

**INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO EM
REFLEXÃO**

**CHILDHOOD, EDUCATION AND LEARNING: A RELATIONSHIP IN
REFLECTION**

**INFANCIA, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE: UNA RELACIÓN EN
REFLEXIÓN**

Simone Aparecida dos Santos

Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Genética e Melhoramento pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Maria Helena-PR. E-mail: pg55560@uem.br

Vânia Rodrigues Nicolau

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Umuarama-PR. E-mail: vania_vrn@hotmail.com

Karina Luciane Silva Deolindo

Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Associação de Ensino Superior de Osvaldo Cruz. E-mail: karina_deolindo@hotmail.com

Luciane Guimarães Batistella Bianchini

Doutora em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: lgbbianchini@uem.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi63.75956>

Recebido em 01/03/2025

Aceito em 05/10/2025

Resumo

Até o século XVII, não existia uma concepção definida de infância, tampouco iniciativas voltadas especificamente para essa fase da vida. Essa ausência de reconhecimento perdurou na sociedade até o final do século XVIII. Durante esse período, a criança era concebida como um adulto em miniatura, desprovida de consideração quanto às suas especificidades físicas, emocionais e cognitivas. Foi apenas no fim do século XVIII, que surgiram os primeiros movimentos em direção à distinção entre adultos e crianças, especialmente por meio da escolarização. Nesse contexto de transformações sociais e culturais, a concepção de infância foi consolidada e valorizada como uma etapa singular do desenvolvimento humano. Hoje, essa fase, reconhecida como decisiva para o desenvolvimento e caracterizada pela elevada plasticidade neural, compreende que as experiências vivenciadas nesse momento constituem a base para a construção do conhecimento e o aprimoramento das capacidades cognitivas que influenciarão a vida adulta. Alinhado a essa visão, o presente artigo analisa o papel da infância como uma etapa basilar para a aquisição de conhecimentos, a constituição do sujeito e a preparação para o convívio social.

Palavras-chave: Infância; Criança; Educação; Aprendizagem.

Abstract

Until the 17th century, there was no defined concept of childhood, nor were there initiatives specifically focused on this stage of life. This lack of recognition persisted in society until the end of the 18th century. During this period, children were conceived as miniature adults, devoid of consideration for their physical, emotional, and cognitive specificities. It was only at the end of the 18th century that the first movements toward a distinction between adults and children emerged, especially through schooling. In this context of social and cultural transformations, the concept of childhood was consolidated and valued as a unique stage of human development. Today, this phase, recognized as decisive for development and characterized by high neural plasticity, understands that the experiences lived during this period constitute the foundation for the construction of knowledge and the improvement of cognitive capacities that will influence adulthood. In line with this perspective, this article analyzes the role of childhood as a fundamental stage for the acquisition of knowledge, the formation of the individual, and preparation for social interaction.

Keywords: Infancy; Child; Education; Learning.

Resumen

Hasta el siglo XVII, no existía un concepto definido de infancia ni iniciativas centradas específicamente en esta etapa de la vida. Esta falta de reconocimiento persistió en la sociedad hasta finales del siglo XVIII. Durante este período, los niños eran concebidos como adultos en miniatura, sin tener en cuenta sus especificidades físicas, emocionales y cognitivas. Fue solo a finales del siglo XVIII que surgieron los primeros movimientos hacia una distinción entre adultos y niños, especialmente a través de la escolarización. En este contexto de transformaciones sociales y culturales, el concepto de infancia se consolidó y valoró como una etapa única del desarrollo humano. Hoy en día, esta fase, reconocida como decisiva para el desarrollo y caracterizada por una alta plasticidad neuronal, comprende que las experiencias vividas durante este período constituyen la base para la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades cognitivas que influirán en la edad adulta. En consonancia con esta perspectiva, este artículo analiza el papel de la infancia como etapa fundamental para la adquisición de conocimientos, la formación del individuo y la preparación para la interacción social.

Palabras clave: Infancia; Niño; Educación; Aprendiendo.

Introdução

Até o século XII, e mesmo em períodos anteriores, não há registros sobre uma concepção estruturada de infância, tampouco um contexto social voltado especificamente para essa etapa da vida humana. Na Idade Média, por exemplo, essa fase não era compreendida como distinta, com necessidades e características próprias, mas sim como um estágio transitório rumo à idade adulta (ARIÈS, 1981).

Ou seja, não havia distinção significativa entre crianças e adultos. Com efeito, os pequenos eram vistos apenas como versões reduzidas dos mais velhos, sem qualquer atenção às particularidades da idade. Uma evidência dessa conjuntura é a ausência de relatos ou telas que ilustrem as experiências infantis entre a classe de artesãos e paisanos. Mesmo entre os nobres, detentores de maior acesso à cultura e às artes, as menções à infância eram incomuns, revelando que essa fase da vida ainda carecia de reconhecimento e valorização social (HEYWOOD, 2004).

De acordo com Ariès (1981), embora fossem reconhecidas como diferentes dos homens em termos de estatura e força física, não se atribuíam à infância uma identidade própria ou uma subjetividade diferenciada. Em aspectos como comportamento, obrigações sociais e até mesmo punições, as crianças eram equiparadas aos adultos, refletindo uma concepção de infância caracterizada pela funcionalidade e pela integração precoce ao mundo do trabalho e das normas sociais.

Em reciprocidade a essa visão, Postman (2002) explica que a criança não era reconhecida como um sujeito com identidade própria, mas como um adulto em formação. Logo, não havia distinções significativas em termos de comportamento, responsabilidades ou direitos. Por isso, desde muito cedo, os pequenos eram inseridos nas rotinas cotidianas, aprendendo a executar tarefas domésticas, a trabalhar e a auxiliar os mais velhos em suas atividades.

Ainda segundo Ariès (1981), apesar de a Igreja Católica, desde os primeiros séculos do cristianismo, ter concebido a infância como uma fase marcada pelo pecado original, visão consolidada por Santo Agostinho no século V e foi a partir da transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, especialmente entre os séculos XIII e XVII, que essa instituição começou a atribuir à criança uma identidade simbólica distinta. Assim, ao associar a imagem infantil à figura angelical, dotada de inocência, pureza e ternura, a Igreja passou a valorizar essa fase da vida como digna de cuidado e orientação espiritual. Essa nova perspectiva sustentava que, por sua simplicidade quase perfeita, as crianças eram especialmente favorecidas por Deus, o que justificava a imposição do amor divino e da educação religiosa como deveres fundamentais dos pais.

Essa mudança de percepção sobre a infância, iniciada no seio da Igreja, encontrou terreno fértil para se expandir durante o Renascimento (séculos XIV a XVI), período marcado pela valorização do ser humano, da razão e da sensibilidade. O movimento renascentista, ao recuperar ideais clássicos e promover uma visão mais humanista da existência, contribuiu para que a infância passasse a ser compreendida como uma fase distinta e digna de atenção. Como

desdobramento, a arte, a literatura e a filosofia desse período começaram a retratar a criança com traços de ternura, inocência e potencial, reforçando a imagem simbólica que a Igreja já vinha delineando.

Posteriormente, consoante a Ariès (1981) e Sarmiento (2007), a concepção moderna de infância começou a se delinear a partir do século XVII, quando importantes transformações sociais, culturais e intelectuais modificaram o modo como a sociedade percebia a criança. Nessa acepção, ela passou a ser reconhecida não mais como um ‘adulto em miniatura’, mas como um sujeito em processo de desenvolvimento, dotado de necessidades específicas, sensibilidades próprias e direito a uma formação integral. Essa nova sensibilidade, por sua vez, foi fortalecida pelo surgimento da escola como espaço institucional destinado à formação infantil, pela valorização da família, enquanto núcleo responsável pela educação moral e afetiva, e pela representação simbólica da infância como uma fase de inocência, pureza e potencialidade.

Nos séculos seguintes, essa visão encontrou eco e aprofundamento nos escritos de Jean-Jacques Rousseau (PAIVA; MAGALHÃES, 2023) e Johann Heinrich Pestalozzi (FALCÃO; NETA, 2024), cujas contribuições foram decisivas para consolidar uma compreensão humanizada da infância. Em sua obra *Emílio, ou da Educação* (1762), Rousseau rompe com a tradição pedagógica anterior ao afirmar que a criança possui uma natureza boa e que sua educação deve respeitar o ritmo próprio de crescimento, suas experiências pessoais e sua liberdade interior. Para o filósofo, a infância não constitui mera preparação para a vida adulta, mas representa uma etapa autônoma e essencial do desenvolvimento humano.

Inspirado por essas ideias, Pestalozzi desenvolveu, em obras como *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801), uma pedagogia do afeto, fundamentada na experiência prática e na formação moral, defendendo que a educação deve atender de modo equilibrado às dimensões física, emocional e intelectual da criança (FALCÃO; NETA, 2024). Destarte, ambos os pensadores contribuíram de forma decisiva para consolidar a infância como um período legítimo, complexo e digno de atenção, inaugurando uma nova compreensão sobre a criança e seu papel no processo educativo e social.

Assim, no final do século XVIII e início do século XIX, consolida-se uma nova percepção da infância, sublinhada pela valorização dos afetos e pela atenção às especificidades infantis. A fragilidade da criança passa a ser reconhecida como traço essencial, suscitando práticas que distinguem seu universo do mundo adulto, como a criação de espaços próprios, alimentação adaptada e vestuário condizente com a idade. Essa mudança revelou uma inserção social inédita, na qual os pequenos passaram a ser compreendidos como sujeitos em

desenvolvimento e demandas singulares. Nesse contexto, a família assume papel central, reforçando o cuidado, a afetividade e a formação integral, o que representa um marco na história das relações familiares e na concepção moderna de infância.

No século XX, a infância foi definitivamente valorizada como uma fase singular do desenvolvimento humano, sendo reconhecida por avanços científicos, educacionais e jurídicos. Na Europa, autores como Piaget e Montessori revolucionaram a compreensão da criança ao enfatizar sua autonomia, suas capacidades cognitivas e o papel das interações sociais na aprendizagem (CORRÊA, 2017; TOMAZ, 2024). Paralelamente, no Brasil, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990) e outras legislações subsequentes contribuíram para consolidar a infância como prioridade nas políticas públicas e na educação, especialmente com a criação de instituições voltadas à proteção e ao ensino infantil.

Portanto, como foi possível verificar, o interesse pelos primeiros anos da infância é uma conquista relativamente recente, fruto de transformações históricas que redefiniram o modo como essa fase da vida é compreendida. Desse modo, analisar o percurso histórico da infância permite lançar luz sobre sua condição atual, reconhecida por intensa atividade cognitiva, elevada neuroplasticidade e potencial para a construção de saberes. Nesse sentido, toda iniciativa voltada à ampliação do entendimento sobre a infância e suas especificidades revela-se valiosa, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento integral da criança e, por consequência, à formação de indivíduos mais conscientes, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a garantia de oportunidades para todos.

Assim, este estudo teve como propósito evidenciar a relevância da educação voltada à primeira infância, reconhecendo-a como etapa fundamental do desenvolvimento humano, com o objetivo de compreender suas especificidades e refletir sobre sua estreita relação com os processos educativos, o que se mostra essencial para interpretar os desafios da sociedade contemporânea e propor caminhos para a superação de suas adversidades.

Intelectuais e a criança no medievo

Estudos apontam que Rosvita de Gandersheim, poetisa e dramaturga alemã do século X, foi uma das primeiras a ensinar crianças por meio de peças teatrais (ZANIN *et al.*, 2022). Monja e abadessa no prestigiado mosteiro beneditino de Gandersheim, no Sacro Império Romano, ela é considerada a primeira dramaturga feminina da história ocidental. Educada na própria abadia, Rosvita escreveu peças teatrais épicas e poemas em latim, língua da elite

educada da época, consolidando sua importância tanto na educação quanto na literatura medieval.

Em conformidade com Zanin *et al.* (2022), Rosvita empregava suas obras teatrais, reconhecidas pelo caráter dramático, como instrumento pedagógico inovador para o ensino de crianças e jovens. Por meio do teatro, transmitia conceitos matemáticos e princípios cristãos, elementos que, naquele período, eram considerados essenciais e necessitavam ser recuperados e reforçados no âmbito educacional.

As obras de Rosvita de Gandersheim foram fundamentadas em temas bíblicos, hagiografia e mitologia clássica, abrangendo tanto peças teatrais quanto poemas épicos, incluindo um sobre o imperador Otto, o Grande, e outro sobre o martírio de São Pelágio. Amplamente lidas e bem recebidas durante sua vida, suas produções literárias foram redescobertas no século XVI e exerceram influência significativa na literatura do Renascimento. Rosvita é frequentemente celebrada como uma das primeiras vozes femininas da literatura ocidental e por suas contribuições ao desenvolvimento do gênero dramático. Até hoje, suas obras continuam a ser estudadas e apreciadas como importantes marcos da literatura medieval, destacando-se pela originalidade, profundidade temática e valor pedagógico.

Rosvita ganhou notoriedade por educar crianças e jovens no mosteiro de Gandersheim, sobretudo mulheres, preparando-as para a administração dos feudos. Trata-se de um dos primeiros registros de educação voltada a crianças e jovens, ainda sem uma concepção de infância, direcionada especialmente à formação de indivíduos aptos a atuar na sociedade.

Outro intelectual de relevância na educação das crianças, de acordo com Perin e Oliveira (2018), é Ramon Llull (c. 1274-1276). Sua obra *Doctrina Pueril* (*Doutrina para crianças*, tradução nossa), orientava e enfatizava a educação para crianças, postulando como os pais deveriam educar os filhos. Os princípios da obra eram pautados na doutrina cristã e apresentava os ensinamentos religiosos de maneira direta e simplista, tornando-os acessíveis aos jovens leitores.

As autoras supracitadas ressaltam que:

Sem dúvida, se trata de uma obra que nos permite perceber a importância que o autor dava à educação da criança, afirmando que a educação se inicia da base, tanto da família quanto dos bons ensinamentos moral e ético, que as crianças apreendem por meio de ensinamentos e exemplos. (PERIN; OLIVEIRA, 2018).

Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

A obra *Doutrina para crianças*, de Ramon Llull, está subdividida da seguinte maneira: Prólogo; Dos Treze Artigos; Dos Dez Mandamentos; Dos Sete Sacramentos da Santa Igreja; Dos Sete Dons que o Espírito Santo dá; Das Oito Bem-aventuranças; Dos Sete Gozos de Nossa Senhora; Das Sete Virtudes que são os Caminhos da Salvação; Dos Sete Pecados Mortais pelos quais o Homem vai à Danação Perdurável; Das Três Leis; Das Sete Artes; Das Matérias Diversas (PERIN; OLIVEIRA, 2018).

As obras de Llull foram influentes em seu tempo e continuam a ser estudadas e discutidas hoje. Suas contribuições para a lógica, teologia e esforços missionários deixaram um impacto duradouro no pensamento ocidental.

Ambos os autores contribuíram, durante o período medieval, para a educação das crianças, fundamentando seus ensinamentos na religião e na fé cristã, concebidas como instrumentos para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento de competências necessárias ao convívio social.

A importância da compreensão de infância no Brasil

Após analisar, na introdução deste trabalho, um contexto histórico em que a infância era negligenciada e as crianças eram vistas como adultos em miniatura, ressalta-se, neste subtítulo, a importância de estudos voltados a essa faixa etária, de modo que, desde cedo, possam ser construídos alicerces igualitários para o desenvolvimento social.

Ao longo dos anos, os direitos das crianças foram progressivamente ampliados, tanto globalmente quanto no Brasil, enfoque que este estudo passará a abordar a seguir. No país, iniciativas importantes antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como a criação, em 1987, da Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), formada por representantes da sociedade civil com o objetivo de garantir a inclusão dos direitos da criança na nova Carta Magna. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 227, estabeleceu que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente prioridade absoluta na proteção de seus direitos. Posteriormente, a implementação prática desses dispositivos constitucionais foi consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, que detalhou direitos e garantias, além de prever a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (BRASIL, 1991) como órgão deliberativo para a efetivação dessas políticas.

Segundo o ECA, os principais direitos das crianças são: ter uma educação de boa qualidade; ter acesso à cultura e aos meios de comunicação e informação; poder brincar com

outras crianças da mesma idade; não ser obrigado a trabalhar como adulto; ter uma boa alimentação que dê ao organismo todos os nutrientes que precisam para crescer com saúde e energia; receber assistência médica gratuita nos hospitais públicos sempre que precisarem de atendimento; ser livre para ir e vir, conviver em sociedade e expressar ideias e sentimentos; ter a proteção de uma família seja ela natural ou adotiva, ou de um lar oferecido pelo Estado se, por infelicidade, perderem os pais e parentes mais próximos; não sofrer agressões físicas ou psicológicas por parte daqueles que são encarregados da proteção e educação ou de qualquer outro adulto; ser beneficiada por direitos, sem nenhuma discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza e toda criança do mundo deve ter seus direitos respeitados e ter desde o dia em que nasce um nome e uma nacionalidade, ou seja, ser cidadão de um país (BRASIL, 1990).

Em consonância com os princípios estabelecidos pelo ECA, diversos autores como Negrine (1994), Shonkoff e Famri (2009), Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), Correia *et al.* (2022) e Neto (2023), defendem que a atenção à primeira infância deve constituir prioridade nas políticas públicas brasileiras. Segundo esses teóricos, os estudos têm demonstrado que o período compreendido entre zero e cinco anos é decisivo não apenas para o desenvolvimento individual da criança, mas também para o progresso social e econômico da sociedade, visto que contribuem significativamente para a redução das desigualdades.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com as experiências familiares e comunitárias. Como instrumento normativo complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) dispõem, em seu artigo 5º, que a oferta dessa etapa educacional deve ocorrer em espaços institucionais, públicos ou privados, que promovam simultaneamente o cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos, assegurando condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

Sob esse prisma, cabe deslindar que, no Brasil, a educação infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos, não é assegurada como obrigatória, bem como a oferta de vagas depende da disponibilidade mínima estabelecida por lei, o que leva muitos municípios a terceirizarem esse serviço devido à insuficiência de investimentos públicos na construção e ampliação de Centros Municipais de Educação Infantil e creches, prática que acaba por caracterizar um processo de privatização da educação com uso de recursos públicos.

Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Segundo Correia *et al.* (2022), valorizar a fase inicial da vida é fundamental, pois o envolvimento ativo dos adultos, sejam pais, professores ou cuidadores, é fulcral para o desenvolvimento dinâmico da criança. Ou seja, essa participação favorece a aprendizagem e estimula a criança a se tornar um sujeito ativo, interativo e participativo, capaz de explorar e responder às múltiplas possibilidades que o mundo lhe oferece.

À luz dessas questões, torna-se imperativo elucidar a relevância dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das creches no processo de desenvolvimento infantil, uma vez que essas instituições acolhem crianças a partir dos quatro meses de idade. Isto é, essas instituições, reconhecidas como a base inicial de toda a trajetória escolar, configuram ainda mais a substancialidade da Educação Infantil, bem como a exigência por profissionais qualificados. A saber:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998).

Por conseguinte, o cuidado infantil deve priorizar as necessidades das crianças, reconhecendo que sua escuta e observação revelam muito sobre a qualidade do atendimento recebido. Para tanto, é imprescindível promover um ambiente salutar, bem como favorecer o desenvolvimento humano, por meio de práticas que estejam fundamentadas em conhecimentos sobre o crescimento biológico, emocional e intelectual, respeitando, de forma imprescindível, as diversas realidades socioculturais. A saber:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos do cuidado com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998).

Desse modo, reconhecer e atender às necessidades das crianças com base em conhecimentos específicos sobre seu desenvolvimento é essencial para garantir práticas de cuidado que promovam saúde, bem-estar e aprendizagem significativa. Assim, ao considerar as diferentes realidades socioculturais e valorizar a escuta sensível, o ambiente educativo torna-se um espaço de respeito, acolhimento e construção de vínculos, contribuindo para a formação integral da criança e para uma sociedade mais justa e humanizada.

Portanto, ao adotar essa abordagem, o ensino na Educação Infantil passa a atender de forma efetiva o que é preconizado pelas legislações vigentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais e também pelas contribuições de pensadores como Negrine (1994), Shonkoff e Famri (2009), Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), Correia *et al.* (2022) e Neto (2023), que reforçam a importância de uma educação sensível, comprometida e centrada na criança desde os primeiros anos de vida.

Aprendizagem e infância

A aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, por meio do qual cada indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores. Esse processo tem início na infância, desde os primeiros contatos do bebê com sua família e com o ambiente ao redor. As interações vivenciadas no convívio social e com as pessoas que fazem parte do cotidiano são fundamentais nesse percurso, atuando como mediadoras da aprendizagem e impulsionando o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), o desenvolvimento infantil envolve transformações qualitativas na organização funcional do cérebro, do corpo e do comportamento, acompanhadas de mudanças simultâneas nas relações da criança com suas experiências sociais. A aprendizagem, nesse viés, é compreendida como uma alteração relativamente duradoura no comportamento e na compreensão, refletida nas atitudes e interações que a criança manifesta ao longo da infância.

Seguindo as reflexões de Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), o ingresso da criança no ambiente escolar representa um ponto vital em seu processo de desenvolvimento integral, pois esse processo envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Com efeito, a escolarização na primeira infância vai além da simples transmissão de conteúdo ou da aquisição de habilidades técnicas, ela configura-se como um espaço privilegiado de socialização e construção de significados, em que o aprender surge das interações que a criança estabelece com seus pares, com os adultos e com o ambiente que a cerca. Outrossim, pais e educadores

devem assumir papéis complementares no processo educativo, uma vez que a aprendizagem infantil ultrapassa os limites do ensino formal.

Nesse cenário, insta salientar que a aprendizagem não é um processo direto, mas pode ser estimulada por meio do entendimento correto do que é atrativo e desafiador para cada criança individualmente. Prova disso é que as crianças aprendem inúmeros saberes que não lhes são explicitamente ensinados, sendo esses frutos das vivências espontâneas, das observações e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Dessa maneira, essa dimensão informal do aprendizado revela o caráter dinâmico e multidimensional que pode ser desenvolvido na Educação Infantil, na qual a criança se constitui como sujeito ativo, capaz de atribuir significados às situações e produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Como propõe Negrine (1994), é primordial que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a uma abordagem que valorize a escuta ativa, o respeito às singularidades e o estímulo à curiosidade natural da criança. Segundo o autor, o ambiente escolar deve favorecer experiências significativas, nas quais o brincar, a exploração e a expressão sejam reconhecidas como formas legítimas de aprendizagem.

Ademais, em sua análise, Cole, Hakkarainen e Bredikyte (2010), discorrem que a aprendizagem, nesse meio, emerge como um processo dinâmico e relacional, no qual a criança constrói conhecimentos a partir das experiências vividas e das interações que estabelece no cotidiano escolar. Para os autores, longe de ser um ato passivo de recepção de informações, aprender na primeira infância implica explorar, questionar, experimentar e atribuir sentidos ao mundo.

Neste viés, a educação é um dos fatores que influenciam a qualidade de vida das pessoas (Matos *et al.*, 2021; Colombo, 2023). Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016), afirmam que se o governo interceder no desenvolvimento na primeira infância, dando atenção às necessidades das crianças como saúde, nutrição, cuidados, segurança e aprendizagem precoce, contribuem para a redução da pobreza utilizando um valor ínfimo ao ano.

Em comparação com países desenvolvidos, os estudantes brasileiros têm apresentado um desempenho significativamente inferior nas principais avaliações internacionais de aprendizagem, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019). Essa defasagem revela não apenas fragilidades no processo de escolarização, mas também questões estruturais relacionadas à qualidade da educação básica no Brasil, como desigualdades

socioeconômicas, deficiências na formação docente e insuficiente investimento público em educação (BRASIL, 2014; OCDE, 2019; INEP, 2023).

Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que o desempenho dos alunos brasileiros no PISA tem permanecido estagnado ao longo das últimas edições, especialmente nas áreas de leitura, matemática e ciências (MAGALHÃES, 2023). Essa realidade reflete a persistência de um modelo educacional que, muitas vezes, prioriza a memorização em detrimento do desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de práticas pedagógicas inovadoras (INEP, 2023).

Nessa perspectiva, a garantia do direito à educação de qualidade, prevista na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), exige políticas públicas que assegurem condições adequadas de ensino e aprendizagem desde a primeira infância, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional (BRASIL, 2014).

Portanto, constata-se que a Educação Infantil ocupa um lugar basilar na promoção de aprendizagens significativas durante os primeiros anos de vida. Nesse caminho, ao reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e portador de saberes, a escola se configura como um espaço privilegiado de construção do conhecimento, sustentado pela experiência, pela escuta sensível e pela interação social. Assim, investir em práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil é condição indispensável para promover o desenvolvimento integral, consolidando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que servirão de alicerce à trajetória educacional e à formação cidadã da criança.

Teorias de aprendizagem infantil

Estudiosos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano enfocam a importância do desenvolvimento e aprendizagem na infância para o provimento do indivíduo na fase adulta.

De acordo com Gagné (*apud* OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011), a aprendizagem estabelece estados persistentes no aprendiz ocorrendo uma modificação, os quais ele chama de capacidades humanas (que são: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras). Nesse sentido, ensinar consiste em organizar intencionalmente as condições externas que favorecem a aprendizagem, com o objetivo de mobilizar os processos internos da criança. Sob a ótica do autor, é papel do professor planejar e conduzir situações didáticas que, por meio de estímulos adequados, despertem, sustentem e potencializem o engajamento da criança na construção do conhecimento.

Nos termos de Bruner (1969, p. 73), “[...] é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”. Segundo o autor, considerando o nível de desenvolvimento intelectual da criança, a tarefa de ensinar consiste em representar a estrutura do conteúdo de forma compatível com a maneira como ela percebe e compreende o mundo. Essa perspectiva evidencia, desde o século passado, a relevância do lúdico como recurso essencial na educação infantil, pois permite que o conhecimento seja acessado por meio de experiências significativas, envolventes e coerentes com o universo infantil.

Outra teoria de grande relevância é a piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo, considerada um dos pilares da psicologia genética e da epistemologia construtivista. As contribuições de Jean Piaget são fundamentais para compreender como a criança constrói conhecimento ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento, evidenciando que a aprendizagem na infância está profundamente vinculada à ação, à interação com o meio e à reorganização contínua das estruturas mentais.

Segundo Piaget (1973, 1976, 2003), o crescimento cognitivo da criança ocorre por assimilação e acomodação. A criança constrói esquemas de assimilação mentais para aproximar-se da realidade. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação, tendo um retorno ao meio. Muitas vezes, os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação. Nesse caso, a mente desiste ou se modifica.

Quando a mente se modifica, ocorre o que Piaget chama de acomodação. As acomodações levam à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo, com isso, o desenvolvimento cognitivo. Assim, de acordo com Piaget, ensinar significa provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, reestruture-se cognitivamente e aprenda.

Assim, de acordo com Piaget (1973; 1976; 2003), o conhecimento não é algo transmitido ou reproduzido passivamente pela criança, mas construído ativamente por meio de um processo contínuo de interação entre o sujeito e o meio. Essa construção ocorre por meio de dois mecanismos complementares da assimilação e a acomodação.

Nesse sentido, o papel do educador, à luz da teoria de Piaget, é de provocar situações de desequilíbrio cognitivo, desafiando a criança a refletir, questionar e reconstruir seus conhecimentos. Ensinar, portanto, não se resume à transmissão de conteúdo, mas à criação de contextos pedagógicos que estimulem a ação, a experimentação e a descoberta. Dessa forma, a educação, inspirada em sua teoria, deve reconhecer a criança como sujeito ativo de seu próprio

processo de aprendizagem, respeitando seus estágios de desenvolvimento e valorizando a curiosidade, a iniciativa e a autonomia intelectual.

Portanto, o pensamento piagetiano reforça uma concepção de ensino centrada no sujeito que aprende, em que o conhecimento emerge da interação entre experiência, reflexão e reconstrução mental, sendo a escola o espaço privilegiado para promover essa dinâmica formadora e transformadora do desenvolvimento humano.

Em reciprocidade a esse entendimento, Rogers (1977) explica que o ponto final de nosso sistema educacional deve ser o desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes”, sendo que o objetivo educacional deve ser a facilitação da aprendizagem. Nessa esteira, o objetivo essencial da educação não deve ser a mera transmissão de conteúdo, mas sim a facilitação da aprendizagem, compreendida como um processo ativo, experiencial e autorregulado pelo próprio aprendiz.

Como é possível verificar, essa abordagem proposta pelo autor supracitado rompe com o modelo tradicional de ensino centrado no professor e propõe uma relação pedagógica baseada na autenticidade e empatia. Para Rogers (1977), o educador deve atuar como um facilitador, criando condições que favoreçam o desenvolvimento pessoal e o despertar do potencial humano, ao invés de impor um saber pronto e acabado. A aprendizagem significativa, segundo o autor, emerge quando o estudante se sente psicologicamente seguro e livre para explorar, errar e construir novos sentidos sobre sua própria experiência (ROGERS, 1977; ROGERS e FREIBERG, 1994). Assim, a ênfase na aprendizagem significativa, na escuta sensível e no ambiente educacional afetivo alinha-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitiva, afetiva e social (BRASIL, 2017).

Por fim, a concepção de Rogers (1977) dialoga com autor brasileiro Paulo Freire (1996), que também defende uma pedagogia centrada na autonomia e na conscientização do sujeito. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador, em que o conhecimento se constrói na relação dialógica e na problematização do mundo. Ambas as perspectivas convergem ao compreender a aprendizagem como um processo relacional e emancipador, que reconhece o estudante como sujeito histórico e ativo na produção do saber.

Estímulos na infância

As crianças estão constantemente expostas a estímulos. Todavia, é essencial que esses sejam cuidadosamente dosados para evitar excessos que possam comprometer o interesse e a

motivação pela aprendizagem nessa fase tão sensível do desenvolvimento. O estímulo lúdico, especialmente nos primeiros anos de vida, denota-se como uma poderosa ferramenta pedagógica, pois pode promover maior engajamento e tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Sob a ótica de Oliveira (2000), a brincadeira é um processo que leva as crianças ao desenvolvimento da linguagem, da atenção, da expressão corporal e da espontaneidade. Em outras palavras, trata-se de um processo de interação com o meio e com as pessoas. Por isso, atividades criativas e desafiadoras, como: jogos educativos de quebra-cabeça e jogo da memória, que estimulam a memorização e o raciocínio, leitura de livros de diversos assuntos e estilos estimula a fala e a escrita e atividades musicais e dramatizações, podem promover a curiosidade e estimular a imaginação.

Não obstante, Podd'iakov (1996), em sua teoria, demonstrou que em sociedades nas quais a brincadeira é uma prática cultural valorizada na infância, as crianças realizam experiências sociais com outras pessoas por meio do lúdico e na vida cotidiana, ressaltando a importância para o aprendizado.

Já Haidt (2024) disserta, em seus estudos, sobre a relevância da mutualidade e da capacidade de transcender a realidade imediata por meio do brincar, tendo em vista que esse ato pode permitir à criança gerar mundos imaginários que enriquecem sua compreensão sobre os objetos e seus significados. Segundo o autor, essa distorção simbólica da realidade, presente nas brincadeiras livres, paradoxalmente fortalece a aprendizagem aplicada à vida cotidiana, ao ampliar os horizontes cognitivos e afetivos da criança.

Em analogia a essa compreensão teórica, Amarilha (1997, p. 88) aduz que “a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo”. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que limitam o lúdico à esfera da recreação, evidenciando seu papel estruturante no desenvolvimento integral da criança, cognitivo, afetivo, social e moral. O brincar, nessa concepção, é um meio privilegiado de expressão, autoconhecimento e construção de vínculos sociais. Assim, segundo a proposição do autor, a ludicidade assume uma função mediadora entre o sujeito e o mundo, favorecendo processos de aprendizagem significativa e a constituição da identidade infantil.

Acerca dessa matéria, Negrine (1994, p. 19) descreve que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a

afetividade a que contribuiu a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Do ponto de vista pedagógico, a reflexão do autor supracitado, convoca educadores a repensarem o lugar do lúdico nas práticas escolares, superando a dicotomia entre “brincar” e “aprender”. Assim, o professor é desafiado a reconhecê-lo como uma linguagem própria da infância, essencial para a socialização e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Por fim, Oliveira (2000) explica que a brincadeira envolve um processo de humanização, no qual a criança aprende a interagir de forma efetiva, criando vínculos com outras pessoas. Com isso, desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar. Isso significa, segundo o autor, que a brincadeira faz a criança vivenciar situações em que são praticadas as habilidades físicas e mentais, que podem ser repetidas quantas vezes forem necessárias para seu domínio, criando, dessa forma, possibilidades de explorar suas potencialidades e limitações.

Dessarte, é possível compreender que os estímulos proporcionados pelas brincadeiras são essenciais para o aprendizado na infância, pois favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança de forma integrada e significativa. Isto é, ao brincar, a criança não apenas exercita sua imaginação e criatividade, mas também aprende a lidar com regras, limites, sentimentos e relações interpessoais, construindo saberes que serão fundamentais ao longo de sua trajetória escolar e de vida. Portanto, a Educação Infantil, ao reconhecer e valorizar o brincar como eixo estruturante de suas práticas pedagógicas, cumpre um papel decisivo na promoção de uma aprendizagem rica, contextualizada e profundamente conectada às necessidades e potencialidades da infância.

Neurociência e aprendizagem na primeira infância

A partir da leitura de Neto (2023), assim como os estímulos adequados enriquecem o desenvolvimento cerebral, sua ausência nos primeiros anos de vida pode trazer prejuízos significativos. Segundo o autor, estudos com crianças que cresceram em instituições com baixa oferta de estímulos sensoriais e afetivos, além de pouca interação com adultos, revelaram atrasos no desenvolvimento motor e cognitivo comparáveis aos observados em quadros clínicos de comprometimento. Esses achados evidenciam a existência de períodos críticos no desenvolvimento infantil, sendo esses uma espécie de janelas sensíveis em que determinadas experiências têm impacto duradouro na estrutura e no funcionamento do cérebro.

Para Barkley (2001), a idade é um fator determinante para o estudo do cérebro, uma vez que sua estrutura e os processos de informação sofrem modificações ao longo do tempo. Desse modo, em conformidade com o autor, compreender essas etapas do desenvolvimento é essencial para orientar adequadamente as práticas de ensino, respeitando as características e potencialidades de cada fase. De modo geral, Barkley explica que o desenvolvimento humano pode ser organizado em cinco grandes períodos: primeira infância (0 a 6 anos), segunda infância (7 a 11 anos), adolescência (12 a 21 anos), vida adulta (22 a 59 anos) e terceira idade (a partir dos 60 anos).

Como abordado por Caine e Caine (1990), Rice, Rice e Lovell (1996) e Gutierrez (2024), os estudos em neurociência indicam que a primeira infância é o período de maior plasticidade cerebral. Essa plasticidade representa a habilidade adaptativa do Sistema Nervoso Central (SNC) de reorganizar sua estrutura e funcionamento em resposta às experiências vividas, especialmente aos estímulos ambientais recebidos. Segundo os autores, o cérebro humano possui uma competência extraordinária de rearranjo sináptico, ou seja, de formação e fortalecimento de conexões entre os neurônios, o que torna essa fase especialmente propícia para o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Sob a perspectiva de Shonkoff, Boyce e McEwen (2009), a neurociência aponta a plasticidade cerebral como um dos aspectos mais relevantes da primeira infância. Segundo os autores, esse processo ocorreria, pois esse período é caracterizado por intensa capacidade de desenvolvimento e assimilação de novos aprendizados, sendo considerado uma janela crítica para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, tanto os fatores genéticos, que representam predisposições individuais, quanto os fatores ambientais, como as experiências vividas, influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem. Na concepção dos respectivos teóricos, os estímulos recebidos, ou mesmo sua ausência, têm impacto duradouro na arquitetura cerebral, moldando não apenas o desempenho futuro, mas também o bem-estar integral da criança.

Em consonância com essa reflexão, Volpe (2001) afirma que os estímulos recebidos na primeira infância podem ter efeitos tanto positivos quanto negativos, considerando que o cérebro ainda está em processo de formação. A condição emocional da criança, portanto, deve ser cuidadosamente acolhida e protegida desde os primeiros anos de vida, pois experiências vividas nesse período, mesmo que não sejam conscientemente lembradas, podem influenciar profundamente a forma como o indivíduo percebe e interage com o mundo ao longo da vida.

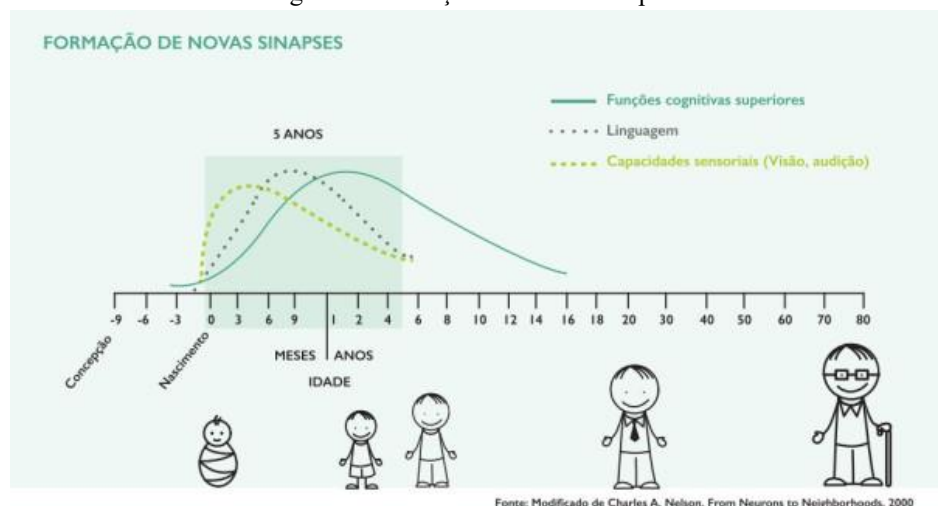
Segundo o autor, vivências adversas na infância podem gerar impactos duradouros, contribuindo para o surgimento de traumas e transtornos como a depressão.

Portanto, torna-se evidente que o papel da escola e dos profissionais da educação infantil vai muito além da transmissão de conteúdo. Eles assumem uma função essencial na formação integral da criança, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o vínculo familiar pode ser limitado pela rotina profissional dos responsáveis. Sendo assim, ao compartilhar com a família a responsabilidade pelo cuidado, afeto e estímulo ao desenvolvimento, a escola se consolida como um espaço privilegiado de construção de vínculos, aprendizagens significativas e promoção do bem-estar infantil.

Respostas neurológicas na primeira infância

O nível de aproveitamento na primeira infância ocorre principalmente na faixa etária de zero aos cinco anos de idade, cuja formação de sinapses e, conseqüentemente, a transmissão dos impulsos nervosos tem seu ápice, ocorrendo de forma rápida e intensa (SHONKOFF; FAMRI, 2009). No esquema abaixo (Figura 1), ilustra-se a formação de novas sinapses de acordo com a faixa etária.

Figura 1: Formação de Novas Sinapses



Fonte: <https://aneblogbra.wordpress.com/2016/05/19/aprendizagem-na-primeira-infancia/>

Na infância, os circuitos cerebrais são profundamente moldados pelas experiências vividas nos primeiros anos de vida, estando diretamente relacionados à qualidade das interações afetivas e sociais estabelecidas com o ambiente e com as pessoas do convívio diário. Assim, a construção dessas conexões iniciais é fundamental, pois serve de base para a aquisição de habilidades mais complexas no futuro. Desse modo, as diferentes dimensões do funcionamento

cerebral, perceptual, cognitiva e emocional, dependem do fortalecimento desses circuitos primários, que se desenvolvem de forma mais intensa nos primeiros meses e anos da infância (REIS; PETERSSON; FAÍSCA, 2009).

Segundo Amarilha (1997) e Correia *et al.* (2022), as crianças apresentam uma evolução rápida em seu desenvolvimento e demonstram capacidade de tomar decisões desde os primeiros anos de vida, o que reforça a importância de estimular a autonomia. Nessa perspectiva, o trabalho com estímulos lúdicos, como histórias, jogos e brincadeiras, torna-se uma estratégia eficaz, especialmente quando essas atividades promovem interação significativa e estão alinhadas aos interesses reais das crianças, favorecendo o protagonismo e o aprendizado ativo.

Portanto, a liberdade de brincar e explorar o mundo ao seu redor favorece o desenvolvimento da imaginação infantil e permite que a criança experimente e elabore compreensões sobre si e o ambiente antes de enfrentar os desafios e metas mais complexos da adolescência e da vida adulta. Logo, é essencial que o brincar seja valorizado como uma prática pedagógica e uma experiência fundamental no processo de aprendizagem, pois contribui para a construção da autonomia, da criatividade e das habilidades socioemocionais.

O processo de aprendizagem ocorre por toda a vida

A educação continuada é um processo de aprendizagem que engloba tanto aspectos formais como informais ao longo da vida. É decorrente do desafio de conhecer e aperfeiçoar conhecimentos para atender às questões da vida pessoal e profissional. Todavia, esse processo contínuo vai além da sala de aula e do modelo tradicional de ensino.

Em conformidade com Reis, Petersson e Faísca (2009), o início da educação e do aprendizado ocorre quando a criança desenvolve seus comportamentos e habilidades influenciadas pelos aspectos sociais em que se relaciona, pelo ambiente emocional em que vive e pelo nível de intelectualidade ao qual é submetida, envolvendo desta maneira, o suporte de estímulos que são recebidos.

Para Negrine (1994), as habilidades socioemocionais são obtidas pela aprendizagem e convívio no ambiente escolar. Com efeito, a observação, a exploração e as experiências vividas pela criança são a base para construir o conhecimento, interpretar e criar soluções ao longo da vida e fortalecer o desenvolvimento intelectual que refletirá na vida adulta.

Sob esse véu, insta pontuar que o processo de aprendizagem é algo contínuo e evolui à medida que criança se desenvolve e se torna capaz de compreender questões mais complexas. Nessa seara, pais, educadores e a escola têm papel importante e decisivo nesse processo, uma

vez que são os responsáveis por estimular diariamente as crianças para que desenvolvam confiança, afeto, habilidades e valores que formarão os futuros cidadãos (Cole; Hakkarainen; Bredikyte, 2010).

Destarte, diante dos aspectos abordados, é fundamental compreender a mente humana como uma dimensão mais ampla do que o próprio cérebro, dotada de um extraordinário potencial de desenvolvimento que precisa ser continuamente estimulado. Nesse sentido, o processo de aprendizagem não se limita à assimilação de pequenas quantidades de informação, mas exige a constante geração de novas ideias e conexões. Sendo assim, é imprescindível que os ambientes educativos e sociais estejam preparados para favorecer experiências significativas que estimulem esse potencial, especialmente nos primeiros anos de vida

Considerações finais

Como tecido ao longo deste estudo, a infância foi historicamente negligenciada em grande parte das sociedades antigas, sendo pouco reconhecida como uma fase significativa do desenvolvimento humano. Atualmente, no entanto, compreende-se que esse período representa uma etapa crucial de intensa aprendizagem, em que as crianças demonstram grande capacidade de absorver e elaborar conhecimentos.

Nesse sentido, pesquisas recentes como as anteriormente mencionadas (SHONKOFF; FAMRI, 2009; NETO, 2023; BOHNENBERGER *et al.*, 2025), indicam que a primeira infância é caracterizada por uma intensa plasticidade neural, o que favorece significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, trata-se de uma fase em que o cérebro está especialmente receptivo a estímulos externos, permitindo que as experiências vividas nesse período tenham impacto profundo e duradouro na formação das estruturas cognitivas, emocionais e sociais.

Por conseguinte, dentro desse panorama, verifica-se que promover o pleno desenvolvimento das capacidades infantis constitui um dos principais papéis da educação nessa etapa. Dessa forma, por meio de um planejamento educacional adequado, é possível ampliar habilidades essenciais, como a linguagem escrita e oral, o desempenho corporal, o raciocínio científico e matemático, além de competências musicais e outras dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a partir dessas e de outras competências desenvolvidas com o apoio da educação, a infância configura-se como uma etapa estruturante e decisiva para o desenvolvimento humano. Logo, ao proporcionar experiências significativas, planejadas e

alinhadas às necessidades e potencialidades infantis, a educação na primeira infância contribui não apenas para o domínio de habilidades específicas, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para atuar perante os desafios da sociedade contemporânea.

Referências

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARKLEY, R. A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychological Review**, v. 11, p. 1-29, 2001.

BOHNENBERGER, G. *et al.* Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral: a importância dos primeiros anos de vida para a saúde neurológica e funcional. **Cognitus Interdisciplinary Journal**, v. 2, n. 3, p. 15-35, 2025. Disponível em: <<https://ojs.editoracognitus.com.br/index.php/revista/article/view/98>>. Acesso em: 7 out. 2025.

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

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONADA) (1991)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda/>>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**. V. 1, BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

Notandum, ano XXVIII, 2025
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

CAINE, R. N.; CAINE, G. Understanding a brain-based approach to learning and teaching. **Educational Leadership**, v. 48, n. 1, p.66-70, 1990.

COLE, M.; HAKKARAINEN, P.; BREDIKYTE, M. Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**, 2010. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2094/contexto-cultural-e-aprendizagem-na-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

COLOMBO, M. M. **Educação infantil e o desenvolvimento econômico: uma aplicação ao caso brasileiro**. 2023. Trabalho de conclusão (Graduação em Ciências Econômicas), Faculdade de Ciências Econômicas, UFRGS, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258026>>. Acesso em: 07 out. 2025.

COMISSÃO NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE. **Relatório final**. Brasília, DF: UNICEF; Fundação Abrinq; CNBB; OAB; SBP, 1987.

CORREIA, S. J. C. *et al.* **Criança de 0 a 03 anos: a importância do desenvolvimento e aprendizagem em creches**. 2022. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/crianca_de_0_a_03_anos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, Setembro/Dezembro de 2017: 379-386.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação.

FALCÃO, R. D.; NETA, O. M. M. A pedagogia dos sentidos no pensamento educacional de Pestalozzi. **Cadernos GPOSSHE**, On-line, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTIERRES, L. B. J. Neuroplasticidade e aprendizado ao longo da vida: desmistificando o potencial do cérebro humano. **Ciências da Saúde**, V. 28, 2024.

HAIDT, J. **A geração ansiosa**. Companhia das letras, 2024.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. **Relatório Nacional do PISA 2022: principais resultados**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MAGALHÃES, T. **Brasil tem baixo desempenho e estagna em ranking mundial da educação básica.** Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-estaciona-em-ranking-de-avaliacao-internacional-de-educacao-basica/>>. Acesso em: 06 out. 2025

MATOS, S. A. *et al.* Aprendizagem como fator de influência na qualidade de vida de pessoas idosas. *Scientia Generalis*, v. 2, n. 2, p. 281-288, 2021. Disponível em: <https://www.scienciageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/207>. Acesso em: 15 out. 2025.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto alegre: Propil, 1994.

NETO, R. B. **Neurociência e Consciência.** Desenvolvimento e aprendizagem na infância a partir da perspectiva da neurociência. Disponível em: <https://rafaelbruno-neurocienciaeconsciencia.blogspot.com/2019/08/desenvolvimento-eaprendizagem-na_3.html?q=Desenvolvimento+e+aprendizagem+na+inf%C3%A2ncia+a+partir+da+perspectiva+da+neuroci%C3%A2ncia>. Acesso em: 29 jul. 2023.

OCDE. **Resultados do PISA 2018:** o que os alunos sabem e podem fazer. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem.** Porto Alegre: Evangraf, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes/1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PAIVA, W. A; MAGALHÃES, S. M. O. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. *Revista Tecnia*, v. 8, n. 1, p. 31–56, 2024. DOI: 10.56762/tecnica.v8i1.235. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/235>. Acesso em: 15 out. 2025.

PERIN, C. S. B.; OLIVEIRA, T. Um projeto de educação para a criança no século XIII: considerações acerca da pedagogia de Ramon Llull. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 231-247, nov./dez. 2018.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3ªed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

PODD'IAKOV, N. N. **Specific characteristics of psychological development of preschool children,** Moscow, Russia, Pedagogika, 1996.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro, Graphia, 2002.

REIS, A.; PETERSSON, K. M.; FAÍSCA, L. **Neuroplasticidade:** Os efeitos de aprendizagens específicas no cérebro humano. In: C. Nunes, & S. Jesus (Eds.), *Temas actuais em Psicologia* (pp. 11 - 26). Faro, Universidade do Algarve, 2009.

RICE, S., RICE, K. LOVELL, L. Enriched environments, cortical plasticity and implications for systematic design of instruction. **Educ. Technology**, v. 36, n. 2, p.41-46, 1996.

ROGERS, C. R.; FREIBERG, H. J. **Liberdade para aprender juntos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
Disponível em: <https://www.academia.edu/96720334/LIBERDADE_PARA_APRENDER>.
Acesso em: 06 out. 2025.

SARMENTO, M. J. (2007). **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. In Vasconcellos & Sarmiento (Org). *Infância (In)Visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores (25-49).

SHONKOFF, J. P.; BOYCE, W.T.; MCEWEN, B.S. Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. **JAMA**, v. 21, p. 2252-9, 2009.

SHONKOFF, J. P.; FAMRI, J. B. R. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**, 2009. Disponível em: <[http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt pt/2532/o-investimento-em-desenvolvimento-na-primeira-infancia-cria-os-alicerces de-uma-sociedade-prospera-e-sustentavel.pdf](http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt%20pt/2532/o-investimento-em-desenvolvimento-na-primeira-infancia-cria-os-alicerces-de-uma-sociedade-prospera-e-sustentavel.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2023.

TOMAZ, M. (2024). A Educação e a autonomia do indivíduo: uma síntese com base nos saberes filosóficos de Maria Montessori, Jean Piaget e Immanuel Kant. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 156-162, 2024. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/234>>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNICEF. **Investir no desenvolvimento da primeira infância é essencial para ajudar mais crianças e comunidades a prosperar, segundo nova série da Lancet**. 2016. Disponível em: <<https://www.unicef.org/eca/press-releases/investing-ECD-essential-children>>. Acesso em: 7 out. 2025.

VOLPE, J. J. **Neurology of the newborn**. 4th edition. Philadelphia: WB Saunders, 2001.

ZANIN, A. G. C.; BATISTA, V. S.; OLIVEIRA, T. Rosvita de Gandersheim: Teatro e Educação no Século X. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.