ISSN: 2358-8829

CRESCIMENTO E APRENDIZAGEM:

motricidade enquanto parte do ensino na Educação Infantil

Giovana Kamilly Cintra Manso [1]
Maisa Teixeira de Paula [2]
Maria Joselma do Nascimento Franco [3]

INTRODUÇÃO

A infância constitui um processo de intensas transformações e aprendizagens no qual a criança conhece a si mesma, relaciona-se com os outros e explora o mundo em um percurso em que o corpo e o movimento assumem um papel fundamental, articulando dimensões físicas, motoras, afetivas, sociais e cognitivas das necessidades infantis. Dessa forma, é possível afirmar que a motricidade não se limita à execução mecânica de movimentos, mas compreende um processo mais amplo, que envolve as relações estabelecidas pela criança com seu próprio corpo, com os objetos, com o espaço e com as pessoas ao seu redor, abrangendo não apenas aspectos físicos (sobrenome e ano).

No contexto contemporâneo, entretanto, as experiências corporais das crianças são atravessadas por mudanças nas formas de brincar e ocupar os espaços com a ampliação do uso de dispositivos digitais, a redução de experiências ao ar livre e até mesmo determinadas práticas de superproteção, que podem parecer ações inofensivas, mas que chegam a limitar as oportunidades de movimento e exploração corporal para conhecer o mundo. Nesse sentido, pensar a motricidade na infância implica também refletir sobre as condições sociais e educativas que favorecem ou restringem essas experiências, tendo dimensões importantes na escola, em casa e nos espaços que dialogam entre si nesse desenvolvimento (autor, ano).

Na Educação Infantil, essa discussão ganha relevância, uma vez que a escola constitui um espaço privilegiado para ampliar as experiências infantis com brincadeiras, jogos, circuitos, danças, atividades de equilíbrio e exploração de diferentes materiais e espaços que, se organizados intencionalmente, favorecem o desenvolvimento motor. Nesse sentido, vendo

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, @giovana.cintra@ufpe.br;
[2] Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, @maisa.tpaula@ufpe.br
[3] Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Caruaru-PE, Brasil. E-mail, @mariajoselma.franco@ufpe.br.

ISSN: 2358-8829

a infância como uma temporalidade que engloba diferentes eixos para as vivências e experiências da criança, não faz sentido a motricidade ser compreendida como atividade complementar ou apenas como forma de "gastar energia" em um tempo livre, mas como parte do processo educativo que auxilia na formação do ser-criança em seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. É nessa perspectiva que este estudo tem como objeto de investigação "a motricidade enquanto dimensão do processo educativo na Educação Infantil", buscando compreender de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas podem favorecer experiências corporais significativas. O objetivo consiste em compreender como os docentes desenvolvem práticas pedagógicas voltadas à promoção dessas habilidades na Educação Infantil.

A instituição onde se desenvolveu a investigação está localizada no município de Cachoeirinha-PE, identificada por "Creche Cachoeirinha" para preservar sua identidade, que atende turmas do Maternal até o Pré II. Para uma observação mais detalhada, foi feita uma delimitação de duas turmas de Pré I, a Turma 1 no turno matutino e a Turma 2 vespertino. Ainda, a gestora, as duas professoras das turmas e crianças matriculadas no Pré I, contribuíram no processo para entendermos o cotidiano e as relações interpessoais e articular a organização institucional, as práticas docentes e as experiências corporais vivenciadas pelas crianças.

A relevância do estudo está na necessidade de compreender a relação entre educação e motricidade para além de uma dimensão estritamente física, reconhecendo o movimento como parte das formas pelas quais a criança explora e aprende, enxergando essas habilidades como parte do potencial da educação. Em seguida, a partir dos dados produzidos no campo e do diálogo com a literatura, serão analisadas as concepções e práticas relacionadas à motricidade, bem como os desafios e possibilidades presentes no cotidiano da Educação Infantil, conduzindo às considerações finais da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa aproximando-se dos princípios da pesquisa do tipo etnográfico. Essa perspectiva possibilita compreender os fenômenos educativos a partir do contato direto com o contexto investigado, considerando as relações e práticas construídas no cotidiano escolar, no qual "o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles [participantes] um contato direto e prolongado" (André, p. 25, 1995). O estudo foi desenvolvido na instituição Creche

ISSN: 2358-8829

Cachoeirinha e participaram da pesquisa a gestora, duas professoras e crianças de duas turmas de Pré I, uma no turno matutino, com 20 crianças, e outra no vespertino, com 21.

Para a produção dos dados, foram utilizados três principais procedimentos: observação participante, com registro em diário de campo e entrevista semiestruturada, complementados por registros fotográficos, que fomenta o caráter etnográfico do estudo ao fazer "uso das técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia" (André, p. 24, 1995). A observação participante "parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (André, 1995). Os registros realizados em diário de campo e também as fotografias sistematizaram as situações observadas durante as visitas, contemplando atividades desenvolvidas, mediações docentes, interações e manifestações corporais das crianças.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as duas professoras e a gestora, considerando "a finalidade de aproximar as questões e esclarecer os problemas observados" (André, p. 24, 1995). A análise dos dados foi realizada a partir da articulação entre esses instrumentos estabelecendo relações com o referencial teórico da pesquisa. Buscou-se compreender como a motricidade é concebida e trabalhada no cotidiano da Educação Infantil, considerando as práticas docentes, as condições oferecidas pela instituição e as experiências corporais das crianças. Para garantir os princípios éticos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para todos os participantes e para a instituição, preservando sua identidade e confidencialidade.

DIALOGANDO COM OS AUTORES

Compreender o desenvolvimento infantil exige considerar a criança como sujeito ativo e inserido em relações sociais, culturais e educativa, Vygotsky (1991), em seus estudos, compreende o desenvolvimento como um processo constituído nas interações que a criança estabelece com o meio e com os outros, destacando o papel da aprendizagem e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas. Assim, essa compreensão permite aproximar o desenvolvimento motor das demais dimensões do desenvolvimento infantil, já que

> É um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito (Vygotsky, 1991, p. 67).

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, o desenvolvimento infantil, na lógica vygotskyana, não pode ser compreendido como resultado exclusivamente de processos individuais ou biológicos, uma vez que as experiências vivenciadas pela criança participam da constituição de suas formas de pensar, agir e relacionar-se. Então, ao movimentar-se, brincar, manipular objetos e explorar os espaços, a criança não apenas desenvolve habilidades corporais, mas também estabelece relações, resolve situações, comunica-se e amplia suas possibilidades de atuação no meio: "[...] a educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor de uma imagem do corpo operatório, a partir da qual poderá exercer sua disponibilidade. Esta conduta passa por vários estágios de equilíbrio e correspondem aos estágios da evolução psicomotora." (Vygotsky, 1991, p. 107).

Nessa perspectiva, a mediação do adulto assume papel significativo. Vygotsky (1991) afirma que "o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento" (p. 84), indicando que a ação educativa pode criar possibilidades para que a criança avance em capacidades que ainda estão em processo de construção. Na Educação Infantil, essa mediação pode ocorrer por meio das brincadeiras, dos jogos, das atividades corporais e das situações cotidianas nas quais o professor orienta, incentiva e cria condições para que a criança experimente novas possibilidades de movimento.

A brincadeira, nesse sentido, também ocupa lugar importante nessa compreensão, já que brincar não constitui apenas uma forma de entretenimento, mas uma experiência por meio da qual a criança exercita diferentes formas de agir, relacionar-se e organizar suas ações. Essa perspectiva dialoga com Piaget (1975) ao citar sua concepção do ser criança, declarando que "a criança não é um ser passivo, uma tábula rasa sobre a qual o meio imprime seus conhecimentos. Pelo contrário, ela é um ser ativo, que constrói progressivamente seu saber através da interação com o meio" (p. 37). Percebe-se que, enquanto Vygotsky permite compreender a importância das relações sociais e da mediação nesse processo, Piaget contribui para compreender como a própria ação da criança e situações também participa da construção de seus conhecimentos, e ambos os autores se comunicam. Assim, a motricidade pode ser compreendida não apenas como capacidade corporal, mas como uma dimensão presente nas experiências por meio das quais a criança conhece e transforma sua relação com o mundo.

Nesse processo, a escola assume papel importante ao ampliar as possibilidades de exploração oferecidas às crianças, já que na organização de brincadeiras, jogos, circuitos, atividades de manipulação e exploração dos espaços possibilita que a criança experimente diferentes formas de ação e desenvolva gradualmente suas capacidades. Torna-se possível

ISSN: 2358-8829

compreender que promover o desenvolvimento motor não significa apenas propor atividades destinadas ao movimento, mas criar situações nas quais a criança possa explorar, experimentar, interagir e construir novas possibilidades de ação. É nesse ponto que a organização do ambiente e a autonomia infantil, discutidas por Montessori, ampliam a compreensão sobre as condições necessárias para que essas experiências aconteçam.

Em sua proposta pedagógica, Montessori (1965) descreve a organização de ambientes compostos por móveis e materiais adaptados ao tamanho e às capacidades das crianças:

> Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançam, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (p. 42).

Ou seja, o espaço destinado à infância deve considerar suas características e necessidades, possibilitando que a criança tenha acesso a materiais e objetos adequados às suas capacidades e possa realizar atividades com maior independência. Isso significa que a organização do espaço, portanto, não constitui um aspecto secundário da prática pedagógica, pois um ambiente acessível e planejado permite que a criança realize ações cotidianas e se desenvolva integralmente. Essa compreensão dialoga com Piaget (1975), na medida em que a criança necessita de oportunidades concretas de ação sobre o meio para construir conhecimentos, e com Vygotsky (1991), ao considerar que essas experiências também são atravessadas pela mediação dos adultos e pelas relações sociais estabelecidas no ambiente educativo.

Nesse contexto, o professor não ocupa apenas a posição de transmissor de conhecimentos, mas participa da organização das condições que possibilitam a ação infantil: "o papel do educador é observar e orientar os alunos, oferecendo oportunidades de aprendizado que estimulem a curiosidade e o desenvolvimento natural das habilidades cognitivas, motoras e sociais" (Montessori, 1965, p. 143); ou seja, há a necessidade de que o professor conheça os materiais, a possibilidades e as experiências e busque compreender o que tudo isso pode proporcionar às crianças.

A autonomia, nessa perspectiva, não significa ausência de intervenção docente, mas pressupõe a existência de um ambiente organizado e de uma atuação pedagógica capaz de oferecer condições para que a criança realize determinadas ações progressivamente por si

ISSN: 2358-8829

mesma. Essa compreensão permite enxergar que “o primeiro passo para resolver o problema da educação é transformar a escola: em vez de um lugar de ensino, deve ser um espaço de vida” (Montessori, 1918, p. 77), então o ambiente escolar se dá como uma esfera essencial no desenvolvimento da motricidade infantil, bem como considerando um âmbito social, cognitivo e afetivo, como já citado em complemento dos outros autores.

Essa responsabilidade atribuída à escola também encontra respaldo na legislação brasileira no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Em consonância com esse princípio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que "a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2017, p. 35). Assim, os documentos oficiais dialogam com as concepções dos autores aqui citados ao reconhecerem que a escola deve promover práticas que contemplem todas as dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo a motricidade.

Dessa forma, as contribuições de Vygotsky, Piaget e Montessori permitem compreender a motricidade a partir de diferentes dimensões que se complementam, como destacam a interação e a mediação social, a ação e a exploração do ambiente e a autonomia favorecida por condições adequadas de espaço e materiais. Ainda para complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 define as exigências de exploração dessas habilidades na infância, mesmo que de uma forma inflexível. Esse diálogo teórico oferece subsídios para analisar as práticas observadas na instituição pesquisada, considerando não apenas quais atividades motoras são realizadas, mas de que maneira são mediadas pelas professoras, quais possibilidades de exploração são oferecidas às crianças e em que condições a escola e a família participam desse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise a partir dos registros de observação, dos diários de campo e das entrevistas com as docentes e a gestora, permitiu evidenciar que a motricidade está presente de forma recorrente no cotidiano das salas de experiência, principalmente por meio de atividades lúdicas e experiências que envolvem movimento, coordenação, exploração e autonomia, pois as práticas observadas indicam que as docentes reconhecem o desenvolvimento motor como

ISSN: 2358-8829

parte importante da aprendizagem infantil. Como afirmou uma das professoras: “Se a criança não trabalha isso ela não vai conseguir pegar em um lápis direito, aí ela não vai conseguir fazer o traçado da letra como ela deveria fazer. Tudo isso vem da motricidade da criança” (P1, extrato de entrevista, março 2025, grifo nosso), fazendo o sentido da pega no lápis e coordenação motora fina.

No cotidiano, foram identificadas experiências significativas a partir das práticas pedagógicas envolvendo massinha de modelar, pintura, desenho, jogos de faz de conta e atividades elaboradas pelas próprias docentes. Em uma das observações, por exemplo, a P2 (professora) transformou uma letra “E” em uma pista para carrinhos, na qual as crianças deveriam percorrer um trajeto numerado. Também foram observadas brincadeiras no pátio, com corridas, saltos e jogos, além de uma atividade musical em que as crianças utilizavam os dedos, movimentos e sons para representar diferentes animais. Essas experiências articulam movimento, ludicidade e expressão corporal, evidenciando que o desenvolvimento motor não ocorre de maneira isolada, mas nas relações estabelecidas pela criança com o espaço, os objetos e os outros.

A autonomia também apareceu como um aspecto recorrente nas observações. Em situações simples do cotidiano, como abrir uma embalagem de doce, descascar uma laranja e vestir-se no banheiro, as crianças foram incentivadas constantemente a realizar as ações por conta própria. Em um dos registros, dois meninos recusaram a ajuda oferecida para descascar uma laranja e conseguiram realizar a tarefa sozinhos. Em outro momento, uma criança afirmou à professora: “Tia, eu subi a cueca e o shorts sozinho”, recebendo como resposta: “Foi? Muito bem! Eu falei pra você que você ia conseguir” (extrato do diário de campo, grifo nosso). Essas situações evidenciam a valorização da independência infantil e dialogam com as ideias montessorianas de aspectos fundamentais para o desenvolvimento, especialmente quanto à importância de possibilitar que a criança realize ações por si mesma, em um ambiente que favoreça sua autonomia.

Apesar dessas práticas, também foram identificadas limitações relacionadas às condições institucionais e à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Durante a observação, verificou-se a existência de mobiliário adequado ao tamanho das crianças, materiais como massinha, blocos e tintas e espaços externos para atividades, entretanto, nem tudo é realmente bem aproveitado pelas crianças e nem é destacado pela escola sobre a importância da atenção ao ambiente para o desenvolvimento. Dessa forma, foi relatado que muitos materiais utilizados nas atividades são produzidos ou providenciados pelas próprias professoras, indicando limitações na oferta de recursos

ISSN: 2358-8829

didáticos pela instituição. Essa realidade demonstra a necessidade de ainda mais esclarecimentos sobre o fato de que a criatividade docente contribui para ampliar as experiências das crianças, mas não deve substituir o suporte material necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As limitações também se tornam mais significativas quando consideradas as necessidades de crianças neurodivergentes, tendo em vista os relatos das docentes que apontaram dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos e ao atendimento das diferentes necessidades presentes nas turmas, evidenciando que a promoção do desenvolvimento motor demanda condições que permitam adaptar as experiências às singularidades das crianças. Assim, embora as professoras desenvolvam estratégias no cotidiano, o trabalho inclusivo não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais, sendo necessário maior apoio institucional para que as propostas sejam planejadas e desenvolvidas de maneira acessível para maiores avanços.

Outro aspecto relevante foi o desalinhamento entre o discurso institucional e a percepção das docentes acerca das ações gerais voltadas à motricidade, já que a gestora relatou a existência do "projeto "desemparedar", que prevê momentos semanais de atividades no espaço externo com o objetivo de desenvolver habilidades motoras" (extrato do diário de campo, grifo nosso, 2025). Entretanto, durante o período de observação, não foram identificadas ações que permitissem reconhecer claramente a execução desse projeto, e as docentes demonstraram não identificar sua presença de forma concreta em suas práticas. Uma delas afirmou: "Pra ser sincera, eu não consigo identificar, eu acredito que deveria ter mais espaço pra gente trabalhar a motricidade" (P2, 2025), enquanto a outra declarou: "Esse não funciona em prática e eu acho que deveria ter mais projetos com relação a isso" (P2, 2025). O contraste evidencia a necessidade de maior articulação entre as propostas institucionais e o trabalho desenvolvido pelas professoras na prática pedagógica, bem como de ações formativas que fortaleçam a compreensão coletiva sobre o desenvolvimento motor.

A relação entre escola e família também apresentou percepções divergentes, evidenciada não apenas na observação, mas também uma docente relatou perceber maior participação das famílias, outra afirmou que essa participação era reduzida. Já a gestora, por sua vez, destacou a parceria entre escola e família como fundamental para o desenvolvimento infantil, mas esclareceu situações de superproteção, especialmente diante de atividades externas, nas quais alguns responsáveis demonstraram receio de que as crianças se machucassem. Também foi relatado pelas professoras que alguns familiares realizavam pelas crianças atividades que elas poderiam desenvolver sozinhas e P2 comentou: "é melhor a

ISSN: 2358-8829

criança chegar sem a atividade feita do que feita por alguém" (P2, 2025). Esses dados reforçam a importância de garantir oportunidades para que a criança experimente, tente e desenvolva suas próprias capacidades, sem que o excesso de intervenção adulta limite sua autonomia.

Dessa forma, os "achados" propuseram o entendimento que as docentes promovem, de maneira recorrente, práticas pedagógicas ricas em suas condições que favorecem a coordenação motora, a autonomia e a expressão corporal das crianças, sobretudo por meio de propostas lúdicas e da exploração do cotidiano. Entretanto, esse trabalho parece ser atravessado por limitações na oferta de recursos, no apoio institucional e familiar e no atendimento às crianças neurodivergentes. Sobre isso, seria de grande relevância para o desenvolvimento das crianças se houvesse um maior alinhamento entre a instituição e as docentes quanto aos projetos pedagógicos e de fortalecimento da relação com as famílias, de modo que a motricidade seja assumida não apenas como uma prática presente na rotina, mas como uma dimensão efetivamente integrada ao desenvolvimento contínuo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que a instituição investigada promove o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças de Pré I de forma recorrente em sua rotina, tanto dentro quanto fora da sala. As observações e os relatos das participantes evidenciaram que atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, exploração dos espaços, manipulação de materiais e situações de autocuidado constituem experiências importantes para a coordenação motora, a autonomia e a expressão corporal. Retoma-se a questão que orientou o estudo, reconhecendo que a motricidade ocupa um lugar efetivo nas práticas pedagógicas da instituição, ainda que sua consolidação enfrente alguns desafios.

As práticas observadas também evidenciaram o compromisso das docentes em criar experiências significativas para as crianças, muitas vezes recorrendo à própria criatividade diante da insuficiência de materiais disponibilizados pela instituição. O ambiente apresenta elementos favoráveis à exploração, como mobiliário adequado ao tamanho das crianças e espaços destinados às atividades, porém essas condições não eliminam as limitações encontradas. A escassez de recursos didáticos, especialmente para atender às diferentes necessidades das crianças neurodivergentes, demonstra que a efetivação de práticas inclusivas e voltadas ao desenvolvimento motor não pode depender exclusivamente da iniciativa individual das professoras, exigindo maior suporte institucional.

ISSN: 2358-8829

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de articulação entre as propostas da instituição e aquilo que efetivamente chega ao cotidiano pedagógico. Embora a gestão reconheça a importância da motricidade e relate a existência de ações destinadas a ampliar as experiências corporais das crianças, as docentes demonstraram desconhecer tais projetos. Esse desencontro evidencia que a valorização da motricidade precisa ultrapassar o discurso institucional e ser acompanhada por planejamento coletivo, comunicação entre os profissionais e ações formativas que possibilitem à equipe compreender e desenvolver conjuntamente propostas voltadas ao desenvolvimento motor e psicomotor.

Ademais, a relação entre escola e família constitui uma dimensão importante, porém marcada por percepções distintas entre as participantes, tendo em vista as práticas de superproteção que podem limitar as oportunidades de autonomia das crianças promovidas pelas próprias práticas pedagógicas das docentes e até mesmo do ser criança no dia a dia, nas brincadeiras e nas relações. Nesse sentido, fortalecer a integração entre escola e família não significa apenas ampliar a participação em atividades, mas construir uma compreensão compartilhada sobre a importância de permitir que a criança experimente, tente, erre, movimente-se e realize ações compatíveis com suas possibilidades, para que essas experiências não sejam restringidas.

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem a relação entre práticas pedagógicas, condições institucionais, participação familiar e desenvolvimento de crianças neuroatípicas, especialmente em contextos de Educação Infantil. Estudos posteriores também poderão acompanhar a implementação de projetos institucionais voltados ao desenvolvimento motor e investigar seus efeitos nas práticas docentes. Conclui-se, portanto, que valorizar a motricidade implica não apenas reconhecê-la como parte do desenvolvimento infantil, mas criar condições concretas para que ela seja vivenciada de maneira contínua, autônoma, inclusiva e significativa. Nesse sentido, ampliar o suporte material, fortalecer a integração escola-família e consolidar ações formativas com a equipe constituem caminhos importantes para qualificar as práticas já existentes e favorecer novas possibilidades de desenvolvimento para as crianças.

Palavras-chave: Motricidade; Infância; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2358-8829

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 1ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2026.

MONTESSORI, Maria. "**Pedagogia Científica: A descoberta da criança"**. Trad. Aury Brunetti, Editora MG, 1965.

MONTESSORI, Maria. **The Advanced Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to the Education of Children from Seven to Eleven Years**. London: William Heinemann, 1918.

PIAGET, J. "A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento". 1983
PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

VYGOTSKY, L.S. "**A formação Social da Mente**". São Paulo: Martins Fontes. 6ª ed. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

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