influenciado também pela dinâmica familiar, por ser a filha mais nova e a única menina.

Atualmente, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia na UFMA, sinto o desejo de revisitar esse período para compreender, à luz dos estudos sobre a educação infantil, como a criança que fui se comportava, aprendia e se relacionava nos contextos educativos. Percebo que o espaço da brincadeira e da ludicidade foi central em minha infância, favorecendo a imaginação, a criação de significados e a vivência de experiências marcadas pelo prazer e pelo envolvimento. Por meio do lúdico, a criança constrói ambientes estimulantes e aprende de forma mais significativa explorando o mundo ao seu redor – perspectiva que hoje reconheço claramente em minhas vivências infantis.

As professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar ocupam um lugar afetivo e formativo importante em minha memória. A relação estabelecida com essas docentes foi tão significativa que, na infância, ao receber novas bonecas, costumava atribuir a elas os nomes de minhas professoras. Até os dias atuais, conservo duas bonecas de pano presenteadas por minha mãe e minha avó paterna, que carregam os nomes das professoras do período da pré-

escola e da alfabetização, objetos que simbolizam o vínculo afetivo construído naquele contexto educativo.

A brincadeira de “faz de conta”, especialmente aquela em que eu assumia o papel de professora, revelou-se fundamental na constituição de quem sou hoje. Entre os sete e dez anos de idade, manifestei o desejo de possuir um quadro branco, prontamente atendido por meu pai, que adquiriu o material juntamente com pincéis e apagador. A partir desse momento, as brincadeiras tornaram-se ainda mais divertidas, pois eu organizava aulas imaginárias na calçada de casa, tendo os colegas da rua como alunos/as. Essas experiências lúdicas, embora não determinem necessariamente as escolhas profissionais de todas as pessoas, foram, em meu caso, precursoras da trajetória que viria a seguir.

Assim, compreendo que a “Thalitinha” ou “Tatá”, como eu era chamada pelos meus familiares quando criança, que brincava reiteradas vezes de ser professora no “faz de conta”, não poderia prever que, anos depois, se tornaria uma professora em formação pela Universidade Federal do Maranhão. Essa continuidade entre infância, ludicidade e escolha profissional evidencia a relevância das experiências infantis na construção de projetos de vida.

Refletir sobre o fazer pedagógico nos primeiros anos de vida conduz à compreensão de que a docência na educação infantil exige uma formação sólida, sensível e comprometida com as especificidades da infância. Tal formação inicia-se na universidade, mas se constrói continuamente ao longo da trajetória profissional, por meio do diálogo entre saberes teóricos, experiências práticas e vivências pessoais.

As memórias aqui narradas não se apresentam apenas como lembranças afetivas, mas como elementos constitutivos do meu modo de compreender a criança, a aprendizagem e a função do/a professor/a. Nesse sentido, este memorial dialoga diretamente com o presente estudo, ao reafirmar que as experiências da infância, especialmente aquelas mediadas pelo brincar, deixam marcas profundas e influenciam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com a promoção de uma educação infantil de qualidade.

2 PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS LEGAIS, TEÓRICOS E EDUCACIONAIS DO APRENDER

A compreensão da primeira infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano constitui um avanço significativo no campo educacional e nas políticas públicas brasileiras. Os primeiros anos de vida caracterizam-se por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, nos quais as experiências vivenciadas exercem influência direta sobre a constituição do sujeito. Nesse sentido, compreender a aprendizagem na primeira infância implica reconhecer a criança como um ser ativo, histórico e social, cujas interações com o meio demandam práticas pedagógicas sensíveis e fundamentadas teoricamente.

No ordenamento jurídico brasileiro, a primeira infância passou a ocupar lugar de centralidade a partir da promulgação da Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que define esse período como os primeiros seis anos completos, ou setenta e dois meses, de vida da criança (Brasil, 2016). Em seu artigo 1º, a referida legislação estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, reconhecendo a especificidade desse período para o desenvolvimento humano. Essa concepção reforça a necessidade de que as práticas educativas estejam alinhadas às particularidades do desenvolvimento infantil, exigindo do/a professor/a planejamento pedagógico fundamentado, atento às necessidades e potencialidades das crianças. Além disso, evidencia a importância da observação sistemática do desenvolvimento infantil como instrumento essencial para orientar as intervenções pedagógicas.

No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Essa definição atribui à escola e ao/a professor/a um papel central na mediação do processo de aprendizagem, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Ao reconhecer o desenvolvimento

integral como finalidade, a LDB exige do/a docente uma atuação que considere a criança em sua totalidade, articulando cuidado, educação e aprendizagem.

Em consonância com esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação infantil deve organizar-se a partir de dois eixos estruturantes — interações e brincadeiras — assegurando às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos orientam o planejamento pedagógico, indicando que as experiências propostas às crianças devem ser intencionalmente organizadas para favorecer aprendizagens significativas. A BNCC também reforça o/a professor/a como mediador/a, responsável por observar, registrar e acompanhar o desenvolvimento infantil, ajustando suas práticas às necessidades e aos ritmos das crianças.

Diante dessas concepções legais, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, torna-se necessário aprofundar a compreensão teórica acerca de como a aprendizagem se desenvolve na primeira infância. Assim, a articulação entre os marcos legais e os referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento e da educação mostra-se fundamental para sustentar práticas pedagógicas coerentes com as especificidades infantis, aspecto que será discutido nas seções seguintes.

2.1 Aprender na infância: contribuições teóricas para a prática pedagógica

O entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância exige o diálogo com teorias clássicas da psicologia do desenvolvimento e da educação, cujas contribuições permanecem atuais e fundamentais para a análise das práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse campo, destacam-se os estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas abordagens, embora distintas, oferecem subsídios teóricos consistentes para compreender como a criança aprende, se desenvolve e se relaciona com o meio. Esses fundamentos dialogam, ainda, com os avanços da neurociência, ampliando a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem infantil.

Jean Piaget compreende a aprendizagem como um processo ativo, no qual a criança constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio.

Para o autor, o conhecimento não é uma simples reprodução da realidade, mas resulta da ação do sujeito sobre ela. Conforme afirma Piaget, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação” (Piaget, 1976, p. 36). Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da organização progressiva das estruturas mentais, a partir dos processos de assimilação e acomodação. Tal concepção exige do/a professor/a um planejamento pedagógico que privilegie experiências concretas, lúdicas e desafiadoras, respeitando os tempos e os estágios do desenvolvimento infantil.

Piaget enfatiza que o desenvolvimento precede a aprendizagem, sendo esta condicionada ao nível de maturação das estruturas cognitivas da criança. Segundo o autor, “a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não pode ultrapassar o nível das estruturas já constituídas” (Piaget, 1999, p. 54). No contexto da educação infantil, esse entendimento reforça a importância da observação do desenvolvimento infantil como ferramenta pedagógica, permitindo ao/a professor/a identificar as possibilidades reais da criança e evitar antecipações inadequadas de conteúdos.

Em contraposição parcial a essa perspectiva, Lev Vygotsky destaca a centralidade das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas relações sociais, pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Vygotsky afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico” (Vygotsky, 2007, p. 57). Essa concepção atribui ao/a professor/a a responsabilidade de mediar o processo educativo, criando situações de aprendizagem intencionais e socialmente significativas.

Um dos principais aportes teóricos de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e aquilo que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. Segundo o autor, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (Vygotsky, 2007, p. 103). Essa perspectiva reforça a necessidade de planejamento pedagógico intencional, no qual o/a professor/a atua como mediador/a, propondo desafios compatíveis com as potencialidades das crianças.

As contribuições de Piaget e Vygotsky encontram respaldo e ampliação nos estudos da neurociência, campo científico que investiga os aspectos anatômicos, funcionais, emocionais e cognitivos do sistema nervoso humano. De acordo com Relvas (2019), a neurociência busca compreender como o sujeito aprende a partir da interação entre fatores biológicos e ambientais, evidenciando que o cérebro é dinâmico e plástico. Essa compreensão reforça a importância de ambientes educativos ricos em estímulos e interações, especialmente na primeira infância.

Ao alinhar essas contribuições teóricas à legislação brasileira, observa-se consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definem a criança como sujeito histórico e de direitos. Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos de Piaget, Vygotsky e da neurociência, ao reconhecer a criança como protagonista ativa de seu processo de aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se como essencial compreender como o cérebro constrói e consolida conhecimentos nos primeiros anos de vida, aspecto que será aprofundado na seção seguinte, ao tratar da plasticidade neural.

2.2 O cérebro em desenvolvimento: plasticidade neural e aprendizagem infantil

A compreensão da plasticidade neural permite ao/a professor/a reconhecer que suas escolhas pedagógicas exercem impacto direto no desenvolvimento infantil. Ao planejar atividades intencionais, mediadas por interações significativas e fundamentadas na observação do desenvolvimento, o/a docente contribui para o fortalecimento das conexões neurais, favorecendo aprendizagens duradouras e significativas. Assim, o planejamento pedagógico deve considerar o potencial do cérebro infantil de se modificar a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e seu funcionamento em resposta aos estímulos do ambiente. De acordo com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, “a plasticidade cerebral é a capacidade do cérebro de se adaptar, aprender e se desenvolver a partir das experiências vivenciadas, sendo mais intensa nos primeiros anos de vida” (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022, p. 18). Essa característica torna a

primeira infância um período sensível e decisivo para o desenvolvimento humano, pois o cérebro infantil encontra-se especialmente receptivo à consolidação de aprendizagens significativas, à formação de habilidades socioemocionais e à construção das bases cognitivas que sustentarão aprendizagens futuras.

O desenvolvimento humano, conforme destaca a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2024), constitui um processo contínuo que envolve aspectos biológicos, cognitivos e socioemocionais, sendo profundamente moldado pelas experiências, sobretudo na primeiríssima infância, período que compreende os três primeiros anos de vida. Nessa fase, áreas cerebrais relacionadas à linguagem, à memória, à atenção e à autorregulação emocional passam por um intenso processo de maturação. Tal evidência reforça a importância de contextos educativos que promovam interações qualificadas, vínculos afetivos seguros e experiências diversificadas, elementos amplamente defendidos pelas diretrizes da Educação Infantil.

Pesquisas conduzidas pelo Center on the Developing Child (Centro de Desenvolvimento da Criança), da Universidade de Harvard, demonstram que “mais de um milhão de novas conexões neurais são formadas a cada segundo durante os primeiros anos de vida” (Center on the Developing Child, 2016, p. 2). Esses dados científicos refutam a concepção de que o cérebro nasce pronto e imutável, evidenciando que ele se encontra em constante processo de construção, especialmente nos primeiros anos, quando a plasticidade neural se manifesta de forma mais intensa. Sob essa perspectiva, as experiências oferecidas às crianças tornam-se determinantes para a qualidade do desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Cosenza e Guerra (2017) explicam que, durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que os neurônios não se renovavam após o nascimento e que o cérebro apenas perdia células ao longo do envelhecimento. Todavia, os autores afirmam que “o cérebro mantém, ao longo da vida, a capacidade de reorganizar suas conexões, o que garante a possibilidade contínua de aprendizagem” (Cosenza; Guerra 2017, p. 45). Essa compreensão é reforçada por Lima (2020), ao destacar que “a plasticidade neural é uma característica predominante do sistema nervoso, sendo o cérebro um órgão em permanente adaptação” (Lima,

2020, p. 34). Embora essa plasticidade permaneça ao longo da vida, é na infância que ela se manifesta de forma mais intensa, o que confere à educação infantil um papel estratégico no desenvolvimento humano.

Relvas (2015) contribui para essa discussão ao afirmar que a plasticidade cerebral ocorre de diferentes formas, destacando três tipos principais: a plasticidade do desenvolvimento do cérebro típico, a plasticidade decorrente da experiência e a plasticidade reacional, relacionada às adaptações frente a situações específicas. Essa classificação evidencia que o cérebro se modifica tanto em função do desenvolvimento natural quanto das experiências vivenciadas, atribuindo à escola e ao professor uma função central na organização de ambientes educativos que favoreçam aprendizagens significativas (Relvas, 2015, p. 29).

Nessa perspectiva, Sant’Ana (2015) ressalta que “o aprendizado promove a plasticidade e, ao mesmo tempo, a plasticidade possibilita novas aprendizagens” (Sant’Ana, 2015, p. 62), estabelecendo uma relação indissociável entre experiência, aprendizagem e desenvolvimento cerebral. Tal compreensão reforça que as práticas pedagógicas não podem ser aleatórias ou meramente recreativas, mas devem ser intencionalmente planejadas, considerando o potencial do cérebro infantil de se desenvolver a partir das interações, das brincadeiras e das vivências cotidianas.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário avançar na discussão sobre as contribuições da neurociência para a educação, refletindo sobre como esse campo pode subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e alinhadas às necessidades das crianças.

2.3 Neurociência e educação infantil: contribuições para a prática pedagógica

A compreensão dos processos de aprendizagem exige um olhar ampliado sobre os aspectos biológicos, cognitivos e emocionais que sustentam o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a neurociência apresenta-se como um campo de conhecimento capaz de oferecer subsídios teóricos importantes para a educação, ao contribuir para a compreensão de como o cérebro aprende, se desenvolve e se reorganiza ao longo da vida. Tais contribuições não se

configuram como métodos pedagógicos prontos, mas como fundamentos científicos que auxiliam o/a professor/a a planejar, mediar e avaliar intencionalmente as experiências educativas na infância.

O campo da neurociência consolidou-se como área científica a partir da década de 1960, reunindo estudos voltados à compreensão do funcionamento do sistema nervoso e de sua relação com o comportamento humano. Conforme aponta Hennemann (2016), esse campo teve como importantes precursores pesquisadores como Lev Vygotsky e Alexander Romanovich Luria, cujas investigações contribuíram para a compreensão das bases neurológicas dos processos psicológicos superiores, especialmente ao enfatizarem a interação entre desenvolvimento cerebral, linguagem, cultura e mediação social. Sob a ótica pedagógica, essas contribuições reforçam a ideia de que a aprendizagem infantil ocorre por meio das interações e da mediação docente, elemento central da prática educativa.

A partir da década de 1990, segundo Souza e Silva (2020), a neurociência alcançou expressivo desenvolvimento, impulsionada pelos avanços das tecnologias de imagem cerebral, que possibilitaram uma análise mais aprofundada dos mecanismos envolvidos na aprendizagem, na memória, na atenção e na emoção. Esse avanço permitiu uma aproximação mais consistente entre neurociência e educação, oferecendo explicações científicas sobre como diferentes funções cognitivas se articulam durante o processo de aprender. Para o contexto da Educação Infantil, essas descobertas indicam a necessidade de um planejamento pedagógico que considere o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos, interesses e modos próprios de aprender.

Sob essa perspectiva, Souza e Silva (2020, p. 70) destacam que a aprendizagem não é um processo linear, mas envolve a interação de múltiplas funções cognitivas, como atenção, memória, emoção e motivação. Souza e Alves (2017) complementam ao afirmar que a neurociência evidencia como o cérebro aprende e se comporta durante o processo de aprendizagem, fornecendo subsídios para a reflexão sobre metodologias de ensino, organização do tempo, do espaço e das interações pedagógicas. Assim, compreender esses processos possibilita ao/a professor/a atuar como

mediador/a da aprendizagem, organizando experiências intencionais que favoreçam a construção de significados pelas crianças.

Importa ressaltar que a neurociência não se propõe a substituir as teorias pedagógicas nem a prescrever práticas educativas padronizadas. Esse entendimento reforça a importância de uma prática docente fundamentada teoricamente, capaz de articular conhecimentos científicos e pedagógicos no planejamento das ações educativas.

No âmbito da prática pedagógica, os estudos neurocientíficos evidenciam que fatores como memória, neuroplasticidade e emoção exercem influência direta sobre a aprendizagem. Damasceno et al. (2021) observam que, para compreender e aperfeiçoar o processo de aprendizagem das crianças, o/a professor/a precisa considerar como o cérebro processa, armazena e recupera informações. Essa compreensão implica o fortalecimento da intencionalidade pedagógica, ao permitir que o/a docente planeje intervenções adequadas às características das crianças, considerando suas experiências prévias e necessidades de desenvolvimento.

Outrossim, essa perspectiva dialoga com as reflexões de Libâneo (2001), ao afirmar que os sistemas de ensino e as escolas devem atribuir centralidade à qualidade cognitiva das aprendizagens. Nesse sentido, a neurociência contribui para a educação ao ampliar a compreensão dos fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem ao longo da vida escolar. Conforme destacam Damasceno et al. (2021), compreender os processos cognitivos desde a Educação Infantil possibilita ao/a professor/a intervir de forma mais consciente, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo experiências que potencializem o desenvolvimento integral da criança.

Sob a ótica pedagógica, no cotidiano escolar, os/as docentes enfrentam desafios relacionados à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. Diante desse cenário, os fundamentos neurocientíficos tornam-se um recurso importante para qualificar a prática pedagógica, especialmente no planejamento das atividades, no acompanhamento pedagógico e nos processos avaliativos. A observação sistemática do desenvolvimento infantil, à luz desses conhecimentos, permite

ao/a professor/a identificar avanços, dificuldades e potencialidades, ajustando suas intervenções de forma contínua e reflexiva.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados pelos/as professores/as na busca por práticas alinhadas aos conhecimentos neurocientíficos, Lima (2023, p. 20) destaca que “a neurociência contribui positivamente ao permitir a compreensão de fenômenos cognitivos, possibilitando a ressignificação dos objetivos de aprendizagem, das estratégias didáticas e dos mecanismos de avaliação”. Essa contribuição favorece uma prática pedagógica reflexiva, na qual teoria e prática se articulam a partir de evidências científicas e da realidade vivenciada no contexto escolar.

É nesse movimento de aproximação entre os achados da neurociência e as demandas da prática pedagógica que se insere a neuropsicopedagogia. Segundo Beuclair (2014), a neuropsicopedagogia trata-se de uma área de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, voltada à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem por meio da integração entre educação, psicologia e neurociência. Para Souza (2020), essa ciência envolve práticas de avaliação, diagnóstico e intervenção, considerando o sujeito em sua totalidade e em seus contextos familiar, escolar e social.

Assim, a neuropsicopedagogia amplia as possibilidades de compreensão das necessidades educacionais das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, fundamentadas cientificamente e sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil. Essas contribuições teóricas sustentam a análise das concepções docentes investigadas nesta pesquisa e fundamentam a discussão apresentada na seção seguinte, que aborda os conceitos da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia, bem como sua relevância para a Educação Infantil e para a construção de práticas pedagógicas intencionais.

3 NEUROPSICOPEDAGOGIA E NEUROPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CIÊNCIA, SENSIBILIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A compreensão da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia como instrumentos teórico-práticos para a educação constitui um avanço significativo na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Esses campos do conhecimento emergem da necessidade de superar abordagens fragmentadas do desenvolvimento humano, propondo uma leitura integrada que articula aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Tal perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao conceberem a criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve nas interações, nas brincadeiras e nas práticas sociais que vivencia cotidianamente (Brasil, 2009).

A neuropsicopedagogia configura-se como uma área interdisciplinar e transdisciplinar, fundamentada na articulação entre neurociência, psicologia e pedagogia, voltada à compreensão dos processos de aprendizagem em sua complexidade. Segundo Araújo (2024), essa área investiga as relações entre funcionamento cerebral, comportamento e aprendizagem, contribuindo para intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Essa concepção dialoga diretamente com a BNCC (Brasil, 2017), ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e corporais, o que exige práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade.

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que a primeira infância corresponde a um período marcado por intensa plasticidade neural e por rápidas transformações no desenvolvimento. As DCNEI reforçam que as propostas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 2009). Assim, os aportes da neuropsicopedagogia contribuem para que o/a professor/a compreenda como essas dimensões se articulam no processo de aprendizagem e como podem ser favorecidas por meio de práticas pedagógicas intencionais.

Ademais, Liberalesso (2023) enfatiza que os processos de desenvolvimento vivenciados na primeira infância exercem influência direta na constituição de sujeitos críticos, reflexivos e participativos. Essa compreensão encontra eco na BNCC, ao estabelecer que a educação infantil deve garantir às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — os quais se concretizam por meio de experiências planejadas e mediadas pelo/a professor/a (Brasil, 2017). Nesse sentido, a neuropsicopedagogia contribui para a compreensão dos fundamentos científicos que sustentam esses direitos, especialmente no que se refere às interações, às emoções e às experiências significativas.

A neuropedagogia, por sua vez, pode ser compreendida como a aplicação dos conhecimentos das neurociências diretamente à prática pedagógica, com foco no planejamento, na mediação e na organização do trabalho docente. Conforme define Lima (2023), trata-se de uma área interdisciplinar que fornece subsídios neurocientíficos à pedagogia, contribuindo para a formação de professores/as e para a melhoria da eficácia do processo educativo. Essa perspectiva reforça o que preconizam as DCNEI ao afirmarem que o planejamento pedagógico deve partir da observação atenta das crianças, de seus interesses, necessidades e formas de interação, garantindo propostas coerentes com os tempos e ritmos do desenvolvimento infantil (Brasil, 2009).

Ao incorporar os fundamentos da neuropedagogia, o planejamento pedagógico deixa de assumir um caráter meramente formal e passa a constituir-se como instrumento de intencionalidade pedagógica. Planejar, nesse contexto, implica refletir sobre os objetivos de aprendizagem, os campos de experiência envolvidos e as funções cognitivas mobilizadas em cada proposta. Tal concepção dialoga com a BNCC ao orientar que as experiências educativas na educação infantil sejam organizadas a partir dos campos de experiências, respeitando as formas próprias de aprender das crianças pequenas (Brasil, 2017). A intencionalidade pedagógica configura-se, portanto, como eixo estruturante da prática docente fundamentada na neuropsicopedagogia e na neuropedagogia.

As atividades propostas — especialmente as brincadeiras e interações — devem ser compreendidas como experiências formativas, planejadas com

objetivos claros de desenvolvimento. As DCNEI reforçam que o brincar não é uma atividade acessória, mas um eixo estruturante da educação infantil, por meio do qual a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e expressa emoções (Brasil, 2009). À luz dos conhecimentos neurocientíficos, o/a professor/a amplia sua compreensão sobre como essas experiências impactam o desenvolvimento cerebral e emocional das crianças.

A mediação docente assume papel central nesse processo. Não é a simples oferta de atividades que garante a aprendizagem, mas a forma como o/a professor/a observa, intervém, orienta e reorganiza as experiências a partir das respostas das crianças. Essa concepção está em consonância com a BNCC, ao reconhecer o/a professor/a como mediador/a das experiências de aprendizagem, responsável por criar contextos significativos que favoreçam o desenvolvimento integral (Brasil, 2017). A neuropsicopedagogia contribui ao oferecer subsídios para que essa mediação seja mais consciente, sensível e fundamentada cientificamente.

A diversificação das estratégias didáticas, defendida tanto pela BNCC quanto pelas DCNEI, encontra respaldo nos pressupostos da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia. Oferecer uma mesma atividade por meio de diferentes linguagens — oral, visual, corporal e lúdica — amplia as possibilidades de aprendizagem e respeita as singularidades das crianças. Atividades que estimulam atenção, memória, percepção e raciocínio lógico, quando intencionalmente planejadas, contribuem para o fortalecimento das funções cognitivas básicas, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Sob a perspectiva neuropsicopedagógica, funções cognitivas são estimuladas e tais propostas favorecem especialmente o desenvolvimento da atenção sustentada, da memória, das funções executivas – como flexibilidade cognitiva e planejamento – e da percepção sensorial integrada, uma vez que mobilizam diferentes sistemas cognitivos de forma simultânea e articulada. A abordagem é coerente com os pressupostos da neuropsicopedagogia ao considerar o funcionamento do cérebro em processo de aprendizagem, respeitar o ritmo individual das crianças e promover experiências que integram emoção, ação e cognição, potencializando a construção do conhecimento.

A observação do desenvolvimento infantil constitui outro eixo central dessa abordagem. As DCNEI orientam que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças, sem caráter classificatório (Brasil, 2009). A partir da observação sistemática, o/a professor/a pode identificar avanços, interesses e desafios, utilizando essas informações como base para o planejamento e a reorganização das práticas pedagógicas. A neuropsicopedagogia contribui para qualificar esse olhar, ao oferecer fundamentos para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais envolvidos nas respostas das crianças.

Dessa forma, ao integrar os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral às orientações da BNCC e das DCNEI, a neuropsicopedagogia e a neuropedagogia fortalecem uma prática pedagógica intencional, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Esses campos não prescrevem métodos prontos, mas subsidiam o/a professor/a na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, éticas e cientificamente fundamentadas.

Esta seção estabelece, portanto, as bases teóricas e normativas que sustentam a análise das narrativas da neuropsicopedagoga entrevistada, apresentada na seção seguinte, permitindo compreender como os conhecimentos da neurociência se materializam na prática pedagógica e dialogam com as diretrizes que orientam a educação infantil no Brasil.

A tabela apresentada a seguir evidencia que os aportes da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia não se colocam de forma dissociada dos documentos normativos que orientam a Educação Infantil, mas dialogam diretamente com a BNCC e as DCNEI, fortalecendo a intencionalidade pedagógica, a mediação docente e a observação do desenvolvimento infantil.

Quadro-síntese: Articulação entre BNCC, DCNEI, neuropsicopedagogia e neuropedagogia na Educação Infantil

Referencial Normativo / Conceitual	Principais Fundamentos	Contribuições da Neuropsicopedagogia e Neuropedagogia	Implicações para o Planejamento e a Prática Docente
DCNEI (CNE/CEB nº 5/2009)	Criança como sujeito histórico e de direitos; desenvolvimento integral; centralidade das interações e brincadeiras.	Compreensão da criança em sua integralidade (cognitiva, emocional, social e motora); reconhecimento da singularidade do desenvolvimento infantil.	Planejamento de experiências significativas; práticas baseadas na observação contínua; respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem.
BNCC – Educação Infantil	Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; organização por campos de experiência.	Fundamentação científica para compreender como emoções, interações e experiências impactam o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem.	Planejamento intencional articulado aos campos de experiência; mediação consciente das interações e brincadeiras.
Campos de Experiência – BNCC	Integração das dimensões do desenvolvimento por meio de experiências vividas.	Compreensão das funções cognitivas mobilizadas (atenção, memória, linguagem, autorregulação).	Elaboração de propostas diversificadas (oral, visual, corporal, lúdica) respeitando estilos de aprendizagem.
Neuropsicopedagogia	Articulação entre neurociência, psicologia e pedagogia; compreensão dos processos de aprendizagem.	Análise dos processos cognitivos e emocionais envolvidos no aprender; identificação de necessidades educacionais.	Intervenções pedagógicas mais sensíveis, fundamentadas; observação qualificada do desenvolvimento infantil.

Neuropedagogia	Aplicação dos conhecimentos neurocientíficos à prática pedagógica.	Compreensão de como o cérebro aprende; relação entre experiência, emoção e aprendizagem.	Planejamento pedagógico intencional; organização de ambientes estimulantes; mediação docente consciente.
Avaliação na Educação Infantil (DCNEI)	Avaliação processual, formativa e não classificatória; acompanhamento do desenvolvimento.	Leitura dos comportamentos infantis à luz dos processos cognitivos e emocionais.	Uso da observação e dos registros como base para replanejamento e intervenção pedagógica.
Intencionalidade Pedagógica	Ações planejadas com objetivos claros de desenvolvimento.	Reconhecimento do impacto das experiências sobre a plasticidade neural.	Propostas pedagógicas alinhadas a objetivos cognitivos, emocionais e sociais.
Mediação Docente	Professor/a como organizador/a das experiências educativas.	Fundamentação científica para intervenções mais eficazes e ajustadas.	Intervenções qualificadas; escuta ativa; reorganização das práticas conforme respostas das crianças.

Quadro 1 elaborado pela autora.

A articulação entre os conhecimentos neurocientíficos, a BNCC e as DCNEI possibilita ao/a professor/a compreender as bases científicas que sustentam as orientações legais, favorecendo práticas pedagógicas conscientes, planejadas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança, uma vez que a compreensão dos processos neurocognitivos amplia a

capacidade de intervenção pedagógica e de tomada de decisões no contexto educacional (Santos; Vasconcelos, 2018).

Diante do exposto, esta seção teve como objetivo analisar a articulação entre os aportes da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia e os documentos normativos que orientam a Educação Infantil dialogando-os diretamente com a BNCC e as DCNEI. As reflexões construídas constituem, portanto, o referencial teórico analítico que subsidiará a interpretação da entrevista apresentada no capítulo seguinte, permitindo uma análise aprofundada das concepções e práticas docentes à luz do desenvolvimento integral da criança.

4 QUANDO O CÉREBRO APRENDE BRINCANDO: NARRATIVAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta a análise interpretativa das narrativas produzidas a partir da entrevista realizada com uma profissional da área da neuropsicopedagogia, com o objetivo de compreender como os conhecimentos da neurociência se manifestam na prática pedagógica. A análise ancora-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e fundamenta-se no diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico-metodológico que sustenta a pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento de produção dos dados por possibilitar maior flexibilidade e aprofundamento das respostas, favorecendo a emergência de sentidos atribuídos pela entrevistada às relações entre neurociência, aprendizagem e prática docente. A análise do material empírico ocorreu por meio de leitura minuciosa e reescuta reiterada do conteúdo gravado, permitindo a identificação de ideias recorrentes, conceitos-chave e aproximações com os fundamentos teóricos e normativos da área educacional.

A trajetória profissional da entrevistada iniciou-se com a formação em Pedagogia e, posteriormente, com especializações em Educação Infantil, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA), atuando na cidade de Imperatriz-MA. Os nomes utilizados para identificar a participante é fictício e foi escolhido exclusivamente para fins de anonimato. As narrativas foram organizadas em três eixos analíticos, desdobrados em categorias interpretativas, construídas a partir da recorrência temática, da pertinência em relação aos objetivos da pesquisa e do diálogo com a literatura científica e os documentos oficiais, especialmente a BNCC e as DCNEI.

A compreensão da aprendizagem na primeira infância, sob a perspectiva da neurociência, exige o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de desenvolvimento e participante ativa das experiências educativas. Nesse sentido, a BNCC estabelece que a educação infantil deve organizar-se a partir dos eixos das interações e das brincadeiras, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017). Essa orientação normativa encontra respaldo nos achados da

neurociência ao evidenciar que o desenvolvimento cerebral ocorre de forma intensa e sensível às experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida.

Ao ser questionada sobre a importância da neurociência para a aprendizagem na primeira infância, a entrevistada afirmou:

A primeira infância é um canteiro onde se coloca semente. Precisa ser a melhor semente. O cérebro precisa ser estimulado. Eu costumo dizer que a primeira infância, de um aos seis anos de idade, são anos de ouro por conta da plasticidade. É um período em que o cérebro é uma 'esponja', e tem uma velocidade muito grande nas conexões neurais. (Aurora, 2025)

Essa narrativa dialoga diretamente com a compreensão da neuroplasticidade como fundamento central do desenvolvimento infantil, reforçando que nos primeiros anos de vida o cérebro apresenta elevada capacidade de reorganização estrutural e funcional em resposta aos estímulos do ambiente. A fala de Aurora converge com estudos neurocientíficos que apontam a primeira infância como fase sensível para a consolidação de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas.

Sob essa perspectiva, a funcionalidade do/a professor/a amplia-se significativamente, uma vez que as experiências pedagógicas oferecidas impactam diretamente a formação das conexões neurais. Essa compreensão dialoga com as DCNEI (Brasil, 2009), ao enfatizarem que as práticas pedagógicas devem assegurar condições para o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos, ritmos e modos de aprender.

A análise das narrativas permite inferir que a aprendizagem infantil não se configura como um processo espontâneo ou aleatório, mas como resultado do planejamento consciente da prática docente, da qualidade das interações e da diversidade das experiências propostas. Assim, a neurociência contribui para fortalecer uma concepção de infância que reconhece o brincar, a interação e a exploração como elementos estruturantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

4.1 Cada criança, um modo de aprender

No segundo eixo, a análise concentrou-se nas contribuições do conhecimento neurocientífico para o atendimento às diferentes formas de aprendizagem presentes no cotidiano da educação infantil. Ao abordar essa temática, Aurora destacou: “Se não se conhece como a criança aprende, como ensinar? Temos várias formas de aprendizagem, vários ritmos. Dependem do contexto e de fatores para a criança se desenvolver (Aurora, 2025).”

A partir dessa fala, evidencia-se a compreensão de que a aprendizagem infantil é um processo heterogêneo, influenciado por fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. A neurociência, nesse contexto, contribui ao ampliar a compreensão sobre como diferentes áreas cerebrais respondem de maneira distinta aos estímulos oferecidos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas.

Esse entendimento articula-se diretamente com a BNCC, ao reconhecer que as crianças aprendem de maneiras distintas e que o/a professor/a deve organizar situações de aprendizagem que considerem essa diversidade. Os campos de experiência propostos pelo documento normativo pressupõem a oferta de múltiplas linguagens e formas de expressão, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Aurora exemplifica que crianças com maior predominância de estímulos visuais tendem a responder melhor a propostas que envolvem imagens, cores e organização espacial. Essa observação empírica encontra respaldo na literatura neurocientífica, que aponta a ativação de diferentes redes neurais conforme o tipo de estímulo apresentado. Desse modo, cabe ao/a professor/a organizar ambientes ricos em possibilidades sensoriais, cognitivas e simbólicas.

Essa concepção dialoga diretamente com as reflexões de Freire (1996), ao afirmar que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para a sua produção. Na Educação Infantil, isso implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir saberes a partir de suas experiências, interações e experimentações, em consonância com os princípios da educação integral.

4.2 Planejar com intenção: olhar docente sobre o desenvolvimento infantil

Ao refletir sobre os impactos da neurociência na resignificação das práticas pedagógicas, a entrevistada destacou a relevância da intencionalidade no planejamento docente: “Quando eu reconheço que a neuroplasticidade existe, eu conheço que o cérebro infantil, quanto mais é estimulado, mais aprende. Com esse conhecimento, vou melhorar minha prática (Aurora,2025).” Essa fala permite entender que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral possibilita ao/a professor/a planejar atividades mais adequadas às capacidades de atenção, concentração e autorregulação próprias de cada faixa etária. Tal compreensão dialoga com Kishimoto (2011), ao enfatizar que o planejamento pedagógico deve considerar os marcos do desenvolvimento e as múltiplas linguagens da criança.

A análise evidencia que a intencionalidade pedagógica não se restringe à seleção de conteúdos, mas envolve a organização consciente de experiências que integrem aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Essa perspectiva encontra respaldo tanto na BNCC quanto nas DCNEI, que orientam a construção de práticas educativas centradas na criança e em sua formação integral.

Entretanto, a entrevistada também aponta desafios relacionados à formação docente, especialmente no contexto da rede pública, evidenciando lacunas entre as exigências contemporâneas da prática pedagógica e as condições reais de trabalho e formação dos/as professores/as. A tensão revela a necessidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação continuada, bem como de ações institucionais que promovam o acesso aos conhecimentos neurocientíficos de forma crítica e contextualizada.

4.3 Brincar é aprender: ludicidade e desenvolvimento neurocognitivo

No que se refere à incorporação dos conhecimentos da neurociência por professores/as sem formação específica na área, a entrevistada enfatizou a ludicidade como estratégia pedagógica fundamental: “O segredo é apostar na ludicidade, no sensorial e no cognitivo. Apostar nas atividades de movimento e no brincar (Aurora, 2025).” Sua fala evidencia que o brincar não deve ser compreendido como atividade acessória, mas como eixo estruturante na educação infantil. A ludicidade, quando planejada de forma intencional, contribui

para o desenvolvimento das funções executivas, da autorregulação emocional, da linguagem e da socialização.

Piaget (1962) já destacava que, por meio do brincar, a criança experimenta, cria hipóteses e constrói conhecimentos sobre o mundo. Esse entendimento dialoga com a neurociência ao demonstrar que as experiências lúdicas ativam múltiplas áreas cerebrais, favorecendo a aprendizagem significativa. A análise das narrativas permite afirmar que, mesmo diante de limitações formativas, o/a professor/a que valoriza o brincar, o movimento e as experiências sensoriais promove práticas alinhadas às orientações da BNCC e das DCNEI, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A análise das narrativas da neuropsicopedagoga entrevistada evidenciou a relevância dos conhecimentos da neurociência para a compreensão dos processos de aprendizagem na primeira infância e para a qualificação das práticas pedagógicas. O diálogo entre os dados empíricos, o referencial teórico e os documentos normativos permitiu identificar que a neurociência não se apresenta como um conjunto de métodos prontos, mas como um campo de saber que amplia a compreensão sobre como a criança aprende e se desenvolve.

Os achados desta seção reforçam a necessidade de uma prática pedagógica intencional, fundamentada no conhecimento do desenvolvimento integral infantil, na valorização da ludicidade e na oferta de experiências, respeitando os ritmos e as singularidades das crianças. Além disso, evidenciam a importância da formação docente contínua e do suporte institucional para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

A próxima seção dedica-se à apresentação e à caracterização do campo de pesquisa, contemplando a justificativa para a realização da investigação em campo, bem como a descrição da instituição educacional e de suas principais características. Essa etapa tem como finalidade contextualizar o ambiente investigado, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade escolar analisada e servindo de base para a interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

5 O CAMPO DA PESQUISA E A OBSERVAÇÃO: CONTEXTO INSTITUCIONAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS INVESTIGATIVAS

A compreensão dos processos de aprendizagem na Educação Infantil, à luz dos aportes da neurociência, da neuropsicopedagogia e da neuropedagogia, demanda não apenas o aprofundamento teórico, mas também a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a investigação empírica constitui-se uma etapa fundamental para apreender como os princípios discutidos nas seções anteriores se materializam nas interações, nas estratégias didáticas e nas formas de organização do trabalho pedagógico em instituições que atendem crianças na primeira infância.

Assim, esta seção tem por finalidade caracterizar o campo pesquisado, contextualizando a instituição de Educação Infantil na qual foi realizada a observação em campo. A descrição do espaço físico, da trajetória histórica da escola e de sua inserção no contexto comunitário permite entender o cenário no qual se desenvolvem as práticas educativas analisadas, contribuindo para uma leitura mais consistente dos dados empíricos produzidos. Ao apresentar o campo de pesquisa, busca-se evidenciar que o ambiente escolar, suas condições materiais e sua organização pedagógica exercem influência direta sobre o planejamento docente, a intencionalidade pedagógica e a observação do desenvolvimento infantil.

Embora a pesquisa bibliográfica e a entrevista com a neuropsicopedagoga configurem-se como procedimentos metodológicos fundamentais para a construção teórica desta investigação, emergiu a necessidade de ampliar o olhar investigativo por meio da observação direta em contexto escolar. Tal decisão fundamenta-se na compreensão de que a observação em campo possibilita uma aproximação mais concreta com a realidade educacional, favorecendo a articulação entre os referenciais teóricos discutidos ao longo do estudo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil do campo investigado.

A proposta de realização da observação em campo foi apresentada à orientadora do trabalho, professora Simone Regina Omizzolo, que incentivou a inserção da pesquisadora em um contexto institucional, considerando a

relevância dessa etapa para o aprofundamento da análise empírica. A observação permitiu ampliar a compreensão acerca da organização pedagógica, das interações estabelecidas entre professores e crianças e das práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento infantil, aspectos centrais desta pesquisa.

Para essa etapa, foi selecionada a Escola Municipal de Educação Infantil Maria de Sousa Silva, considerando critérios como a viabilidade de acesso, a proximidade com a residência da pesquisadora e o reconhecimento da instituição no atendimento à educação infantil no contexto comunitário em que está inserida. Além disso, a escolha revelou-se coerente com os objetivos da pesquisa, ao possibilitar a observação de práticas pedagógicas em uma instituição pública que atende crianças na primeira infância.

Previamente ao início das observações, foi realizado contato com a equipe gestora da escola, ocasião em que o interesse em desenvolver a pesquisa de campo para fins acadêmicos foi apresentado formalmente. Após a autorização institucional, foram realizadas vinte horas de observação em uma turma de Pré-Escola I no período matutino. Para além do acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, foi possível dialogar com duas professoras da Educação Infantil — a docente regente da turma observada e outra professora da mesma etapa — o que contribuiu para ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas, os desafios cotidianos e as concepções que orientam o trabalho docente no contexto investigado.

5.1 Identificação e histórico da escola

A escola municipal onde a pesquisa foi realizada está localizada no município de Imperatriz, estado do Maranhão. De acordo com informações disponibilizadas no site oficial da prefeitura municipal, a instituição foi fundada no ano de 1990, inicialmente com a denominação de creche, por iniciativa de Maria Antônia Soares e do Dr. Estevão Abreu (nomes fictícios), contando com o apoio de voluntários da comunidade local.

Em 1991, a instituição firmou convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e com a Prefeitura Municipal de Imperatriz, o que possibilitou a ampliação do atendimento oferecido, passando a contemplar crianças de 2 e

3 anos de idade, organizadas em turmas de Maternal I e II. Esse processo evidencia a trajetória histórica da escola enquanto espaço educativo comprometido com o atendimento às demandas da primeira infância, acompanhando as transformações das políticas públicas voltadas à educação infantil ao longo dos anos.

Os nomes adotados anteriormente e a seguir são fictícios, em respeito aos princípios éticos da pesquisa e à preservação da identidade dos participantes e da instituição. No entanto, considerando que a instituição passou por mudanças de denominação ao longo de sua trajetória, cada uma carregando significados relevantes, optou-se por destacar esse aspecto, por fazer parte de sua história e de sua construção junto à comunidade.

Ao longo de sua trajetória, a instituição passou por diferentes denominações, sendo inicialmente conhecida como Creche Pequenos Horizontes, posteriormente, como Escola Municipal de Educação Infantil Jardim do Saber. Um aspecto relevante, que confere singularidade a esta pesquisa, refere-se ao vínculo autobiográfico da pesquisadora com o campo investigado. Foi nessa instituição, ainda sob a denominação de Creche Pequenos Horizontes, que a pesquisadora teve sua primeira experiência escolar, tendo sido matriculada por sua mãe aos quatro anos de idade.

Retornar a esse espaço, agora na condição de pesquisadora, constituiu-se uma experiência marcada por significados pessoais e profissionais, favorecendo uma reflexão sensível acerca das transformações ocorridas na instituição e na própria concepção de educação ao longo do tempo. O movimento de retorno ao campo, atravessado por memórias e vivências, não compromete o rigor científico da pesquisa, mas, ao contrário, fortalece a compreensão do espaço escolar como território de histórias, afetos e práticas sociais.

Recentemente, a instituição passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil Maria de Sousa Silva, em homenagem a uma mulher cuja trajetória foi marcada pelo compromisso com a educação, a fé e a ação social no município de Imperatriz. Conforme informações do site da prefeitura municipal, Maria de Sousa Silva (1952–2023) destacou-se por sua atuação educacional e por seu engajamento em diferentes pastorais da Igreja Católica,

deixando contribuições significativas para a comunidade local. A escolha do nome reflete o reconhecimento da educação como prática social transformadora e como legado coletivo.

Inicialmente situada no bairro Vila Lobão, a escola passou por mudanças de localização ao longo de sua história, sendo transferida para um bairro adjacente em determinado período. Recentemente, a instituição retomou suas atividades primeiro bairro, reafirmando seu vínculo com a comunidade de origem. Em maio de 2025, a escola foi oficialmente reinaugurada, em cerimônia conduzida pelo prefeito municipal, passando a contar com uma infraestrutura renovada, planejada para atender às especificidades da Educação Infantil. A reinauguração representou um marco importante para a comunidade escolar, ao assegurar condições físicas mais adequadas, acolhedoras e alinhadas às diretrizes contemporâneas de atendimento à primeira infância, conforme preconizam as políticas públicas educacionais.

A Escola Municipal de Educação Infantil Maria de Sousa Silva dispõe de uma estrutura física composta por dez salas de referência, sala destinada aos/as professores/as, sala de direção e espaços adaptados para pessoas com deficiência, incluindo banheiro acessível. A instituição conta ainda com cozinha, refeitório, parquinho, brinquedoteca e área ajardinada, compondo ambientes que favorecem o brincar, a interação e o desenvolvimento integral das crianças.

Uma das salas de referência é destinada ao funcionamento como dormitório para as crianças matriculadas na turma de período integral. A escola atende crianças com idades entre 1 ano e 6 meses e 5 anos, organizadas de acordo com as etapas da educação infantil. A estrutura observada evidencia a preocupação institucional em oferecer um espaço físico que favoreça experiências educativas diversificadas, respeitando as necessidades próprias da infância.

5.2 A observação em campo como eixo investigativo e reflexivo da pesquisa

A observação em campo constituiu-se como um eixo fundamental desta investigação, pois possibilitou o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano, bem como das interações

estabelecidas entre professoras e crianças. Tal procedimento permitiu uma aproximação concreta da realidade educacional investigada, favorecendo uma leitura mais sensível e crítica do processo de ensino e aprendizagem na primeira infância. Conforme apontam as DCNEI, a observação atenta do cotidiano é indispensável para compreender como as crianças constroem saberes nas interações e brincadeiras, elementos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa (Brasil, 2009, p. 18).

Nesse sentido, a vivência em campo possibilitou analisar como os princípios discutidos nas seções anteriores — especialmente aqueles relacionados à educação emocional, à neurociência aplicada à educação e ao desenvolvimento integral da criança — manifestam-se na prática docente. A observação revelou, portanto, não apenas como um procedimento técnico, mas como um exercício reflexivo que articula teoria e prática, permitindo compreender os sentidos atribuídos às ações pedagógicas e às escolhas didáticas realizadas no contexto escolar (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 43).

Os parágrafos que se seguem são apresentados em primeira pessoa do singular, uma vez que se referem a um relato de natureza autobiográfica, decorrente das experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo. A adoção dessa forma discursiva justifica-se pela necessidade de preservar a autenticidade das percepções, observações e reflexões construídas a partir do contato direto com o campo empírico.

Tal escolha metodológica encontra respaldo na pesquisa qualitativa, que reconhece o pesquisador como sujeito implicado no processo investigativo, cuja experiência contribui para a produção de sentidos e interpretações sobre a realidade observada (Minayo, 2014, p. 21).

5.3 Relatos das experiências em campo

Participei de vinte horas de observação na sala de referência da Pré-Escola I (1º período), assumindo uma postura ativa no contexto investigado. Desde o primeiro dia, estabeleci diálogo com a professora da turma, momento em que manifestei minha disponibilidade para colaborar nas atividades cotidianas, caracterizando a observação como de natureza participativa. Tal postura possibilitou uma inserção mais orgânica no ambiente escolar,

favorecendo a compreensão das dinâmicas pedagógicas e relacionais que permeiam o cotidiano da sala.

A ausência de uma profissional auxiliar mostrou-se um aspecto relevante durante a observação, evidenciando uma realidade recorrente, na qual o/a professor/a assume múltiplas funções. Em diversos momentos, foi necessário apoiar a docente em demandas operacionais, como o preparo de materiais pedagógicos — por exemplo, o recorte de imagens destinadas às atividades do livro didático. Essa situação reforça a importância de refletir sobre as condições de trabalho docente e seus impactos no planejamento e na intencionalidade pedagógica, conforme destaca Libâneo (2013), ao afirmar que a qualidade do trabalho educativo está diretamente relacionada às condições objetivas em que ele se realiza.

A turma era composta por quinze crianças com frequência ativa, dentre as quais duas possuíam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível dois de suporte. Um aspecto que chamou minha atenção refere-se à organização do trabalho das cuidadoras na instituição, que não atuavam de forma fixa em uma única turma, realizando rodízios entre as salas ao longo da semana. Na Pré-Escola I observada, havia apenas uma cuidadora por turno.

Essa dinâmica institucional suscita reflexões importantes acerca da continuidade do vínculo e da mediação pedagógica, especialmente no que se refere ao atendimento às crianças público-alvo da educação inclusiva. De acordo com a BNCC, a organização dos tempos, espaços e profissionais deve assegurar condições para que todas as crianças participem ativamente das experiências propostas, respeitando suas singularidades (Brasil, 2017, p. 36). A rotatividade de cuidadoras pode, portanto, fragilizar o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil, sobretudo no caso de crianças que demandam maior previsibilidade e apoio nas interações.

No primeiro dia de observação, após minha apresentação formal à professora da turma, fui acolhida de maneira receptiva no ambiente da sala. A docente apresentou o livro didático utilizado ao longo do semestre e compartilhou os planos diários das vivências desenvolvidas com as crianças. Considerando a faixa etária do grupo — entre quatro e cinco anos —, questionei

sobre as estratégias adotadas para o desenvolvimento do brincar no contexto pedagógico.

A professora demonstrou compreender a centralidade do brincar na educação infantil, afirmando buscar priorizá-lo em suas práticas, ainda que de forma moderada e intencional. Relatou que a introdução das letras ocorre de maneira gradual, com o objetivo de promover a familiarização das crianças com o alfabeto. Observei, também, que durante atividades musicais e apresentações, a docente realizava a contagem de um a dez junto às crianças, o que pode ser compreendido como uma estratégia inicial de aproximação aos numerais.

Essa prática suscitou reflexões críticas, especialmente ao considerar os pressupostos da BNCC, que orienta que o trabalho pedagógico não deve antecipar formalmente os conteúdos do ensino fundamental, mas promover experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017, p. 41). Essa concepção dialoga com Kishimoto (2010) ao ressaltar que o brincar, quando mediado intencionalmente pelo/a professor/a, constitui-se como um potente espaço de aprendizagem, sem a necessidade de formalização precoce da escrita e da matemática.

Ao confrontar essas observações com o relato da neuropsicopedagoga entrevistada, que defende que crianças menores de seis anos não deveriam vivenciar processos formais de alfabetização, evidenciei uma tensão entre diferentes concepções pedagógicas presentes no contexto escolar. Por outro lado, a professora da turma destacou desafios enfrentados na transição das crianças para o Ensino Fundamental, o que revela percepções distintas acerca do tempo e das formas adequadas de introdução da linguagem escrita na Educação Infantil.

Durante os diálogos, a professora relatou que, nas formações municipais mais recentes, tem sido recorrente a discussão de que o trabalho pedagógico centrado exclusivamente no brincar estaria ocasionando atrasos na aprendizagem das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. Tal colocação provocou-me inquietações e reflexões, levando-me a questionar se essas dificuldades não estariam relacionadas à ausência de intencionalidade pedagógica na condução do brincar.

Ao compartilhar essa indagação com a docente, ela afirmou que as crianças tendem a preferir o brincar entre pares, sem a intervenção direta do adulto, o que, em sua perspectiva, dificultaria a mediação pedagógica. Segundo seu entendimento, durante a atividade lúdica, a criança direciona suas próprias ações, o que limitaria a atuação do/a professor/a.

Essa concepção contrasta com autores como Vygotsky (2007, p. 98), que compreende o brincar como uma atividade social mediada, na qual o/a adulto/a exerce papel fundamental ao ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A mediação docente, nesse sentido, não implica controlar o brincar, mas criar condições, propor desafios e observar atentamente os processos que emergem das interações.

No segundo dia de observação, as experiências pedagógicas tiveram como temática central a comunicação. Durante a roda de conversa, a professora abordou meios de comunicação antigos e contemporâneos, apresentando o telefone celular e o jornal impresso como exemplos. Ao longo dos dias, o trabalho manteve-se articulado a essa temática, por meio de atividades de colagem no livro didático e da apresentação de diferentes recursos comunicacionais.

A docente destacou, desde os primeiros diálogos, a valorização da autonomia infantil em sua prática pedagógica. Relatou que as crianças se deslocam até o banheiro de forma independente, sem necessidade de auxílio constante. No terceiro dia de observação, essa postura refletiu-se em uma atividade de recorte e colagem realizada majoritariamente de forma autônoma, com apoio pontual apenas para aquelas crianças que apresentavam maior dificuldade no manuseio da tesoura.

Essa prática dialoga com as DCNEI, que enfatizam a promoção da autonomia como um dos eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito de direitos, capaz de agir, decidir e participar ativamente das experiências propostas (Brasil, 2009, p. 20). Sob a perspectiva da neurociência, experiências que favorecem a autonomia contribuem para o fortalecimento das funções executivas, essenciais ao desenvolvimento cognitivo e emocional (Diamond, 2013, p. 135).

No quarto dia de observação, os diálogos concentraram-se na temática da educação inclusiva. Segundo a docente, as escolas públicas do município ainda não dispõem de preparo adequado para a inclusão de crianças atípicas, especialmente aquelas com diagnóstico de TEA. A professora relatou que a instituição não possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que, no bairro, existe apenas uma sala destinada a atender toda a região.

Além disso, destacou que a estrutura física das escolas não se encontra devidamente adaptada e que muitas famílias enfrentam dificuldades para acessar o AEE devido à distância. Essas falas evidenciam desafios estruturais e políticos que impactam diretamente a efetivação da educação inclusiva, contrariando os princípios estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura o direito ao atendimento educacional especializado de forma complementar e articulada ao ensino regular (Brasil, 2008, p. 11).

No último dia de observação, as crianças participaram de ensaios para a cantata de Natal da instituição. Esse momento permitiu observar aspectos relacionados à expressão corporal, à socialização e à construção de vínculos, evidenciando a importância das experiências coletivas no desenvolvimento infantil. Ao longo das horas vivenciadas em campo, compreendi que a observação revelou-se rica em aprendizagens, tanto no acompanhamento das brincadeiras quanto na realização das atividades propostas.

Os diálogos estabelecidos com a professora mostraram-se especialmente significativos, permitindo reconhecer seu compromisso com a aprendizagem das crianças, ainda que inserida em um contexto permeado por desafios institucionais. As observações realizadas evidenciam que a qualidade das experiências vividas pelas crianças depende menos da presença isolada do brincar e mais da mediação consciente, da intencionalidade pedagógica e das condições institucionais que sustentam a prática docente.

A partir deste ponto, o texto passará a adotar a escrita em terceira pessoa do singular como opção de organização, preservando a clareza e a coerência na apresentação e na análise dos dados produzidos. Ademais, com o intuito de organizar, sistematizar e tornar mais visíveis os principais elementos identificados ao longo das horas de observação em campo, optou-se pela

construção de um quadro-síntese. Esse instrumento analítico permite articular as dimensões empíricas observadas no cotidiano da sala de pré-escola com os referenciais teóricos e normativos discutidos nas seções anteriores, especialmente no que se refere à intencionalidade pedagógica, à mediação docente, à promoção da autonomia e aos desafios relacionados à educação inclusiva.

Ao reunir aspectos da prática pedagógica, percepções docentes e implicações para o planejamento educacional, o quadro possibilita uma leitura integrada da realidade investigada, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das práticas observadas e de suas relações com os pressupostos legais e teóricos que orientam a Educação Infantil.

Quadro-síntese: Articulação entre observação de campo, fundamentos legais e implicações pedagógicas

Eixos de Observação	Situações Observadas em Campo	Articulação com BNCC	Articulação com DCNEI	Implicação para o Planejamento
Organização da sala e condições institucionais	Turma com 15 crianças; ausência de auxiliar fixa; apenas uma cuidadora por turno; presença de crianças com TEA.	A BNCC orienta a organização de tempos, espaços e interações que garantam a participação de todas as crianças (Brasil, 2017).	As DCNEI ressaltam a necessidade de condições institucionais que assegurem o cuidado e a educação de forma indissociável (Brasil, 2009).	Exige planejamento flexível às condições reais e estratégias docentes de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Brincar - eixo estruturante	Crianças demonstram preferência por brincar entre pares, criando regras e brincadeiras próprias, especialmente na brinquedoteca.	O brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2017).	O brincar é compreendido como linguagem central da infância e base do trabalho pedagógico (Brasil, 2009).	Reforça a necessidade de mediação intencional do/a professor/a, não para controlar o brincar, mas para observar, intervir quando necessário.
Introdução de letras e números	Introdução gradual do alfabeto e contagem numérica em atividades musicais e rotineiras.	A BNCC orienta experiências com a linguagem escrita sem antecipar a escolarização formal (Brasil, 2017).	As DCNEI destacam que não se deve antecipar conteúdos do Ensino Fundamental (Brasil, 2009).	Implica refletir a intencionalidade pedagógica, garantindo o que experiências ocorram de forma lúdica, respeitando o desenvolvimento infantil.
Mediação docente	Percepção da professora de que o brincar ocorre melhor sem intervenção adulta direta.	A BNCC reconhece o papel do/a professor/a como mediador/a das experiências (Brasil, 2017).	As DCNEI atribuem ao/a professor/a a função de organizar, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas (Brasil, 2009).	Aponta a necessidade de resignificação da mediação docente.

Autonomia infantil	Crianças realizam deslocamentos, atividades de recorte e colagem de forma autônoma, com apoio pontual.	A BNCC valoriza a construção da autonomia como direito de aprendizagem (Brasil, 2017).	As DCNEI reconhecem a criança como sujeito ativo e competente (Brasil, 2009).	Planejamento deve prever situações que promovam escolhas, iniciativa e responsabilidades, fortalecendo funções socioemocionais.
Educação inclusiva	Ausência de sala de AEE na instituição; dificuldade de acesso das famílias ao atendimento especializado; estrutura pouco adaptada.	A BNCC reafirma o compromisso com a equidade e a inclusão (Brasil, 2017).	As DCNEI asseguram o direito à educação inclusiva desde a Educação Infantil (Brasil, 2009).	Demanda planejamento pedagógico inclusivo articulação com políticas públicas e práticas que considerem as singularidades das crianças com TEA.
Observação do desenvolvimento infantil	Observação de coordenação motora, lateralidade, socialização e linguagem durante brincadeiras e atividades dirigidas.	A BNCC destaca a observação contínua como base para avaliação na Educação Infantil (Brasil, 2017).	As DCNEI orientam que a avaliação se dê por meio de registros e observações do cotidiano (Brasil, 2009).	

Quadro 2 elaborado pela autora

A leitura integrada do quadro-síntese evidencia que as práticas pedagógicas observadas no contexto investigado se constituem em um campo dinâmico de tensões e possibilidades, no qual se entrelaçam intencionalidades docentes, condições institucionais, normativas legais e as expressões

singulares do desenvolvimento infantil. As observações realizadas permitiram compreender que, embora o brincar esteja presente como eixo estruturante das experiências das crianças, sua potência pedagógica depende diretamente da mediação consciente do/a professor/a, da observação sistemática do desenvolvimento e do planejamento intencional das propostas.

Nesse sentido, os princípios estabelecidos pela BNCC e pelas DCNEI não se configuram apenas como diretrizes normativas, mas como referenciais que orientam a leitura crítica da prática, possibilitando ao docente reconhecer o brincar, a autonomia, a inclusão e a interação como dimensões indissociáveis do processo educativo. Assim, a articulação entre teoria, legislação e prática revela-se fundamental para a construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos, ritmos e singularidades.

Ao caracterizar o campo pesquisado, esta seção contribui para contextualizar o espaço no qual se realizou a observação em campo, oferecendo subsídios para a compreensão das práticas pedagógicas e das interações analisadas no capítulo seguinte. A partir das análises construídas por meio da observação em campo e da sistematização das práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da educação infantil, torna-se pertinente aprofundar a compreensão acerca dos sujeitos que compõem o contexto investigado.

Desse modo, a próxima seção dedica-se à apresentação das participantes da pesquisa e à análise de suas percepções sobre o processo de aprendizagem infantil, buscando compreender como suas trajetórias, concepções e experiências profissionais contribuem para a construção das práticas pedagógicas e para a compreensão dos desafios e possibilidades presentes na Educação Infantil contemporânea.

6 VOZES DOCENTES: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção dedica-se à apresentação, descrição e análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, realizada com professoras de uma escola municipal localizada no município de Imperatriz-MA. A proposta central consiste em compreender como essas docentes percebem o processo de aprendizagem da criança nos primeiros anos de vida, considerando suas trajetórias formativas, práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e concepções acerca da relação entre família e escola.

A análise dos dados busca responder à questão norteadora da pesquisa: **como professoras da Educação Infantil de uma escola municipal de Imperatriz-MA compreendem o processo de aprendizagem da criança?** Para isso, os resultados foram organizados em eixos temáticos que dialogam diretamente com os objetivos específicos do estudo e com o referencial teórico que fundamenta a investigação, permitindo uma leitura articulada entre teoria, dados empíricos e documentos normativos da Educação Infantil.

As participantes da pesquisa são duas professoras atuantes no período matutino da Escola Municipal de Educação Infantil Maria de Sousa Silva. Em consonância com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, especialmente no que se refere à preservação da identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo da análise.

O quadro a seguir apresenta a caracterização das docentes quanto à formação acadêmica, área de atuação e tempo de experiência profissional:

SUJEITOS (Nomes fictícios)	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Kim	Pedagogia e Pós em Gestão de Educação Superior e Psicologia	Professora de Educação Infantil	Mais de 10 anos
Lee	Pedagogia e Pós em Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado	Professora de Educação Infantil	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa (Quadro 3 elaborado pela autora)

A análise desse perfil revela que ambas as professoras possuem formação inicial em Pedagogia, bem como especializações em áreas relacionadas à gestão educacional e à psicologia, o que indica um percurso formativo alinhado às exigências da docência. Ainda que apresentem tempos distintos de atuação, essa diversidade contribui para ampliar as percepções sobre a aprendizagem infantil, uma vez que experiências profissionais mais longas e trajetórias recentes possibilitam diferentes leituras do cotidiano escolar.

Para a produção dos dados empíricos, optou-se pela aplicação de um questionário online, elaborado na plataforma *Google Forms* e direcionado exclusivamente às professoras. A escolha desse instrumento ocorreu em razão do período em que a pesquisa de campo foi realizada ser final do ano letivo – momento em que as demandas pedagógicas e administrativas das docentes se intensificam – o que poderia dificultar a participação em entrevistas presenciais ou encontros síncronos.

O questionário foi composto por nove questões, sendo algumas destinadas à identificação das participantes e à caracterização de sua trajetória profissional, como formação acadêmica e tempo de atuação docente. Outras questões buscaram compreender as percepções das professoras acerca do processo de aprendizagem infantil, das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e da relação entre família e escola.

Dentre as questões propostas, três de caráter argumentativo foram selecionadas para análise aprofundada, por expressarem de forma mais direta as concepções docentes relacionadas à temática central da pesquisa. As respostas obtidas foram organizadas por meio da síntese das falas, preservando-se o sentido atribuído pelas participantes e garantindo o anonimato.

Cabe ressaltar que, durante os momentos de observação e diálogo com uma das professoras, discutiu-se a possibilidade de utilizar explicitamente o termo “neurociência” na formulação das perguntas. Contudo, a docente sugeriu repensar essa escolha, considerando que, embora práticas fundamentadas em conhecimentos neurocientíficos estejam presentes de maneira indireta no cotidiano escolar, a terminologia não é amplamente utilizada ou apropriada pelas professoras da educação infantil. Essa reflexão contribuiu para adequar a

linguagem do instrumento à realidade do contexto investigado, respeitando os saberes e as experiências das participantes.

6.1 Percepções docentes nas descrições das respostas

A primeira questão argumentativa teve como objetivo compreender se as formações oferecidas pelo município abordam, de maneira adequada, estratégias para apoiar o trabalho docente no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. A professora Lee reconhece os avanços nas formações ofertadas, destacando, entretanto, a necessidade de ampliar o olhar para além dos conteúdos pedagógicos, considerando o/a professor/a em sua dimensão humana e emocional:

As formações oferecidas pelo município são muito boas. Percebe-se que há uma preocupação em oferecer formações atualizadas e contínuas. No entanto, esquecem que o professor precisa estar emocionalmente bem. Pouco se tem falado na saúde mental do professor, e fatores como sobrecarga, ansiedade e estresse podem comprometer a qualidade do seu trabalho. (Lee, 2025)

Sua fala evidencia que o processo formativo não pode ser compreendido de forma dissociada das condições emocionais e psicológicas do/a docente. Tal compreensão dialoga com Zaragoza (1999), ao discutir o mal-estar docente como resultado do aumento das exigências profissionais, da sobrecarga de funções e da desvalorização social da profissão, fatores que impactam diretamente a prática pedagógica e a relação do professor com o ensino e a aprendizagem.

A professora Kim, por sua vez, avalia positivamente as formações ofertadas, mas aponta lacunas em relação às demandas contemporâneas do cotidiano escolar:

Abordam sim, no entanto, temos temas de perspectivas atuais que passam despercebidos pela SEMED, mesmo as professoras pedindo formações mais pontuais. (Kim, 2025)

Essa colocação revela um descompasso entre as necessidades formativas apontadas pelas docentes e as propostas efetivamente ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal perspectiva converge com

Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação continuada só faz sentido quando se articula com os problemas reais da prática profissional e com as necessidades concretas dos/as professores/as, sob pena de perder sua efetividade pedagógica.

O segundo eixo de análise buscou compreender como as professoras concebem a aprendizagem significativa. As respostas apresentaram convergência ao destacar que a aprendizagem ocorre quando a criança consegue relacionar novos conhecimentos às suas experiências prévias, emoções e vivências cotidianas. A professora Lee afirma:

O aprendizado significativo é muito importante, pois traz impactos na vida da criança. Ela compreende melhor o que está aprendendo, relacionando novas aprendizagens às suas experiências e conhecimentos prévios. (Lee, 2025)

De forma semelhante, a professora Kim destaca:

Aprender de forma significativa acontece quando a criança consegue relacionar novos conhecimentos com aquilo que ela já sabe, com suas experiências, emoções, linguagem e contexto sociocultural. (Kim, 2025)

Essas concepções dialogam diretamente com Freire (1989), ao defender que a aprendizagem se inicia a partir da leitura do mundo vivido pelo sujeito. Na Educação Infantil, isso implica reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de construir saberes a partir de suas experiências, e não como mero receptáculo de informações.

A terceira questão argumentativa teve como base a concepção de Educação Infantil expressa na LDB nº 9.394/1996, que reconhece a família como parceira fundamental no desenvolvimento integral da criança. Buscou-se compreender como as docentes percebem a interação entre pais e professores/as e de que forma essa relação influencia o processo de aprendizagem. A professora Lee destaca:

A interação entre pais e professores é essencial para o sucesso da criança no ambiente escolar, pois quando família e escola trabalham juntas, a aprendizagem se torna mais forte e significativa. (Lee, 2025)

Já a professora Kim reforça que “quando pais e professores mantêm um diálogo colaborativo, a aprendizagem tende a ser mais consistente, significativa e emocionalmente segura” (Kim, 2025). Essas falas dialogam com Vygotsky (1998), ao enfatizar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, mediadas por adultos mais experientes. A aproximação entre família e escola amplia as possibilidades de mediação pedagógica e contribui para intervenções mais sensíveis às necessidades das crianças.

A última questão do questionário buscou compreender como as professoras definem aprendizagem na Educação Infantil. As respostas evidenciam compreensões distintas, porém complementares, ao reconhecerem o papel central da mediação docente e da intencionalidade pedagógica. As participantes destacaram tanto a importância do equilíbrio entre brincadeiras guiadas e atividades estruturadas quanto a valorização do brincar intencional como promotor de aprendizagens significativas.

As respostas indicam que o brincar e as atividades orientadas não se configuram como práticas excludentes, mas como dimensões complementares do processo educativo. Cabe ao/a docente articular essas propostas, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil e reconhecendo a criança como protagonista de sua aprendizagem.

De modo geral, as respostas das docentes evidenciam a compreensão da aprendizagem infantil como um processo de natureza relacional mediado e intencional, que envolve não apenas a criança, mas também o professor, a família e as condições institucionais em que a prática pedagógica se desenvolve.

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, retomando os principais achados do estudo e sua articulação com os objetivos e a questão norteadora apresentada na introdução.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso empreendido para a construção deste estudo constituiu-se como um processo formativo atravessado por desafios, escolhas e amadurecimento teórico-metodológico. Desde a delimitação inicial do objeto de investigação, suscitada pelas discussões realizadas na disciplina *Fundamentos e Metodologias de Ensino de Ciências*, até a consolidação das análises apresentadas ao final deste trabalho, a pesquisa revelou-se como um percurso que se fez no próprio caminhar. As etapas vivenciadas ao longo das disciplinas de *Seminário Temático III* e *Seminário de Pesquisa* contribuíram significativamente para o refinamento do olhar investigativo, permitindo compreender que pesquisar em educação não é apenas reunir dados, mas aprender a escutar, interpretar e dialogar com a realidade.

O presente estudo teve como objetivo investigar os conceitos que se entrelaçam ao processo de aprendizagem da criança nos primeiros anos de vida, à luz de aportes teóricos da educação, da neurociência e da neuropsicopedagogia, articulados a dados empíricos oriundos de entrevistas e da observação em campo. Partiu-se da compreensão de que a aprendizagem infantil não acontece de forma linear ou previsível, mas se constrói nas interações cotidianas, nos gestos, nas brincadeiras, nos silêncios e nas experiências que marcam a infância. Assim, compreender como os/as professores/as concebem esse processo mostrou-se fundamental para refletir sobre as práticas pedagógicas que sustentam — ou limitam — o desenvolvimento infantil.

As entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil possibilitaram compreender que a aprendizagem é percebida como um processo mediado, intencional e profundamente relacional. As falas das docentes evidenciaram o reconhecimento do/a professor/a como mediador/a das experiências de aprendizagem, responsável por criar contextos significativos que respeitem os tempos, os ritmos e as singularidades de cada criança. Tal compreensão dialoga com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, ao

reafirmar a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua trajetória e autora de suas próprias aprendizagens.

No que se refere ao brincar, os resultados revelaram concepções distintas quanto ao equilíbrio entre atividades estruturadas e propostas lúdicas. Contudo, emergiu de forma consensual a compreensão de que o brincar não se configura como um tempo vazio, mas como um território fértil onde a aprendizagem ganha corpo, sentido e emoção. Brincar é, nesse contexto, uma forma de pensar o mundo com o corpo inteiro; é o espaço em que a criança experimenta, erra, cria, negocia e aprende. Quando mediado com intencionalidade pedagógica, o brincar transforma-se em um potente dispositivo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e simbólico.

As contribuições da neurociência, discutidas ao longo do estudo, reforçaram a compreensão de que aprender é um processo que envolve o cérebro, mas também o afeto, a experiência e o ambiente. A entrevista com a neuropsicopedagoga evidenciou que conhecer os princípios do funcionamento cerebral — como a neuroplasticidade e a importância dos estímulos na primeira infância — pode ampliar o olhar do/a professor/a sobre as possibilidades de aprendizagem da criança. Todavia, destaca-se que a neurociência não oferece respostas prontas nem substitui o saber pedagógico; ao contrário, convida o/a docente a olhar a criança em sua totalidade, reconhecendo que cada experiência vivida deixa marcas, constrói caminhos e amplia possibilidades.

A observação em campo revelou que as práticas pedagógicas não se constroem em um vazio, mas em contextos atravessados por desafios institucionais, condições de trabalho e limitações estruturais. Ainda assim, mesmo diante dessas adversidades, foi possível observar esforços docentes no sentido de promover a autonomia, a interação e o desenvolvimento integral das crianças. Esses achados reforçam a ideia de que educar na infância é um exercício constante de sensibilidade, escuta e reinvenção cotidiana, no qual o/a professor/a atua como alguém que observa atentamente os pequenos gestos e reconhece, neles, grandes processos de aprendizagem.

Embora o estudo tenha se limitado a um número reduzido de participantes e a um recorte específico de investigação, os resultados alcançados contribuem para ampliar as discussões sobre a aprendizagem na

primeira infância, a função do brincar, a intencionalidade pedagógica e as contribuições da neurociência para a Educação Infantil. As reflexões presentes indicam a necessidade de continuidade de estudos que aprofundem essas temáticas, fortalecendo o diálogo entre teoria, prática e formação docente.

Por fim, compreender a aprendizagem na primeira infância é reconhecer que educar é, antes de tudo, um ato de cuidado e responsabilidade com o futuro. Cada experiência oferecida à criança sendo uma brincadeira, uma escuta atenta e um olhar acolhedor, inscreve-se como possibilidade de crescimento, autonomia e humanização. Assim, este estudo reafirma que ensinar na educação infantil é semear, sendo que nem sempre se vê o florescer imediato, mas cada gesto pedagógico carrega em si a potência de um amanhã mais sensível, mais consciente e mais humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mateus. **Como a neuropsicopedagogia melhora a aprendizagem**. Didática EAD, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://didaticaead.com.br/blog/como-a-neuropsicopedagogia-melhora-a-aprendizagem/>. Acesso em: 27 out. 2025.

BEAUCLAIR, João. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros**. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Resolução CNE CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **From best practices to breakthrough impacts: a science based approach to building a more promising future for young children and families**. Cambridge, Harvard University, 2016.

COSENZA, Roberto M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

DAMASCENO, Geanne Castro; CABRAL, Diego Arthur Castro; CAMPOS, Fernanda Myllena Sousa; MEDEIROS, João Paulo do Vale; CABRAL, Leonardo Giovanni Castro; CABRAL, Kaique Matheus Castro. **As contribuições da neurociência à pedagogia: um diálogo necessário**. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2021.

DIAMOND, Adele. **Funções executivas**. Annual Review of Psychology, Palo Alto, v. 64, p. 135 a 168, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desenvolvimento infantil: evidências científicas para políticas e práticas**. São Paulo: FMCSV, 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Primeiríssima infância: desenvolvimento e cuidados essenciais**. São Paulo: FMCSV, 2022.

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

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia:** novas perspectivas para a aprendizagem. 2016. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/10/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar em Revista, n. 17, 2001.

LIMA, Alan Freire de. **Neuropsicopedagogia e neuropedagogia:** neurociências e neuropsicanálise na educação. Fiep Bulletin Online, v. 93, n. 1, p. 787 a 797, 2023. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6679>. Acesso em: 27 out. 2025.

LIMA, Maria Alice de. **Neurociência e aprendizagem:** fundamentos para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2020.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista semiestruturada:** análise de objetivos e de roteiros. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

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

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joaquim. **Pedagogia da infância:** reconstruindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2011.

PEREIRA, André. **Pesquisa prática e pesquisa aplicada em educação:** reflexões epistemometodológicas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 20, p. 1 a 21, 2023.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Brincadeira, sonhos e imitação na infância.** Nova York: W. W. Norton, 1962.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1966.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ. **Escola Municipal é entregue à população**. Imperatriz, MA, 5 maio 2025.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RELVAS, Marta. Pires. **Neurociência e educação: potencializando a aprendizagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SANT'ANA, Isabel Maria de. **Aprendizagem, cérebro e educação: fundamentos neurocientíficos da prática pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2015.

SANTOS, Jéssica Silva dos; VASCONCELOS, Maria Lucia de Moura. **Neurociência e educação infantil: contribuições para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação de educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 34, n. 105, p. 320 a 331, 2017.

SOUZA, Laura Aparecida Alves Ferreira de; SILVA, Sidney Vergilio da. **A neurociência como ferramenta no processo ensino-aprendizagem**. Revista Mythos, v. 12, n. 2, p. 66 a 77, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO ONLINE – PERSPECTIVAS DE PROFESSORES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA.

1. Você concorda em participar desta pesquisa?
2. Há quantos anos você é professor (a)?
3. Em quais turnos você trabalha na EMEI Maria de Sousa Silva?
4. Qual a faixa etária das crianças na sala onde você é professor (a)?
5. Em média, quantas crianças frequentam a sua sala por turno?
6. Você acredita que as formações oferecidas aos professores pelo município abordam de maneira adequada estratégias para apoiar o trabalho docente no processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil?
7. O que você pensa sobre aprendizagem significativa de crianças, diante da crescente valorização de práticas pedagógicas efetivas nos últimos anos?
8. Como você compreende o papel da interação entre pais e professores e sua influência na aprendizagem da criança?
9. Diante de suas experiências, como você define aprendizagem na Educação Infantil?