

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LUÍS EDUARDO MAGALHÃES - BA

Laiany Silva Souza¹
Marta Maria Silva De Faria Wanderley²
Valney Dias Rigonato³

RESUMO

Este estudo qualitativo, em formato de relato de experiência, teve como objetivo geral analisar de que forma estratégias pedagógicas podem favorecer a promoção da Educação Ambiental (EA) na primeira infância. Foram definidos três objetivos específicos: (i) discutir práticas pedagógicas de EA que favoreçam a relação entre ser humano e natureza; (ii) refletir sobre o papel do educador na mediação do processo de ensino e aprendizagem; e (iii) desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com o universo infantil e atribuam significado às práticas lúdicas de EA. A questão de pesquisa foi: quais estratégias incorporadas na prática pedagógica podem ser eficazes para promover a EA na Educação Infantil, considerando a especificidade da faixa etária e as possibilidades lúdicas e pedagógicas? A experiência ocorreu na turma do Maternal II, com crianças entre 2 e 3 anos, em uma escola municipal de Luís Eduardo Magalhães, Bahia, que atende famílias com perfil socioeconômico modesto. A EA foi compreendida como essencial para proporcionar experiências significativas que favoreçam valores, atitudes e vínculos afetivos com a natureza desde a primeira infância. A coleta de dados incluiu observação direta, registros escritos e relatos de crianças e famílias. A análise interpretativa fundamentou-se nos pressupostos da EA crítica e nas contribuições de Freire (1996), Saviani (2013), Loureiro (2006), Vygotsky (1991), Piaget (2008), Wallon (2007) e Soares (2009), destacando o papel do educador, o desenvolvimento infantil e a relevância do contexto sociocultural na aprendizagem. Os resultados mostraram que práticas significativas, lúdicas e contextualizadas fortalecem o vínculo das crianças com a natureza, favorecem o desenvolvimento integral e ampliam o impacto educativo quando há integração entre escola, família e comunidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Infantil, Estratégias Pedagógicas, Desenvolvimento Infantil, Relação Ser Humano-Natureza.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Curso de Pós – graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB laianysouza477@gmail.com;

² Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mfariauneb@gmail.com;

³ Professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, valney.rigonato@ufob.edu.br;





A Educação Ambiental (EA) quando incorporada desde os primeiros anos da vida escolar, especialmente na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento de valores, atitudes e formas de percepção que estimulam o vínculo afetivo e o cuidado com a natureza.

Nesse contexto, o município de Luís Eduardo Magalhães, localizado no oeste da Bahia, constitui o recorte espacial desta pesquisa. Reconhecida por seu forte modelo de desenvolvimento centrado no agronegócio, a cidade abriga grandes extensões de monoculturas e uma economia baseada na agricultura mecanizada e intensiva. Esse cenário traz impactos ambientais visíveis e, ao mesmo tempo, reforça a importância de práticas educativas que possibilitem às novas gerações uma leitura crítica e contextualizada da realidade socioambiental em que estão inseridas.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do município de Luís Eduardo Magalhães, situada em um bairro popular da cidade, que atende a famílias com perfil socioeconômico modesto e dispõe de um quadro docente composto por 21 professores (as) com formação em Pedagogia e Educação Física.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e configurada como relato de experiência, foi realizada com base na prática docente da pesquisadora, em uma turma do Maternal II, formada por crianças de 2 a 3 anos de idade. Diante do contexto da comunidade escolar, composta por famílias que enfrentam diferentes desafios socioeconômicos, torna-se fundamental que o processo de ensino e aprendizagem esteja alinhado às vivências cotidianas das crianças, favorecendo o desenvolvimento de valores, atitudes e vínculos afetivos com o ambiente em que estão inseridas.

Este estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: quais estratégias incorporadas na prática pedagógica podem ser eficazes para promover a EA na Educação Infantil, considerando a especificidade da faixa etária e as possibilidades lúdicas e pedagógicas da sala de aula?

Com o intuito de responder à problemática proposta, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar de que forma estratégias pedagógicas podem favorecer a promoção da Educação Ambiental (EA) na primeira infância. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: (i) discutir práticas pedagógicas de Educação Ambiental que favoreçam a relação entre ser humano e natureza; (ii) refletir sobre o papel do educador na mediação do processo de ensino e aprendizagem; e (iii) desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com o universo infantil e atribuam significado às práticas lúdicas de EA.

O processo de coleta de dados foi realizado durante o planejamento e a aplicação de atividades com enfoque ambiental, no período de um trimestre letivo. Os instrumentos





utilizados incluíram observação direta, diário de campo, registros fotográficos, e relatos orais do educando e das famílias.

A participação das famílias revelou-se essencial para a realização das atividades, desde o apoio na coleta de materiais recicláveis até a presença ativa nos momentos pedagógicos, o que favoreceu a integração entre escola e comunidade.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio de uma abordagem interpretativa, com base nos pressupostos da Educação Ambiental crítica e nas contribuições teóricas de autores como Freire (1996), Saviani (2013), Loureiro (2006) e Vygotsky (1991).

Os resultados indicam que, mesmo na primeira infância, é possível construir práticas educativas ambientalmente relevantes, desde que estas estejam integradas à realidade das crianças e pautadas pela ludicidade, pela escuta e pelo envolvimento comunitário.

A participação ativa das famílias potencializou o alcance das ações, conferindo maior sentido às propostas e fortalecendo o processo educativo como um todo. Conclui-se, portanto, que a EA, quando tratada com intencionalidade e sensibilidade pedagógica, contribui para a formação integral da criança e para o enraizamento de valores fundamentais à sustentabilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre o ser humano e a natureza é histórica, social e culturalmente construída. Na Educação Infantil, essa compreensão precisa ser iniciada desde cedo, pois é nesse período que as crianças começam a desenvolver sua percepção sobre o mundo à sua volta. A EA, nesse contexto, precisa ser instituída e vivenciada no espaço escolar.

Freire (1996, p. 29) nos lembra que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” A partir dessa concepção de Freire, entende-se que a EA precisa promover a construção de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade, inclusive a relação com o ambiente natural e, conseqüentemente, transformá-la.

Nesse sentido, Saviani (2013) contribui ao afirmar que a educação precisa partir da realidade concreta e histórica dos sujeitos, favorecendo a apropriação do conhecimento sistematizado, por meio da prática pedagógica comprometida com a transformação social. Para o autor, a escola não deve apenas adaptar a criança ao mundo, mas permitir que ela compreenda esse mundo para poder transformá-lo.

Aplicado à EA, isso significa compreender que não basta sensibilizar para o cuidado com o meio ambiente, mas possibilitar que a criança compreenda as razões históricas e sociais





das questões ambientais. Ao ampliar essa compreensão, Gadotti (2000) argumenta que a EA é vista como parte de um projeto de educação para a cidadania planetária.

Para ele, “a crise ambiental é uma crise de civilização, uma crise ética” (Gadotti, 2000, p. 12). Dessa forma, ensinar meio ambiente desde a Educação Infantil é ensinar ética, solidariedade, justiça social e respeito à vida, em todas as suas formas. Essa abordagem reforça a ideia de que a natureza não é algo externo ao ser humano, mas uma dimensão integrada à sua existência.

Libâneo (2001) também reforça a importância da articulação entre o conteúdo escolar e o contexto social. Para o autor, o papel do professor é mediar o conhecimento, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica dos estudantes. A EA, então, precisa integrar-se ao projeto político-pedagógico das escolas de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação cidadã e ética dos educandos.

Nesse campo do processo de aprendizagem infantil exige também considerar as teorias do desenvolvimento. Para Piaget (2008), a criança aprende a partir de sua ação no mundo, reorganizando seus esquemas mentais da interação com o ambiente físico e social. Isso sugere que experiências concretas, como plantar uma muda de planta, observar o ciclo da água ou cuidar de um jardim, são fundamentais para que a criança compreenda e valorize o meio ambiente.

Já Vygotsky (1991) destaca o papel da mediação do adulto na aprendizagem da criança, por meio de interações sociais e da linguagem. Assim, a atuação do educador é central para que as vivências ambientais ganhem sentido e se transformem em conhecimento. É nessa relação dialógica que a criança amplia sua zona de desenvolvimento proximal, apropriando-se de significados que lhe permitem interpretar e intervir no mundo.

Soares (2009), ao discutir os letramentos, contribui significativamente para o debate ao compreender a linguagem como prática social. A autora defende que a alfabetização deve ir além do domínio técnico da leitura e escrita, envolvendo a capacidade de compreender e atuar criticamente na realidade. Nesse sentido, a EA precisa promover o letramento ambiental, possibilitando que as crianças desenvolvam a competência de interpretar, refletir e agir sobre as questões ecológicas e sociais.

Wallon (2007), ao abordar o desenvolvimento infantil como uma integração entre emoção, movimento e cognição, amplia essa discussão ao destacar que o afeto também é um motor da aprendizagem. Segundo ele, as vivências emocionais são tão importantes quanto os conteúdos cognitivos. Portanto, ao envolver as crianças em práticas significativas de cuidado





com o ambiente, é possível ativar sua empatia, respeito e senso de pertencimento ao mundo natural.

Nesse processo, a linguagem tem um papel estruturante. Soares (2009) ressalta que é por meio da linguagem que a criança representa e reconstrói a realidade. Ela argumenta que “a linguagem oral é a base do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, constituindo-se em mediadora essencial na construção do conhecimento” (Soares, 2009, p. 28). Assim, ao integrar práticas ambientais com contação de histórias, rodas de conversa e registros gráficos, o educador está favorecendo a articulação entre pensamento, linguagem e ação, fundamentais para a EA crítica e significativa.

Assim, a escola precisa ser um espaço que potencialize os saberes das crianças, promovendo processos de ensino e aprendizagem que sejam vivenciados na prática e materializados em um currículo vivo, especialmente na Educação Infantil. Esse currículo deve estar intimamente ligado ao contexto sociocultural em que a criança está inserida, considerando suas experiências concretas, seus territórios e modos de vida.

Nessa perspectiva, Loureiro (2006) defende que a EA precisa dialogar com os saberes cotidianos, reconhecendo e valorizando a cultura local e as práticas sustentáveis já presentes nas comunidades. Ao reconhecer que o ambiente é também um espaço de vivência e memória, a escola amplia seu papel para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de ressignificação do saber e da relação ser humano-natureza.

Nessa perspectiva, Loureiro (2006) defende que a EA precisa dialogar com os saberes cotidianos, reconhecendo e valorizando a cultura local e as práticas sustentáveis já presentes nas comunidades. Ao reconhecer que o ambiente é também um espaço de vivência e memória, a escola amplia seu papel para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de ressignificação do saber e da relação ser humano-natureza.

Essa abordagem torna-se ainda mais relevante em contextos rurais e periféricos, onde o contato cotidiano com a natureza faz parte da vivência das crianças e de suas famílias. Ao trazer essas experiências para o espaço escolar, o educador estabelece pontes entre os saberes locais e o conhecimento científico, fortalecendo o vínculo afetivo e cognitivo das crianças com o meio em que vivem. Essa prática contribui para uma aprendizagem mais integrada, contextualizada e significativa, enraizada na realidade concreta dos sujeitos.

Complementando esse pensamento, Freire (1996) ressalta que toda prática educativa é um ato político. Ao propor uma pedagogia baseada no diálogo e na problematização, Freire defende que os educandos precisam ser estimulados a “ler o mundo” antes de “ler a palavra”,





desenvolvendo, assim, a consciência crítica e se reconhecendo como sujeitos históricos capazes de transformação social.

Ainda que partam de correntes pedagógicas distintas, o pensamento de Saviani (2013) converge com Freire na defesa de uma educação comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. Para Saviani, é necessário que o conhecimento escolar parta da realidade dos educandos e os levem a compreendê-la criticamente, apropriando-se dos saberes sistematizados para intervir nesta realidade de maneira consciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo por base as contribuições de Vygotsky (1991), Wallon (2007), Piaget (2008), Saviani (2013), Soares (2009), Loureiro (2006) e Freire (1996), bem como os dados coletados da pesquisa, serão apresentados a seguir os resultados obtidos da investigação.

As tabelas elaboradas a partir dos relatos das famílias e das crianças oferecem subsídios concretos para compreender os impactos afetivos, sensoriais e cognitivos das práticas desenvolvidas no projeto. Essas falas, singelas em sua forma, são potentes em significado e evidenciam a aproximação entre o ser humano e a natureza, desde os primeiros anos de vida.

Tabela 1 – Relatos dos familiares sobre a participação das crianças nas aulas.

Familiar	Relato
Mãe A	“Meu filho chega em casa querendo me mostrar como se planta e fala que ama a plantinha dele.”
Pai B	“Nunca pensei que ele fosse gostar de mexer com terra, mas ele fala que está cuidando da natureza.”
Avó C	“Ela me pediu para separar o lixo direitinho porque agora sabe o que é reciclagem.”
Mãe D	“Depois que aprendeu na escola, ele não quer mais jogar papel no chão e fica bravo quando alguém faz isso.”
Pai E	“Percebi que minha filha começou a falar sobre a água, ela me alertou sobre a torneira vazando.”

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Esses relatos reforçam a ideia de que as ações realizadas na escola estenderam para estenderam ao ambiente familiar, contribuindo para uma mudança de percepção e de postura, por parte das crianças. Vygotsky (1991) aponta que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social. Nesse sentido, a escola se mostra como um espaço de práticas mediadoras que se estendem desdobram para outros contextos da vida da criança.

A fala da Mãe A, em que o filho expressa o amor pela plantinha e o desejo de compartilhar o aprendizado, reflete a dimensão afetiva do processo de aprendizagem, que





Wallon (2007) destaca como fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, o afeto é a base sobre a qual a razão e a cognição se estruturam, indicando que o vínculo emocional com a natureza é um elemento crucial para o engajamento das crianças, em práticas ambientais.

Além disso, o relato do Pai B, que reconhece o interesse da criança em cuidar da natureza, dialoga com as ideias de Piaget (2008) e Vygotsky (1991), que enfatizam a importância da interação ativa e da mediação social no processo de aprendizagem. A experiência concreta proporcionada pelo contato com a terra e o cuidado das plantas permite que as crianças construam seu conhecimento, a partir da ação e das relações sociais, ampliando sua compreensão do meio ambiente.

A consciência sobre reciclagem, manifestada pela Avó C, evidencia a apropriação crítica de conceitos ambientais, uma das metas da EA, segundo Loureiro (2006). Para o autor, é fundamental que a educação dialogue com os saberes cotidianos, promovendo a ressignificação de práticas e valores locais. Essa ressignificação é visível no pedido da criança para que o lixo seja separado corretamente, sinalizando a internalização de hábitos sustentáveis.

O relato da Mãe D, em que a criança manifesta indignação diante do lixo jogado no chão, está em consonância com a concepção de Freire (1996), que propõe a educação como prática libertadora e dialógica, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes. A indignação diante da degradação ambiental, expressa pela criança, revela um início de consciência ética e de responsabilidade social.

Já no relato do Pai E, que observa a valorização da água pela filha, reforça a importância de desenvolver atitudes e valores relacionados à preservação dos recursos naturais desde a infância. Saviani (2013) destaca que a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos e buscar uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. O alerta da criança sobre o desperdício de água mostra que a EA, quando articulada ao cotidiano, pode fomentar práticas sustentáveis e uma consciência social ativa.

Soares (2009) contribui para essa análise ao enfatizar que a linguagem é prática social e media a construção do conhecimento. Os relatos demonstram que a linguagem das crianças foi fortalecida pelas experiências vivenciadas no espaço escolar, permitindo-lhes comunicar suas aprendizagens e influenciar suas famílias, ampliando o alcance das práticas educativas para além da escola.

Assim, os relatos familiares reforçam que a EA, fundamentada em abordagens dialógicas, afetivas e concretas, contribui para a formação integral das crianças, articulando





afetividade, cognição e responsabilidade social. A interação entre escola, família e comunidade cria o ambiente propício para a construção da cultura ecológica emergente, que pode se desenvolver e se aprofundar ao longo do tempo.

Essa articulação entre os diferentes agentes educativos encontra respaldo nas experiências vivenciadas pelas próprias crianças, cuja participação ativa nas aulas revelou a potência do trabalho pedagógico pautado na ludicidade, na experimentação e no vínculo afetivo com a natureza.

A partir dessas vivências, foi possível coletar relatos espontâneos que evidenciam não apenas a assimilação de conteúdos ambientais, mas também a construção de significados afetivos e ético-sociais em relação ao meio ambiente. Os registros demonstram a emergência de uma consciência ecológica em sua forma mais sensível e concreta, revelando como o contato direto com o ambiente favorece a aprendizagem significativa. Na tabela abaixo são apresentados alguns dos relatos.

Tabela 2 – Relatos das crianças sobre as vivências lúdicas no jardim sensorial.

Criança	Relato
A	“Eu queria que a água durasse pra sempre, senão a plantinha fica triste.”
B	“Mas professora, a gente pode fazer tudo isso com o lixo?”
C	“Minha florzinha nasceu! Ela gosta quando eu converso com ela.”
D	“Se a gente jogar lixo na rua, o vento leva e suja o mundo.”
E	“A terra é macia e cheirosa, mas a planta gosta quando ela está molhada.”

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A análise desses relatos infantis revela uma interpretação simbólica do mundo natural, fortemente relacionada à experiência sensorial e ao cuidado. As crianças começam a nomear sentimentos das plantas, perceber os ciclos naturais e identificar consequências de suas ações, ainda que de forma lúdica e intuitiva. Essa apropriação inicial dos conceitos ambientais confirma o que defende Piaget (2008) ao dizer que, mesmo no estágio pré-operacional, a criança organiza mentalmente o mundo a partir de vivências concretas.

O relato da criança A, “*Eu queria que a água durasse pra sempre, senão a plantinha fica triste*”, reflete o processo de construção de sentido mediado pela afetividade, como postula Wallon (2007). O autor Vygotsky (1991) também contribui para essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e da linguagem.





Nesse sentido, a criança expressa, com suas palavras, um saber que é fruto de interações no contexto escolar e familiar.

Já o questionamento da criança B — *“Mas professora, a gente pode fazer tudo isso com o lixo?”* — demonstra um pensamento crítico emergente e uma ressignificação do conceito de lixo, o que dialoga com as ideias de Piaget (1976), ao reconhecer que, mesmo em idade pré-operatória, as crianças constroem hipóteses e compreensões, a partir das experiências concretas. Ao questionar e propor novas formas de lidar com o lixo, a criança manifesta uma capacidade de refletir sobre os impactos de suas ações, um princípio fundamental da EA crítica, como defendem Loureiro (2006) e Freire (1996).

O relato da criança C, *“Minha florzinha nasceu! Ela gosta quando eu converso com ela”*, indica uma personalização da relação com o vegetal, revelando não apenas cuidado, mas também uma atribuição de vida e sensibilidade à planta. Isso mostra um grau elevado de empatia e imaginação simbólica, próprios da fase do desenvolvimento infantil, e reforça a ideia de que o vínculo afetivo é condição essencial para a construção do conhecimento.

A criança D afirma: *“Se a gente jogar lixo na rua, o vento leva e suja o mundo”*. Observa-se, no relato da criança, a apropriação de uma cadeia causal ambiental (ação → consequência), indicando um avanço no pensamento sistêmico, ainda que de forma inicial. O reconhecimento de que uma ação local gera impactos mais amplos e evidencia a compreensão de uma lógica ecológica, conforme as orientações de Loureiro (2006) e Saviani (2013), que defendem uma educação crítica e comprometida com a transformação social.

O relato da criança E, *“A terra é macia e cheirosa, mas a planta gosta quando ela está molhada”*, revela uma percepção sensorial aguçada, associada à compreensão da necessidade da água para a vida vegetal. A valorização da terra e da água, como elementos vivos, conecta-se às abordagens do letramento ambiental, como discute Soares (2009), que reconhece o valor da linguagem sensível e concreta como caminho para a alfabetização ecológica.

Esses relatos mostram que a inserção de práticas educativas aliadas ao uso de recursos lúdicos e afetivos, são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem que contempla a formação integral da criança, conforme defendido por Freire (1996). O contato direto com os elementos naturais, mediado por interações significativas e pela escuta atenta dos educadores, resulta em aprendizagens genuínas, situadas e eticamente fundamentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Os resultados obtidos a partir da experiência e pesquisa demonstram o potencial transformador da EA, quando esta é vivenciada de forma significativa, afetiva e contextualizada. Ao envolver as crianças em práticas concretas, lúdicas e sensoriais, mediadas por linguagens diversas e pelo vínculo afetivo, observou-se a emergência de uma consciência ecológica inicial, expressa de forma espontânea tanto nos relatos infantis, quanto nos depoimentos das famílias.

As falas das crianças revelam que, mesmo na Educação Infantil, é possível mobilizar reflexões profundas sobre temas como o cuidado com a água, o ciclo dos resíduos sólidos (lixo), o valor da natureza e o respeito ao meio ambiente. Tais aprendizagens se dão por meio da experiência direta e da mediação intencional dos educadores.

A participação das famílias, por sua vez, reforça que o impacto da ação educativa ultrapassa os muros da escola, gerando reflexões, mudanças de hábitos e o fortalecimento do vínculo entre o aprender e o viver. Essa articulação entre escola, educando, natureza e comunidade, conforme destacam Freire (1996), Loureiro (2006) e Saviani (2013), é essencial para a construção de uma cultura ecológica crítica e emancipatória, desde a infância.

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas ancoradas na escuta sensível, no respeito aos saberes das crianças e no diálogo com a natureza podem contribuir, de maneira significativa, para a formação integral e ecológica na primeira infância. O jardim sensorial, mais do que um espaço físico, configurou-se como um campo fértil de aprendizagens, descobertas e construção de sentidos sobre o cuidado com a vida, apontando estratégias pedagógicas promissoras para a realização da EA formal.

REFERÊNCIAS

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

GADOTTI, M. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2000.

Disponível em:

https://gadotti.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/419/AMG_PUB_01_005.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.





PIAGET, J.. A representação do mundo na criança. 2 ed. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Letramento.pdf>. Acesso em: 13 Mai. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 14 Jan. 2025.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 24 Fev. 2025.

