

Sequência didática na Educação Infantil: fundamentos teóricos e metodológicos

Didactic sequence in Early Childhood Education: theoretical and methodological foundations

Secuencia didáctica en la Educación Infantil: fundamentos teóricos y metodológicos

Ana Maura Tavares dos Anjos 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

maura.tavares@uece.br

Maria Lenúcia de Moura 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

lenucia.moura@uece.br

Célia Regina da Silva 

Universidade Estadual Paulista, São Paulo – SP, Brasil.

celia.r.silva@unesp.br

Recebido em 24 de março de 2026

Aprovado em 02 de junho de 2026

Publicado em 08 de junho de 2026

RESUMO

O estudo tece uma discussão conceitual sobre a sequência didática na Educação Infantil como dispositivo de organização do trabalho pedagógico. Objetivando construir uma reflexão teórica e metodológica sobre o trabalho com sequência didática, nos perguntamos: quais são as contribuições metodológicas que o trabalho com sequência didática (SD) na Educação Infantil pode trazer para uma atuação fundamentada na pedagogia histórico-crítica? A pesquisa de cunho bibliográfico discute sobre: 1. Sequência Didática (SD) em Zabala (1998), Oliveira (2013); 2. didática na Educação Infantil com base em Lazaretti (2022); 3. trabalho com sequência didática na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica de Saviani (2020), da Pedagogia da Pergunta em Freire (1998) e dos conceitos de *la expresión ludocreativa* de Dinello (2011). Os resultados apontam que as sequências didáticas colaboram para a elaboração de um planejamento democrático, atento aos interesses das crianças e aos conteúdos de diversas áreas dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Palavras-chave: Sequência didática. Educação Infantil. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study presents a conceptual discussion of the teaching sequence in Early Childhood Education as a tool for organising pedagogical work. With the aim of developing a theoretical and methodological reflection on working with teaching sequences, we ask: what methodological contributions can working with teaching sequences (TS) in Early Childhood Education bring to practice grounded in historical-critical pedagogy? This bibliographic study discusses: 1. Didactic Sequences (DS) in Zabala (1998) and Oliveira (2013); 2. teaching in Early Childhood Education based on Lazaretti (2022); 3. work with teaching sequences in Early Childhood Education based on the premises of Saviani (2020) historical-critical pedagogy, Freire (1998) Pedagogy of Inquiry, and Dinello (2011) concepts of ludic-creative expression. The results indicate that teaching sequences contribute to the development of democratic planning, attentive to children's interests and to the content of various areas of knowledge constructed by humanity.

Keywords: Didactic sequence. Early Childhood Education. Pedagogical practice.

RESUMEN

El estudio plantea un debate conceptual sobre la secuencia didáctica en la Educación Infantil como herramienta de organización del trabajo pedagógico. Con el objetivo de desarrollar una reflexión teórica y metodológica sobre el trabajo con secuencias didácticas, nos preguntamos: ¿qué aportaciones metodológicas puede aportar el trabajo con secuencias didácticas (SD) en la Educación Infantil a una práctica basada en la pedagogía histórico-crítica? La investigación de carácter bibliográfico aborda: 1. La Secuencia Didáctica (SD) en Zabala (1998) y Oliveira (2013); 2. La didáctica en la Educación Infantil basada en Lazaretti (2022); 3. el trabajo con secuencias didácticas en Educación Infantil a partir de los supuestos de la Pedagogía histórico-crítica de Saviani (2020), de la Pedagogía de la Pregunta en Freire (1998) y de los conceptos de la expresión ludocreativa de Dinello (2011). Los resultados indican que las secuencias didácticas contribuyen a la elaboración de una planificación democrática, atenta a los intereses de los niños y a los contenidos de diversas áreas del conocimiento construidas por la humanidad.

Palabras clave: Secuencia didáctica. Educación infantil. Práctica pedagógica.

Introdução

Durante longo período da história, a Educação Infantil no Brasil esteve sob a tutela de iniciativas filantrópicas e de empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras. Historicamente, as instituições de educação infantil, escolas maternas e jardins de infância, viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência social. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), "aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6

anos.” Mais tarde, essa nomenclatura e periodização do desenvolvimento adquire novos contornos, tendo em vista as bases teóricas e as legislações vigentes.

Com a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), cresceu no país um movimento de lançamento de documentos normativos e políticas de formação de professores, dadas às precárias condições formativas dos profissionais que atuavam nesta etapa da educação. Portanto, tendo a década de 1990 como recorte temporal para a incursão reflexiva sobre a prática pedagógica na/da educação infantil, entendemos que tal processo é constituído em um movimento histórico, não linear, complexo e marcado por disputas de narrativas influenciadas por interesses políticos e de formação do país. A Educação Infantil, ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, passa a ser realizada em ambiente escolar coletivo, cujo objetivo é o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças em sua dimensão integral, ou seja, no aspecto físico, cognitivo, social, entre outros.

No intuito de construir uma discussão teórica e metodológica sobre o trabalho com a sequência didática, apresentamos a seguinte pergunta: é possível tecer um planejamento democrático que respeite as singularidades das crianças a partir do trabalho com sequências didáticas na Educação Infantil? Se sim, quais as bases teóricas que fundamentam o trabalho com sequência didática (SD) e quais os aspectos metodológicos dessa proposta? Em face de tais questões, este estudo objetiva tecer uma análise conceitual, traçando uma discussão teórica e um delineamento metodológico sobre a sequência didática como possibilidade de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Dialogar criticamente sobre o planejamento na Educação Infantil nos convoca a registrar que em tempos de tensões e avanço dos movimentos conservadoristas e neoliberais nos países da América Latina, nos governos de direita (em países como por exemplo, no Brasil com o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro no período de 2019-2023, na Argentina com o presidente Javier Milei de 2019 aos dias atuais), é necessário situar a defesa por uma educação pública, equitativa e de qualidade, tendo em vista que tais concepções incidem nas políticas públicas, na práxis pedagógica das(os) professoras(es) e no cotidiano das relações com as crianças filhas e filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, trazemos uma concepção de currículo concebido como conjunto de práticas que considera os saberes das crianças, que amplia e os articula ao repertório de conhecimentos científicos, culturais, linguísticos, tecnológicos, dentre outros, produzidos pela humanidade; compreendemos a criança como um sujeito dotado da capacidade de “consciência refletida” (Saviani, 2020, p. 264), histórico e de direitos que aprende sobre si e sobre o mundo nas relações que estabelece por meio das interações culturais que vivencia. Nessa perspectiva, entendemos a(o) professora(or) como profissional, intelectual crítico a quem compete a organização de condições de ensino favoráveis à efetivação dos processos de aprendizagens, sendo capaz de transcender as opções pessoais e se colocar no ponto de vista do outro em relação recíproca com a criança, orientado pelos conhecimentos científicos relacionados às especificidades do desenvolvimento infantil. Sendo assim, a “recíproca vai se tornando cada vez mais possível por meio

do ato educativo, então não há violação da liberdade, mas o exercício dela; não há desrespeito à pessoa do educando, mas respeito” (Saviani, 2020, p. 267).

Considerando o direito das crianças de aprender na Educação Infantil, por meio de condições democráticas, de ensino intencionalmente planejadas e compreendendo que, na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, a prática pedagógica é compreendida como uma atividade social complexa, partimos da premissa de que a Sequência Didática (SD), orientada pela perspectiva aqui apresentada torna-se um dispositivo de organização do trabalho pedagógico que possibilita o desenvolvimento de uma práxis respeitosa e comprometida, não caracterizada por intencionalidade de antecipação de processos escolares do ensino fundamental; outrossim, uma proposta que favorece a garantia de uma aprendizagem equitativa da criança, situada no interior da prática social em consonância com necessidades desenvolvimentais que caracterizam esse período do desenvolvimento humano.

Destarte, tendo em vista as especificidades das crianças e haja vista as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, argumentamos a possibilidade de trabalhar com sequências didáticas na Educação Infantil e, a partir disso, destacamos a necessidade de delineamento teórico e metodológico acerca de sua utilização nesta etapa da educação básica, como modalidade de planejamento que considera o conhecimento tácito ou espontâneo das crianças e, a partir deste, cria as condições favoráveis ao processo de apropriação do conhecimento conceitual, científico, tecnológico, ambiental etc., conforme potencialidades ao alcance de cada criança em cada período de seu desenvolvimento.

Nossa pesquisa de cunho bibliográfico apresenta uma revisão de literatura - uma etapa do processo investigativo aqui compreendida na realização do mapeamento das pesquisas sobre o nosso objeto de investigação, cujo objetivo principal foi o de fazer um balanço da produção existente sobre essa temática. Além disso, o estudo desenvolve uma tessitura discursiva conceitual à luz dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, tecendo um diálogo sobre: Sequência Didática (SD) em Zabala (1998), Oliveira (2013); a didática na educação infantil com base nos estudos Lazaretti (2022) e, avançando nas discussões, argumentamos o desenvolvimento de sequência didática na Educação Infantil, inspirados nos conceitos de *la expresión ludocreativa* de Dinello (2011) e da Pedagogia da Pergunta em Freire (1998).

Para a construção dos procedimentos e etapas da pesquisa bibliográfica, ressaltamos o processo inicial de levantamento de obras diversas sobre o tema investigado, fruto de avaliação cuidadosa; estudo das obras e definição do corpus, construção das categorias de análise, análise e interpretação para a organização dos resultados. Para isso, nos servimos da análise temática, conforme Bardin (1977). De fato, o processo consistiu em pré-análise que envolveu a leitura flutuante seguido pelo processo de codificação, o que nos conduziu às temáticas: sequência didática e diversidade de conhecimentos e sequência didática: discussões teórico metodológicas.

Sequência didática na Educação Infantil: mapeamento de estudos na plataforma de periódicos da CAPES

O trabalho com sequência didática (SD) em diferentes áreas, como a Pedagogia e a Linguística, não é uma proposta inédita, porém, asseveramos que, no âmbito da Educação Infantil, o uso da sequência didática parece recente. Conforme Anjos (2021), os primeiros estudos sobre essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico apontam para as investigações de Zabala (1998) ao analisar sequências de ensino/aprendizagem ou didáticas e, além disso, destaca as contribuições do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõem o desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino de gêneros por meio de produções de textos escritos ou orais.

Zabala (1998 p. 74) afirma que, para a elaboração de “sequências de ensino/aprendizagem ou didáticas”, é preciso considerar: 1. atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos, ou seja, explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca; 2. respostas intuitivas ou “hipóteses”; 3. seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; 4. coleta, seleção e classificação dos dados; 5. generalização das conclusões tiradas; e 6. expressão e comunicação. O que revela a elaboração de um planejamento que considera as condições reais do cotidiano e de forma sistematizada, oportuniza a ampliação dos conhecimentos pelo sujeito aprendente.

É importante ressaltar que as discussões sobre a proposta da SD também foram desenvolvidas por Oliveira (2013), ao apresentar a ideia das sequências didáticas interativas (SDI), ressaltando que se trata de um conjunto de propostas, com ordem crescente de dificuldade, em que cada passo permite que o próximo seja realizado. “É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação e cada etapa e/ou atividade para trabalhar conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem” (Oliveira, 2013, p. 53). Seu objetivo é trabalhar experiências mais específicas, aprendizagens que requerem aprimoramento com a experiência.

Diante do exposto, tendo em vista que as discussões sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar ganham notoriedade somente a partir da década de 1990 com a LDB 9394/96, quando a Educação Infantil é incorporada à Educação Básica, a atenção aos debates sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil nos parece relativamente recente e, portanto, faz-se necessário situar e discutir conceitualmente os fundamentos teóricos, as possibilidades metodológicas, as contribuições e os limites do trabalho com a (SD) na Educação Infantil. Isto posto, no intuito de estabelecer as discussões no âmbito dos debates atuais sobre a (SD) na Educação Infantil, realizamos¹ uma revisão sistemática de literatura, mapeando estudos na base de dados da plataforma de periódicos da CAPES.

Na busca, usamos as palavras-chave "sequência didática na educação infantil", com aplicação dos filtros: período temporal de 2015 a 2025; produção nacional e publicação revisada por pares, obtivemos 24 resultados. Nove não foram analisados porque não tinham relação direta com a etapa da educação infantil ou

não traziam a sequência didática como proposta teórica e/ou metodológica - Lacerda e Matsuda (2016); Silva Junior Afonso e Cabral (2021); Polli e Figueiredo (2018); Rocha e Coronel (2018); Belli, Magalhães, Amorim, Izidoro (2021); Sousa, Barros e Matos (2021); D'Ávila e Cassimiro (2021); Moreno, Galvão, Pinto e Almeida (2023); Carregari e Romão (2024). Duas (02) pesquisas - Angeluci, Zucatelli & Okayama (2017) e Lemos (2020) não apresentavam os textos completos disponíveis e, portanto, não foram analisadas, totalizando onze pesquisas excluídas do *corpus* de análise.

Assim, foram incluídos treze trabalhos na análise, onde foi possível inferir que as pesquisas mapeadas validaram a sequência didática como dispositivo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Além disso, os treze trabalhos analisados trouxeram discussão que situa o entendimento dos(as) autores(as) acerca do embasamento teórico sobre sequência didática apontando, principalmente, referências teóricas que validam a SD com dispositivo de trabalho em outras etapas da educação básica, evidenciando a necessidade de avançarmos nas discussões teóricas e metodológicas sobre a SD na Educação Infantil.

Dito isso, ressaltamos um (01) estudo, Anacleto e Camargo (2018), buscou perceber a viabilidade do trabalho com SD na Educação Infantil. Para isso, os autores realizaram entrevista semiestruturada com cinco professoras que utilizavam sequência didática em uma escola da região sul do país. As narrativas das professoras participantes apontaram que a formação docente é uma condição necessária para o trabalho com essa proposta.

Os demais trabalhos, 12 (doze), em seus objetivos, deixaram evidente a ênfase na discussão sobre a SD, a partir de uma dimensão que chamamos descritiva-metodológica, destacando o desenvolvimento da SD como caminho para o trabalho com diversas áreas do conhecimento e (re)afirmando a possibilidade pedagógica deste dispositivo como caminho democrático para a construção dos conhecimentos pelas crianças na Educação Infantil. As pesquisas analisadas sinalizam ênfase em diversas áreas do conhecimento, conforme é possível perceber em Rodrigues e Boer (2019), que trouxeram sequência didática (SD) sobre literatura, desenvolvida em uma turma de Educação Infantil. Já as pesquisadoras Silva, Machado e Borges (2022) discutiram aspectos legais e a sua incidência na prática, apresentando um relato de experiência de sequência didática relacionada ao ensino do senso numérico. Por fim, Silveira e Lepre (2022) destacaram, com base em uma revisão sistemática de literatura e com foco na integração entre a ética do cuidado e a justiça, uma sequência didática que contemplou a educação em valores na educação infantil.

Brito, Andrade e Lobo (2021) abordaram, através do desenvolvimento de uma sequência didática, as tecnologias digitais na educação e nas práticas pedagógicas, envolvendo brincadeiras sobre curiosidades científicas de Paleontologia na Educação Infantil (EI). Por sua vez, os pesquisadores Sinieghi e Barreto (2021) descreveram uma sequência didática com o tema 'Transformações da Natureza', com ênfase em quatro tópicos: borboletas, minhocas, formigas e terrário, nos quais as crianças deveriam realizar a observação, problematização, planejamento de tarefas e experimentação do conhecimento. Pin e Simões (2021), por meio de seu estudo, analisaram os resultados de um trabalho de sensibilização ambiental, a

partir do desenvolvimento de uma sequência didática (SD) sobre a temática “dengue”.

Outros trabalhos, como o desenvolvido por Ticon, Mól e Legey (2022), discutiram a aplicação de uma sequência didática (SD) para o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de atividades plugadas (com presença de hardware e software) e desplugadas (sem a presença de hardware e software). O trabalho de Paiva e Ritt (2022) trouxe estratégias para o ensino da matemática na Educação Infantil a partir de uma sequência didática elaborada com massa de modelar e relacionando conceitos matemáticos. Enquanto isso, Queiroz et al. (2022) trouxeram o desenvolvimento de uma sequência didática, aliada à gamificação.

Em relação à pesquisa de Gobbo e Cocato (2023), percebemos, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, situações de ensino na escola, considerando a música como fonte sonora, na apreciação da diversidade dos gêneros musicais e na contextualização da música como produto cultural e histórico. O referido estudo apresenta a análise de uma sequência didática aplicada por uma professora da educação infantil, com a música “Outono-Allegro” de Vivaldi.

Ressalta-se ainda que Silva, Terán, Morhy e Aguiar (2023) apresentam uma sequência didática estruturada em oficinas de sensibilização ambiental, buscando sensibilizar as crianças sobre a importância da Tartaruga-da-Amazônia, bem como alertar sobre outros problemas ambientais. E, por fim, Rocha e Rosa de Darroz (2023) apresentaram uma sequência didática sobre o trabalho com o conhecimento científico na Educação Infantil.

A análise dos dados nos conduz a afirmar que as pesquisas ratificam a pertinência dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico, evidenciando a sua utilização para o trabalho com várias áreas do conhecimento, contemplando assim os campos de experiência apresentados pela Base Nacional Comum Curricular com arranjo curricular para o trabalho na Educação Infantil. A análise também aponta a necessidade de ampliação e de aprofundamento das discussões conceituais, considerando as especificidades das crianças e as peculiaridades da Educação Infantil, tarefa à qual nos propomos neste estudo, sem o intento de esgotar as discussões sobre a temática.

Itinerâncias para a discussão teórico-metodológica: interseção entre a Pedagogia histórico-crítica, a Pedagogia da pergunta e Pedagogia *De la Expresión Ludocreativa*

Situada nas rotinas pedagógicas e articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, a sequência didática na Educação Infantil pode se apresentar com base em diferentes perspectivas e compreensões teóricas. No presente estudo assumimos a perspectiva de uma didática em defesa de um ensino desenvolvendo, como já apontado por Lazaretti (2022), com base em Davidov (1986), cujos fundamentos indicam que a formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que estimulem a sua máxima potencialidade. Como afirma Vigotsky (2006, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Com base nesses pressupostos, defendemos que o ensino é essencial para a aprendizagem nos espaços escolares e precisa ser intencionalmente planejado

desde a Educação Infantil. Arce e Martins (2007) apresentam uma defesa contundente do ato de ensinar na Educação Infantil, questionando as correntes pedagógicas que preconizam o papel do professor como “facilitador” ou “organizador do ambiente” por afirmarem que essas perspectivas retiram a responsabilidade social da escola e desvalorizam a prática docente nessa etapa da educação escolar.

Nesse sentido, a discussão aqui posta não é sobre a presença ou ausência de ensino na educação infantil, mas sim sobre o modo como as ações de ensino se materializam nas relações cotidianas estabelecidas com as crianças na Educação Infantil. O ensino, substantivo, em seu sentido original de aula², se apresenta, no século XVII, como arte de transmitir conhecimentos. Nosso grande desafio é (re)configurar o sentido do termo, tendo em vista que atualmente, aparece para nós como uma categoria complexa que se refere a uma interação social dialógica que viabiliza e incentiva a apropriação do conhecimento pela criança de forma ativa e mediada intencionalmente pelo adulto.

Se interação pressupõe ação, o ensino, verbo, é entendido num sentido amplo de permanente atividade do ser humano, de movimento de trabalho carregado de intencionalidade, daí a necessidade de pensar a partir da perspectiva do ‘ensino desenvolvente’, ou seja, adjetivado pela qualidade positiva de oportunizar a materialização da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, o ensino, cujo propósito é que a aprendizagem se efetive, pode ser entendido, metaforicamente, como o botão que aciona a mola propulsora de (trans)formação das funções psíquicas superiores, qual seja: a aprendizagem.

Analisando a temática a partir de um viés histórico, asseveramos que a discussão aqui posta não é a defesa de uma “grade curricular” contendo uma lista de conteúdos previamente definidos, mas o entendimento de que a criança estabelece relações permanentes com os conteúdos vivenciados em seu cotidiano, cabendo à escola contribuir para que ampliem sua compreensão sobre a realidade em que estão inseridas, favorecendo o avanço do domínio de sua conduta nessa realidade.

Do ponto de vista legal, enfatizamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), o termo “conteúdos” aparece apenas duas vezes, assinalando que na Educação Infantil é preciso prever “formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 07).” O documento acrescenta que

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 30).

Ou seja, o termo só aparece atrelado à preocupação com a antecipação de processos do Ensino Fundamental. Cabe considerar que esta discussão sobre a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental faz-se relevante para a elucidar as especificidades de ambos, mas a ausência de um aprofundamento teórico-conceitual sobre os conteúdos específicos da Educação Infantil pode ser

vista como uma fragilidade no documento, considerando seu papel norteador em relação à atuação docente na primeira etapa da educação básica. Dado o caráter normativo do documento, seria relevante garantir um discurso, expresso no texto, que contribuísse para a práxis pedagógica da(o) professora(or) conforme necessidades específicas do trabalho docente na Educação Infantil. Portanto, concordamos que não deve ser o propósito da Educação Infantil 'antecipar conteúdos' do Ensino Fundamental, porém, isso não elimina a necessidade de elaborar diretrizes oficiais que contemplem as especificidades teórico-conceituais da atuação docente na/da Educação Infantil.

Na BNCC (2017) o termo 'conteúdos' aparece quarenta e duas vezes (42), no entanto, nenhuma delas está expressa no capítulo da Educação Infantil, o que aprofunda a ausência de sistematização de orientações para a prática docente neste segmento. Considerando que a construção curricular não é um terreno neutro, mas sim um campo de disputas, reforçamos a necessidade de penetrar nesse debate e avançarmos na articulação entre conteúdos no currículo e a forma de atuação docente comprometida com a formação de crianças participativas, solidárias e que atuam na realidade em que estão inseridas com autonomia nos limites dos alcances de seu momento de desenvolvimento.

Tendo em vista as propriedades do currículo na e da Educação Infantil, o planejamento das sequências didáticas, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, considera a necessidade de uma atividade politicamente comprometida com um ensino desenvolvente. Sendo assim, contrapondo-se às práticas espontaneístas e ingênuas, asseveramos o desenvolvimento de uma proposta empenhada com as aprendizagens das crianças da classe trabalhadora, pautada na seleção dos conteúdos a serem ensinados, feita de forma intencional e criteriosa, por vezes, com as próprias crianças e suas famílias.

Essa seleção deve considerar as especificidades da Educação Infantil, bem como a função da educação escolar para as crianças pequenas, visto que a aquisição dos bens culturais não está dada da mesma forma a todos os homens. Daí a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora para que possam ter acesso às conquistas do desenvolvimento humano (Marsiglia, 2011).

Cientes de que a concepção de criança(s) revela e explica as escolhas e as práticas das(os) professoras(es), é válido elucidar que a menção ao termo "conteúdo" na educação infantil é um campo de tensão, tendo em vista que encontramos pesquisadores que evitam o uso do termo conteúdo na educação infantil, sob a égide da justificativa de que seu uso traria conotação de antecipação de processos que são do ensino fundamental.

Reconhecemos a necessidade de tencionar o debate, partindo do entendimento de que é fundamental esclarecer as diferentes compreensões sobre determinados termos, considerando que, na prática, as(os) professoras(es) convivem com pressões de diversas naturezas. Contudo, quando há uma compreensão nítida dos elementos que compõem a práxis pedagógica, reduzem-se os ruídos advindos de narrativas divergentes, frequentemente alinhadas aos interesses políticos e econômicos que influenciam o pensamento educacional brasileiro.

A(o) professora(or), intelectual crítica(o) e observadora(or) atenta(o), é o adulto de referência, experiente e responsável por organizar condições de ensino em que as crianças explorem diversos ambientes e materiais, investiguem, perguntem, construam hipóteses de forma autônoma e possam contar com a mediação da(o) professora(or) intencionalmente voltada para ampliar e enriquecer essa exploração', se apropriando dos conhecimentos em uma relação respeitosa, acolhedora, dialógica, participativa, equitativa e solidária.

Assim, levando em conta que a atividade principal que guia o desenvolvimento das crianças no período pré-escolar é a brincadeira e que, como seres sociais, as interações são *sine qua non*, ambas são eixos norteadores das práticas pedagógicas na elaboração da SD. Em face do exposto, é possível resumir que as sequências didáticas são modalidades organizativas do trabalho pedagógico que, na Educação Infantil, surgem a partir da vida cotidiana, sendo elaboradas pela(o) professora(or)³ em decorrência da observação atenta e da escuta cuidadosa de sua turma.

Logo, as SDs podem surgir a partir da identificação, pela(o) professora(or), dos interesses das crianças, ou mesmo de sua percepção sobre a necessidade de trabalho com determinados assuntos/temas/conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial das crianças em sua necessidade de ampliação de repertórios científicos, culturais, tecnológicos, ambientais, etc.

O tempo de duração do trabalho com uma determinada sequência didática varia em função de inúmeras condições, como a saturação de interesses sobre o assunto investigado. À vista disso, vale dizer que uma sequência didática é um conjunto de atividades interconectadas cuja organização está constituída previamente. Apesar disso, não é rígida, mas flexível, oportunizando a participação de todos os envolvidos – crianças, famílias, outros adultos. Ou seja, a(o) professora(or) tem o compromisso com uma ação docente democrática e participativa, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças em parceria com suas famílias.

Por não ter um caráter rígido, as SDs não são imposições autoritárias, mas sim uma estratégia de organização da prática pedagógica. Para a sua elaboração, os princípios da observação, da escuta e dos conhecimentos sobre a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento são basilares para o planejamento de experiências potentes no cotidiano de vida na educação infantil.

Destarte, defendemos que as sequências didáticas são dispositivos que favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil, trazendo a dúvida, a pergunta, para o centro dos processos de mediação pedagógica, conforme argumentaram Freire e Faundez (1985) sobre a pedagogia da pergunta.

Sem desconsiderar as diferenças epistemológicas entre a concepção freireana e a Pedagogia histórico-crítica, tal como apontadas por (Saviani, 2021), entendemos que a pedagogia da pergunta estimula a criança a investigar, questionar, duvidar, confrontar ideias, levantar hipóteses e, portanto, cria oportunidades para as diversas aprendizagens na infância. Assim, a curiosidade das crianças precisa alimentar as intervenções dos professores. A escuta atenta e a

observação aos gestos, às formas de pensar, sentir, agir e interagir, os afetos e linguagens das crianças são verdadeiros disparadores de percurso investigativo.

Por isso, investir em propostas que conversem com as perguntas das crianças torna as experiências de aprendizagem ligadas à mobilização dos processos funcionais: a memória, a atenção, o pensamento, a linguagem, mais propensas a atuarem na zona de desenvolvimento iminente, saindo de um processo interp-síquico para um processo intrap-síquico, possibilitando desta forma que nem atuemos em algo que a criança já sabe, nem em signos complexos que também não possibilitarão a aprendizagem.

Nesse contexto, Freire e Faundez (1985) falam sobre a prática da pergunta e ressaltam que uma educação baseada em perguntas é uma educação capaz de estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver problemas essenciais e existenciais, sendo assim, o próprio conhecimento. Para Freire (p. 24, 1985), “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.” E é, nessa concepção freiriana, que afirmamos que é essencialmente importante escutar as perguntas das crianças e, a partir delas, medirmos a construção do conhecimento, articulando seu repertório de saberes aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Desse modo, tal como Paulo Freire (1985, p. 24) nos alerta, “começamos a negação autoritária da curiosidade [...]” com os: ‘deixa de tanta pergunta, menino’; ‘cale-se, que estamos ocupados, é hora da tarefa’; ‘depois te respondo, agora é a vez de escutar a história’. A pedagogia da pergunta mobiliza o debate sobre a inversão do movimento, na didática, que pressupõe a(o) professora(or) como sujeito que domina todas as respostas. O domínio das respostas na construção do conhecimento dispensa a curiosidade epistemológica e, portanto, o movimento que retroalimenta novas investigações, curiosidades e perguntas. Mas o que é perguntar? Para Freire (p. 25, 1985), o centro da questão não está no que perguntar, mas como perguntar, ou, dito de outra forma, “viver a indagação, viver a curiosidade”. Logo, curiosidade e pergunta são processos imbricados.

No entendimento de crianças como sujeitos históricos, políticos e produtores de cultura, faz-se necessário compreender a importância e a complexidade do brincar, que se ‘presentifica’ também nos processos investigativos e os alimenta. Basta observar e escutar os momentos de brincadeiras, o que as crianças falam e interrogam sobre a realidade. E aí está o desafio: construir, com a criança, a prática de perguntar, de “espantar-se” no processo de construção do conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo que a cerca.

Nesse sentido, ressaltamos que não é a pergunta pela pergunta, mas a pergunta como elemento constituinte da prática pedagógica sistematizada, o que Freire chamaria de pergunta-resposta-ação, que está diretamente relacionada à ação da criança na realidade. Uma prática pedagógica intencionalmente planejada e favorecedora da ampliação do repertório de conhecimentos das crianças e de sua curiosidade investigativa, superando a curiosidade mágica e ingênua.

A atividade de perguntar na Educação Infantil oportuniza a superação do ‘conhecimento imediato ou aparente’ para o conhecimento da essência das coisas, agrega e desencadeia outras atividades como: explorar, investigar e registrar. A Educação Infantil, guiada por um ensino desenvolvnte, rompe com o processo de

“castração da curiosidade” (Freire; Faundez, 1985, p. 24) e é com base nessa fonte que argumentamos a sequência didática como dispositivo que ensina as crianças a perguntar. “Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. Somente a partir de perguntas que se deve sair em busca de respostas...” (Freire; Faundez, 1985, p. 24).

A repressão à pergunta expressa uma relação de poder autoritário que acredita no silêncio como motor para a ordem e para a captação de conhecimento. Perante o exposto, o professor precisa saber perguntar, instigar a curiosidade das crianças com boas perguntas em uma relação dialógica. Isso quer dizer que não podemos burocratizar as perguntas com inquéritos propostos em determinados tempos, mas que as perguntas são transversais e presencificáveis ao longo dos tempos no cotidiano, mobilizando a cognição e a criatividade.

Avançando no debate teórico e na sua articulação com possibilidades metodológicas e considerando o tripé: conteúdo (o que é ensinado); forma (como é ensinado); destinatário (quem aprende), relacionamos interseções possíveis para o trabalho com a sequência didática, a partir das contribuições de Dinello⁴ (2007) ao afirmar que o trabalho pedagógico com crianças na Educação Infantil conclama uma praxiologia cujo brincar é linguagem preferencial da criança aprender, uma linguagem que favorece a expressão criativa.

la metodología de expresión ludocreativa se construye: a) partiendo de la naturaliza humana y respinde a los derechos del niño; b) sustentado el proceso educativo concomitante con la instrucción; d) reconociendo en el instinto de vida al impulso lúdico y la realización creativa; e) siendo la expresión un acto de afirmación del sujeto y una confirmación de su identidad (Dinello, 2007, p. 175).

Assim, a construção do conhecimento pela criança deve estar envolta em uma atmosfera que valoriza e estimula a criatividade, a curiosidade, a investigação. Levando isso em consideração, Dinello (2007) propõe que

Es una programación secuencial de cinco módulos interdependientes, aunque cada uno tiene sus funciones específicas: iniciación lúdica; actividades de expresión creativa; determinación del conflicto pedagógico; experimentación y/o complemento de información; sistematización de nuevas conceptualizaciones. (Dinello, 2007, p. 175)

A brincadeira é um instrumento por excelência “*de la creación espontánea de cultura, sobretudo de relaciones intergeracionales y del lenguaje*” (Dinello, 2011, p. 71). Seria, portanto, a ludicidade o caminho para o início do trabalho pedagógico. Nesta etapa, as crianças brincam, interagem inicialmente com o objeto cognoscível, criando uma articulação inicial com o conhecimento. Ou seja, nesta etapa as crianças entram em contato com o objeto e constroem uma relação inicial de exploração ainda ‘superficial’ sobre o assunto, ou sobre um determinado jogo com regras, cantigas de roda, trava-línguas, explorações sobre o corpo humano, sobre os dinossauros, sobre o universo, etc.

Estabelecendo uma relação ativa, afetiva, criativa e cognitiva, expressando as hipóteses iniciais, a partir do primeiro contato estabelecido com o objeto, a segunda etapa do processo consiste em seguir a sequência com as atividades de expressão criativa que abrem o percurso para que as crianças possam se expressar por meio de diferentes formas de expressão (plástica, musical, teatral, psicomotora, dançante/folclórica, etc.). Nesta etapa, as crianças podem expressar os seus pensamentos, a partir da produção de desenhos utilizando diferentes materiais, esculturas com argila ou massinha, por exemplo.

A terceira fase mobiliza as crianças para o conflito cognitivo, ou seja, para a elaboração epistêmica, na qual a criança pode elaborar outras hipóteses e, sob a égide do conhecimento científico passa à quarta fase, que se caracteriza pela observação, busca de informações e de experimentações. Sendo assim, “depois de muitas experimentações, criações e análises, tem-se elementos para articular uma sistematização do pensamento e elaborar concepções sobre um novo conhecimento” (Dinello, 2011, p. 114. Tradução livre). Essa é a quinta fase da sequência de trabalho. Nessa direção, desde a Educação Infantil, “a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre o conhecimento científico e não sobre as noções do senso comum.” (Saviani, p. 274, 2020).

Diante de todo o exposto, vale ressaltar que a observação e o registro das experiências vividas no cotidiano da instituição de Educação Infantil são atividades pedagógicas transversais, estando presente, como é possível perceber, em todas as fases da sequência didática. Para o registro, a(o) professora(or) tem ao seu alcance um rizoma de instrumentos multimodais como imagens, vídeos e textos escritos para a construção de portfólios, relatórios individuais e coletivos, por exemplo, que comunicarão as aprendizagens das crianças para diferentes destinatários. Tais recursos apresentam diferentes estruturas que trazem importantes registros da vida cotidiana, dando visibilidade aos processos de aprendizagem de bebês e de crianças, bem como evidenciando a prática pedagógica intencionalmente planejada pela(o) professora(or).

Considerações finais

As sequências didáticas estão situadas na dimensão espaço-temporal da rotina pedagógica, composta por atividades permanentes (que se repetem na sequência temporal – por exemplo, alimentação, higiene, brincar no parquinho, etc.) e por atividades ocasionais e de sistematização do conhecimento (sequências didáticas, oficinas, projetos).

A elaboração das sequências didáticas pressupõe observação atenta e escuta qualificada como princípios para a sua construção, tendo em vista que, a partir das observações, a(o) professora(or) constrói o planejamento e a sua documentação pedagógica sobre os percursos de aprendizagens, evidenciando interesses e necessidades plurais e singulares - de sua turma e de cada criança.

A revisão sistemática de literatura, a partir da base de dados mapeada, permitiu reafirmarmos a SD como um potente dispositivo para o planejamento da

prática pedagógica da(o) professora(or) na Educação Infantil, tendo em vista que favorece o desenvolvimento do trabalho sistematizado em relação aos conhecimentos que compõem o currículo da Educação Infantil.

Quanto à limitação deste artefato, chamamos a atenção para a necessidade de análise crítica quanto às características/demandas do trabalho a partir da temática proposta e à sua coerência com a sequência didática. Dito de outro modo, face à gama de dispositivos possíveis – oficina, projetos, etc. –, é necessário ponderar sobre qual dispositivo é mais adequado.

Por fim, em um movimento de discussões com base em referências de pensadores latino-americanos sobre a educação, asseveramos a SD como modalidade de planejamento democrático, rigoroso e sistemático, cuja elaboração pressupõe o registro sistemático da observação e da escuta para a construção do planejamento da(o) professora(or) e do conhecimento pela criança, aqui compreendida como sujeito dotado de consciência, político e de direitos, na Educação Infantil. Portanto, em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica em Saviani (2020), sem ecletismo, percebemos e destacamos as contribuições de Freire (1985) e Dinello (2007; 2011) na tessitura das reflexões sobre a possibilidade do trabalho com sequência didática na educação infantil.

Referências

ANACLETO, Vanessa Simão; CAMARGO, Gislene. Sequência didática na perspectiva das professoras de educação infantil. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 2, nº1, janeiro/junho 2018. Curso de Pedagogia UNESC.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: implicações da BNCC e os desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFP/UFMS/CPAQ**, v. 1 n. 9, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BELLI, Giselli; MAGALHÃES, Thuane Santos Valverde; AMORIM, Vitor; IZIDORO, Emerson. Alfabetização Científica e Astronomia na Educação Infantil: uma exploração lúdica dos conceitos de dia e noite. **RECC**, Canoas, v. 26 n. 2, 01-17, maio, 2021. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7483/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRITO, Dayane Wellén Silva; ANDRADE, Alexandra Nascimento de; LOBO, Huanderson Barroso. A criança e a tecnologia digital: brincando e aprendendo ciências na educação infantil. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. e21049, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i2.11116. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11116>. Acesso em: 15 out. 2025.

CARREGARI, Fernanda Aparecida dos Santos; ROMÃO, José Eustáquio. Resenha LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em educação: questões epistemológicas e

práticas. São Paulo: Cortez, 2018. **Dialogia**, [S. l.], n. 48, p. e25572, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25572>. Acesso em: 11 mar. 2026.

D'ÁVILA, Cristina; CASSIMIRO, Maria Aparecida Dávila. Baú brincante na escola do campo: uma pesquisa-ação sobre o brincar livre em escola campesina no município de ilhéus, bahia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/10129>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DINELLO, Raimundo Angel. **Tratado de Educación**. Montevideo: Magro 2007.

DINELLO, Raimundo. **Cuaderno de Lúdica y Sociología de la Educación**. Psicolibros; Montevideo-UY, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOBBO, Gislaine; Rossler Rodrigues; COCATO, Karina Locilha. O processo de humanização na educação infantil mediado pelos conteúdos da música. **Revista OLHARES**, v. 11, n. 1 – Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14440/10738> Acesso em: 16 out. de 2025.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Ago, nº 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 Mai. 2026.

LACERDA, Lóide; MATSUDA, Alice Atsuko. A literatura como direito fundamental e a viabilização deste direito pelo método recepcional e outras metodologias. **Revista de letras** v.17, n. 21, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3731/2563#>. Acesso em 11 mar. 2026.

LAZARETTI, L. M. (2022). Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 6(3), 721-734.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

MORENO, Heliete Martins Castilho; GALVÃO, Fabricia Nates dos Santos; PINTO, Valéria Augusta Cruz; ALMEIDA, Polyana Benedita Oliveira de. Ação Interventiva do Projeto Formação da SBEM-MT: reflexões sobre o desenvolvimento de uma sequência didática de Geometria. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 28, n. 81, p. 1–15, 2023. DOI: 10.37001/emr.v28i81.3473. Disponível

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495810>

em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3473>.

Acesso em: 11 mar. 2026.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, Ana Angélica Nunes; BECKER-RITT, Arlete Beatriz. Estratégias para ensino da matemática na educação infantil v. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 12, p. e24107, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/17487>.

Acesso em: 15 out. 2025.

POLLI, Cileide Teixeira da Silva; FIGUEIREDO, Helenara Regina Sampaio. Uma sequência didática para o ensino de polígonos: o uso de materiais manipuláveis no quinto ano do ensino fundamental. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 378-398, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7897/5758> Acesso em: 11 mar. 2026

QUEIROZ, Monique D' Oliveira Mendes de; SERZEDELLO, Jorge Eduardo Mansur; SANTO, André Cotelli do Espírito; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. Sequência didática gamificada: promover a aprendizagem baseada em jogos digitais na educação infantil. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE), v.23, n. 1, p. 76-90, jan./abr.2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/17448/13742> Acesso em: 15 out. de 2025.

ROCHA, Bruna Eduarda ; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem na Educação Infantil: possibilidades a partir de uma sequência didática para abordar conhecimento científico. **Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática** v. 19, n. 42, 2023. p. 35-52. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13092/10241>.

Acesso em: 15 out. de 2025.

RODRIGUES, Joseane da Silva Miller; BOER, Noemi. Da epistemologia à prática docente na educação infantil: relato de uma sequência didática **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 6, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662197001> Acesso em: 19 out. de 2025.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina, (org.). **Infância e pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177.

SILVA, Antônio Felipe Pereira da; MACHADO, Andrea Carla; BORGES, Karina Kelly. Sequência didática na educação infantil para auxiliar o desenvolvimento do sensonumérico. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495810>

n. 3, p. 879-898, set./dez.2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/38084/25434>
Acesso em: 15 out. de 2025.

SILVA, F. S. da. TERÁN, A. F.; MORHY, P. E. D.; AGUIAR, L. A. de A. Práticas de sensibilização ambiental no Ensino Infantil usando a Tartaruga-da-Amazônia (Podocnemis Expansa). **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 9, n. jan./dez., p. e218323, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2183>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; AFONSO Andréia Francisco; CABRAL Wallace Alves. O letramento científico e a formação inicial no curso de pedagogia: uma articulação possível. **ACTIO**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-19, ago./dec. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14497/8648> Acesso em: 11 mar. 2026

SILVEIRA Amanda; LEPRE, Rita Melissa. Educação em valores sociomoraís na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Shème Revista Eletrônica de Psicologia e Epismetologia Genéticas** Volume 14 Número Especial/2022.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti; NERIS MACHADO BARROS, Laura Juliana; BORTOLON DE MATOS, Maristela. Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 266–281, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i33.4406. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4406>. Acesso em: 16 out. 2025.

TICON, Sabrina Cota da Silva; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; LEGEY, Ana Paula. Atividades plugadas e desplugadas na educação infantil no desenvolvimento do pensamento computacional. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. e21751, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21751. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21751>. Acesso em: 15 out. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

¹ Mapeamento realizado durante a primeira quinzena de outubro de 2025.

² É importante salientar que, na educação infantil, temos identificado a substituição do uso do termo 'aula' pelo termo 'experiência'; uma hipótese para explicar esse fenômeno pode ser a tentativa de desvincular as ações pedagógicas da educação infantil da origem do termo aula – do latim *aula* “palácio, pátio de palácio, onde se reúnem as pessoas para discussões”, depois “sala onde ficam os estudantes durante as lições”.

³ A relação de aprendizagem na educação infantil não pressupõe necessariamente a presença da(o) professora(or) em todos os tempos e espaços que a criança vivencia na escola de educação infantil, pois ela pode aprender sozinha e com os seus pares, todavia asseveramos, em tempos de ameaçadas das condições de formação, de trabalho e carreira, a relevância de seu papel.

⁴ Es natural de Uruguay, completó su formación en Ciencias de la Educación en Europa. Doctor en Ciencias Psicológicas, con especialización en Orientación Educacional y profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas. Disponible em: <https://www.intrared.com.uy/documentos/jornada.nacional.d.edu/raimundo.dinello.curriculum.pdf>
Acesso em 18 out. 2025. Fundador da Pedagogia de la Uxpression. Ludocreativa.