

A PARTICIPAÇÃO ATIVA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Maria Eduarda Prates de Araújo

Resumo

O presente artigo, elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso, analisa os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar de que forma a atuação da criança como sujeito ativo, em interação com professores, colegas e conteúdos, contribui para o seu desenvolvimento integral. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural acerca da participação ativa da criança; identificar como práticas pedagógicas mediadas favorecem a autonomia e o protagonismo infantil; e analisar de que maneira o brincar, a linguagem e as interações sociais influenciam a formação das funções psicológicas superiores. A pesquisa é de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da psicologia histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Luria, e em estudos contemporâneos sobre desenvolvimento infantil. Os resultados apontam que o brincar, a linguagem e as práticas pedagógicas baseadas na mediação social constituem elementos determinantes para a construção da autonomia e para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Palavras-chave: Psicologia histórico cultural; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa da atividade infantil

Introdução

O desenvolvimento infantil é um processo complexo, contínuo e multidimensional, que abrange aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e afetivos. Desde a vida intrauterina até os primeiros anos escolares, a criança passa por estágios sucessivos de aquisição de novas habilidades, fundamentais para sua formação integral e interação com o mundo ao seu redor. Esse processo não ocorre de forma isolada, mas é profundamente influenciado pela interação entre fatores biológicos e ambientais, como os estímulos recebidos, os vínculos afetivos estabelecidos, o ambiente escolar e as experiências sociais vivenciadas.

Dentro desse contexto, destaca-se a importância da participação ativa da criança no processo de aprendizagem escolar. A aprendizagem deixa de ser um ato passivo de recepção de informações e passa a ser uma construção ativa, em que a criança se torna protagonista do próprio desenvolvimento. Teóricos como Leontiev, Vigotski e Luria defendem que a atividade

da criança, mediada socialmente, impulsiona o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A brincadeira, a linguagem e a ação intencional são elementos centrais nessa construção.

Neste trabalho, busca-se compreender como a participação ativa da criança nas práticas pedagógicas contribui significativamente para seu desenvolvimento psicológico. O objetivo é investigar de que maneira a atuação da criança, dentro de um ambiente educacional estimulante, influencia positivamente o processo de aprendizagem e potencializa o desenvolvimento integral, considerando os contextos familiares, escolares e sociais em que está inserida.

Concepções de desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil é um processo complexo, dinâmico e multidimensional, que envolve a interação de fatores biológicos, sociais, culturais e emocionais. Não se trata de um percurso linear, mas de uma construção contínua, marcada por avanços e reconfigurações, na medida em que a criança interage com os diferentes contextos que a cercam. Pesquisas na área da educação e psicologia apontam que o desenvolvimento da criança deve ser compreendido a partir de uma perspectiva ecológica, na qual todos os ambientes de inserção, família, escola, comunidade e sociedade, exercem influência determinante sobre suas formas de pensar, agir e aprender (BETELI, 2011).

Nessa mesma linha, Almeida (2011) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira progressiva e se caracteriza por conquistas em etapas sucessivas. Cada estágio vencido representa a abertura de novas possibilidades, que permitem à criança interagir de forma mais eficaz com o mundo, adquirindo competências que ampliam suas formas de compreensão e de ação. Essa progressão não depende apenas da maturação biológica, mas resulta da interação entre fatores genéticos, ambientais e sociais, que juntos moldam as condições para que a criança avance em suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Costa (2010) acrescenta que o desenvolvimento deve ser entendido como processo multidimensional e contínuo. A cada nova experiência, a criança se depara com desafios que a levam a ampliar suas competências, sejam elas de ordem motora, linguística, cognitiva ou emocional. Esse caráter cumulativo revela a importância de um ambiente estimulador, que

ofereça condições adequadas para que a criança explore, experimente e atribua significado às suas vivências.

Além disso, Freitas (2018) chama atenção para o papel da expressão criativa, especialmente o desenho, como recurso fundamental para compreender o desenvolvimento infantil. Segundo a autora, o desenho livre funciona como meio privilegiado de expressão das dimensões emocionais, sociais e cognitivas da criança, refletindo o modo como ela compreende o mundo e a si mesma. Assim, o desenvolvimento não deve ser reduzido a marcos biológicos, mas considerado em sua integralidade, abrangendo aspectos subjetivos e sociais que se articulam no processo de crescimento.

Silva (2020) complementa esse debate ao relacionar o desenvolvimento infantil a fatores de ordem nutricional e de saúde. Para o autor, a maturação cognitiva e motora depende de condições adequadas desde a gestação, como a alimentação equilibrada e o acesso a um ambiente favorável. Esse enfoque reforça que o desenvolvimento é condicionado por múltiplos fatores, desde os cuidados básicos com a saúde até os vínculos afetivos e as oportunidades de aprendizagem oferecidas nos primeiros anos de vida.

Ramos (2018) sintetiza o desenvolvimento infantil como um processo ativo e contínuo, no qual a criança adquire novas funções e habilidades em constante interação com o ambiente. Cada experiência vivida possibilita reorganizações qualitativas, que não apenas ampliam suas competências, mas também redefinem sua forma de se relacionar com o mundo.

Esse entendimento dialoga diretamente com a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento ocorre a partir das relações sociais e da participação ativa da criança nas atividades culturais. Vigotski (1991, p. 63) destaca que “o desenvolvimento não é um processo natural e interno, mas um processo que se realiza nas interações com o outro e com o meio social”. Assim, a criança não é um ser passivo, mas alguém que interpreta, age, reage e ressignifica suas experiências à medida que participa da vida coletiva.

Dessa forma, o desenvolvimento não pode ser visto como simples resultado de fatores biológicos ou externos, mas como produto da atividade própria da criança, que transforma o meio ao mesmo tempo em que é transformada por ele. Trata-se, portanto, de um movimento dinâmico, recíproco e intencional, no qual a criança é protagonista de sua própria formação.

A criança como sujeito ativo

Nas últimas décadas, a concepção de criança na educação passou por mudanças significativas. A visão tradicional, que a entendia como um ser passivo, receptor de informações, vem sendo substituída por uma perspectiva que reconhece seu papel como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem. Esse olhar parte do pressuposto de que a criança não apenas absorve conteúdos, mas produz sentidos, interpreta a realidade e constrói conhecimentos a partir de sua interação com o meio.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, formulada por Vigotski (1991), a criança é um ser em desenvolvimento constante, cuja aprendizagem está profundamente ligada às relações sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico não ocorre isoladamente, mas se constitui na medida em que a criança participa de atividades mediadas culturalmente e interage com outros indivíduos, principalmente adultos e pares mais experientes. Assim, a participação ativa é um elemento central, pois garante que o processo de internalização de conceitos seja fruto da ação consciente e significativa do sujeito. Como afirma Vigotski (1991, p. 57), “aquilo que a criança pode fazer hoje com a ajuda de um adulto, poderá fazer sozinha amanhã”. Essa perspectiva evidencia que o aprendizado mediado é o motor do desenvolvimento, sendo a interação social o espaço privilegiado para que as funções psicológicas superiores se formem e se consolidem.

Leontiev (2004) amplia essa discussão ao afirmar que a atividade é o motor do desenvolvimento. Para o autor, é pela ação no mundo que a criança transforma a realidade e, simultaneamente, se transforma. Quando ela manipula objetos, interage com colegas e participa de práticas sociais, não está apenas executando tarefas, mas produzindo experiências que se convertem em estruturas mentais superiores. Essa compreensão evidencia a necessidade de oferecer situações pedagógicas em que a criança possa agir, experimentar e questionar, em vez de apenas reproduzir informações.

Além disso, a participação ativa está intimamente relacionada ao conceito de autonomia. Segundo Freire (1996, p. 47.), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, a criança precisa ser vista como sujeito capaz de pensar criticamente e de construir seu próprio percurso de aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve assumir o papel de mediadora, criando oportunidades para que o estudante se envolva nas decisões, elabore hipóteses e busque soluções. Essa postura fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação ética e cidadã.

Essa ideia reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo do aluno e o desenvolvimento da autonomia como parte essencial da aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a participação ativa da criança não se restringe ao espaço escolar. Desde muito cedo, no ambiente familiar e comunitário, ela já demonstra capacidade de interagir, de imitar comportamentos e de inventar formas de se relacionar com o mundo. A escola, portanto, deve reconhecer esse potencial e incorporá-lo às práticas pedagógicas, valorizando as experiências prévias da criança como parte essencial do processo de aprendizagem.

Em síntese, considerar a criança como sujeito ativo implica compreender que sua participação nas práticas educativas é condição indispensável para o desenvolvimento psicológico. Ao agir no mundo e interagir com as pessoas, a criança não apenas aprende conteúdos escolares, mas também constrói sua identidade, amplia sua consciência e desenvolve funções psicológicas superiores, como memória, atenção, pensamento e linguagem. Essa concepção rompe com a ideia de ensino tradicional e aponta para uma educação mais humanizadora, democrática e participativa.

A atividade infantil segundo Leontiev

A teoria da atividade, elaborada por Leontiev (2004), representa uma das principais contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento infantil. Para o autor, a atividade constitui a base do processo de formação da psique humana, uma vez que é por meio dela que o sujeito se relaciona com o mundo, transforma a realidade e, simultaneamente, transforma a si mesmo. No caso da criança, isso significa que seu desenvolvimento psicológico não é resultado de fatores isolados, mas da qualidade e do tipo de atividades em que está envolvida. Segundo Leontiev (2004, p. 83), “é na atividade que o homem realiza o seu desenvolvimento, transformando a natureza e, ao mesmo tempo, transformando-se a si próprio”. Essa afirmação reforça a ideia de que a ação concreta e socialmente mediada é o elemento fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores e para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Leontiev (2004), a atividade é estruturada em três níveis interdependentes: a atividade propriamente dita, a ação e a operação. A atividade é motivada por uma necessidade ou desejo fundamental — por exemplo, a necessidade de brincar, de

explorar ou de se comunicar. A ação, por sua vez, corresponde ao objetivo específico que a criança busca atingir dentro dessa atividade maior, como montar um quebra-cabeça ou organizar um jogo simbólico. Já a operação se refere às formas concretas de execução da ação, que variam de acordo com as condições materiais e sociais disponíveis, como usar as mãos para manipular objetos ou imitar gestos de um adulto.

Esse modelo demonstra que o desenvolvimento da criança não ocorre apenas pelo resultado final das tarefas que realiza, mas pela organização interna de seus motivos, objetivos e meios de execução. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança pode ter como motivo expressar sua necessidade de compreender papéis sociais. Dentro dessa atividade, surgem ações como “preparar o jantar” ou “colocar o bebê para dormir”, que são realizadas por meio de operações simples, como falar, usar brinquedos ou imitar gestos observados em adultos. Embora pareça uma atividade cotidiana, trata-se de um processo complexo que envolve elaboração simbólica, socialização e desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto central da teoria de Alexis Nikolaevich Leontiev é a ideia de que as atividades infantis são sempre mediadas pelo contexto social e histórico. Isso significa que a forma como a criança age e aprende não pode ser compreendida apenas como um esforço individual, mas como resultado da cultura em que está inserida. A cada fase da infância, determinadas atividades assumem papel central para o desenvolvimento. O brincar, por exemplo, é a atividade principal da primeira infância, pois permite à criança assimilar normas sociais, desenvolver a imaginação e consolidar habilidades cognitivas. À medida que cresce, outras atividades, como o estudo sistematizado, passam a assumir esse papel central. Como afirma Leontiev (2004, p. 122), “a atividade principal é aquela em cujo interior se desenvolvem os processos psíquicos que preparam a transição da criança de um estágio de desenvolvimento a outro”. Essa concepção mostra que o brincar e as demais formas de atividade não são apenas momentos de lazer, mas instrumentos fundamentais de mediação social e de transformação do próprio sujeito.

Além disso, Alexis Nikolaevich Leontiev destaca que os motivos que impulsionam as atividades da criança se transformam ao longo do tempo. Inicialmente, o interesse pode estar voltado para objetos concretos, como brinquedos e materiais escolares. Com o avanço do desenvolvimento, porém, os motivos se tornam mais complexos, orientando-se para significados simbólicos e sociais, como o desejo de aprender para se inserir em um grupo ou para alcançar determinado reconhecimento. Essa mudança demonstra a evolução qualitativa

da consciência infantil e a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo de forma crítica.

Assim, a teoria da atividade evidencia que o desenvolvimento psicológico da criança depende diretamente da participação ativa em práticas significativas. Quanto mais diversificadas e ricas forem as atividades oferecidas, maiores serão as oportunidades para que a criança internalize experiências, elabore conceitos e desenvolva funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a escola deve assumir o compromisso de criar situações pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que envolvam os estudantes em atividades motivadoras, conectadas à realidade e capazes de promover aprendizagens profundas.

O brincar e a linguagem como eixos do desenvolvimento

O brincar e a linguagem ocupam lugar central no processo de desenvolvimento infantil, sendo reconhecidos como eixos fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores. A partir da perspectiva histórico-cultural, defendida por Vigotski (1991), essas duas dimensões são compreendidas não apenas como formas de entretenimento ou comunicação, mas como atividades essenciais que permitem à criança interagir com o mundo, internalizar experiências e construir novos significados. Segundo Vigotski (1991, p. 117), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Ele evidencia que o brincar e a linguagem são instrumentos de mediação simbólica que impulsionam o desenvolvimento das funções mentais superiores, permitindo à criança explorar papéis sociais, experimentar novas formas de pensamento e consolidar sua autonomia intelectual.

O brincar é considerado a atividade principal da infância, pois oferece à criança a oportunidade de experimentar papéis sociais, elaborar situações vividas e desenvolver a imaginação. Para Vigotski (1991), no jogo simbólico, a criança se desloca da realidade imediata e passa a agir em um plano de significados, atribuindo novos sentidos aos objetos e situações. Uma simples caixa de papelão pode se transformar em um carro, um castelo ou um fogão, revelando a capacidade criativa e simbólica que marca essa fase do desenvolvimento.

Além disso, o brincar contribui para a aquisição de regras e para o fortalecimento das funções de autocontrole. Quando a criança participa de um jogo de grupo, precisa respeitar turnos, negociar papéis e lidar com frustrações, habilidades essenciais para a vida social. Desse modo, o brincar ultrapassa a dimensão lúdica e assume função educativa e formadora, promovendo não apenas a cognição, mas também o desenvolvimento social e emocional.

Leontiev (2004) ressalta que o brincar organiza-se como atividade motivada por necessidades internas da criança, como a de compreender e se apropriar do mundo adulto. Ao dramatizar situações do cotidiano, a criança projeta seus desejos, internaliza valores sociais e constrói aprendizagens de forma espontânea. Por isso, o brincar deve ser valorizado pela escola como espaço privilegiado de desenvolvimento psicológico e não reduzido a momentos de simples recreação.

A linguagem como instrumento de mediação

A linguagem, por sua vez, constitui um dos principais instrumentos de mediação cultural e desempenha papel decisivo no desenvolvimento infantil. Para Vigotski (1991, p. 282), “a fala interna não é a interiorização da fala externa, mas uma função totalmente diferente, com suas próprias leis e complexa estrutura”. Essa afirmação demonstra que a linguagem é o elo entre o pensamento e a ação, sendo o principal mediador da consciência e da formação das funções psicológicas superiores na criança.

A linguagem é responsável por transformar experiências concretas em processos mentais complexos, permitindo à criança organizar pensamentos, planejar ações e expressar ideias. Inicialmente, ela surge como fala social, direcionada ao outro, e gradualmente se interioriza, transformando-se em fala interna, que orienta o raciocínio e a autorregulação.

A relação entre linguagem e desenvolvimento revela-se, portanto, inseparável. Por meio da linguagem, a criança não apenas comunica, mas aprende a interpretar o mundo, partilhar significados e participar ativamente das práticas sociais. Nesse sentido, a escola desempenha papel crucial ao ampliar o repertório linguístico da criança, oferecendo oportunidades de leitura, escrita, narrativas orais e trocas discursivas.

A integração entre brincar e linguagem

O brincar e a linguagem não atuam de forma isolada, mas se integram no processo de desenvolvimento. Para Kishimoto (1998, p. 36), “brincar favorece a construção de significados e a apropriação da linguagem, permitindo que a criança se expresse, comunique e compreenda o mundo à sua volta”. Dessa forma, o jogo simbólico e a linguagem tornam-se instrumentos complementares na formação das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento integral da criança. Em atividades lúdicas, a criança utiliza a linguagem para negociar papéis, criar enredos e dar sentido às suas ações. Ao mesmo tempo, o brincar oferece contextos concretos para a prática da linguagem, tornando-a mais significativa e próxima da realidade infantil. Essa integração possibilita que a criança amplie suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira simultânea.

Nessa perspectiva, a ludicidade não deve ser vista como mero recurso didático, mas como eixo estruturante da aprendizagem. Quando o professor utiliza jogos, dramatizações, contação de histórias ou atividades de imaginação, está favorecendo a participação ativa da criança, estimulando sua autonomia e fortalecendo a construção de conhecimentos.

Portanto, o brincar e a linguagem constituem instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento infantil. O primeiro possibilita a elaboração simbólica, a socialização e a internalização de normas; a segunda, por sua vez, organiza o pensamento e possibilita a comunicação e a consciência. Juntos, configuram-se como pilares de uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, criador e transformador de sua realidade.

Contextos sociais e ambientais do desenvolvimento

O desenvolvimento infantil não pode ser analisado de forma isolada, restrito apenas ao indivíduo. Ele é resultado de uma complexa rede de interações que envolve a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Sob essa perspectiva, Bronfenbrenner (1996) propõe a teoria ecológica do desenvolvimento humano, na qual defende que a criança se desenvolve em sistemas interconectados, que vão desde as relações mais próximas, como as familiares, até estruturas mais amplas, como as condições sociais, culturais e econômicas. Essa abordagem evidencia que cada contexto exerce influência direta ou indireta sobre a formação psicológica e social da criança. De acordo com Bronfenbrenner (1996), “o desenvolvimento humano é o resultado das interações entre o indivíduo e os múltiplos ambientes ou contextos nos quais está inserido”. O autor estrutura sua teoria em níveis de

sistemas, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, que interagem de forma dinâmica e contínua.

O microsistema compreende os ambientes mais próximos da criança, como a família e a escola, onde ocorrem as interações diretas e cotidianas. O mesossistema diz respeito às relações entre esses contextos, por exemplo, a forma como a comunicação entre família e escola pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento. Já o exossistema inclui fatores que não envolvem diretamente a criança, mas influenciam sua vida, como o trabalho dos pais ou as políticas públicas. Por fim, o macrosistema engloba os aspectos culturais, sociais e econômicos que moldam valores, crenças e oportunidades de desenvolvimento. Essa visão ecológica permite compreender que o crescimento da criança depende não apenas de suas características individuais, mas também da qualidade das interações e das condições sociais nas quais está inserida. Portanto, o papel da escola e da família é essencial para promover experiências ricas e positivas que favoreçam o desenvolvimento integral.

A família como núcleo inicial de desenvolvimento

O primeiro e mais significativo contexto de desenvolvimento é a família. É nela que a criança estabelece seus primeiros vínculos afetivos, fundamentais para a construção da segurança emocional e para a formação de sua identidade. De acordo com Ramos (2018), a qualidade desses vínculos impacta diretamente a aquisição de habilidades cognitivas e sociais, já que a criança tende a reproduzir, internalizar e reelaborar as experiências vividas no ambiente familiar. Quando esses laços são marcados por afeto, cuidado e diálogo, a criança se sente encorajada a explorar o mundo e a se engajar nas atividades escolares. Conforme explica Winnicott (1988), “é no ambiente facilitador, constituído pelo cuidado e pela presença afetiva dos pais, que a criança encontra as condições necessárias para o seu amadurecimento emocional e para o desenvolvimento de sua confiança básica no mundo”. Essa afirmação reforça que o vínculo familiar é o alicerce sobre o qual se constroem as demais relações da criança e as bases de sua aprendizagem e autonomia.

O papel da escola como espaço de socialização

A escola representa o segundo grande contexto de desenvolvimento, atuando como espaço privilegiado de socialização e aprendizagem. Para Vigotski (1991), é nesse ambiente que a criança encontra condições sistematizadas para desenvolver suas funções psicológicas superiores, por meio da mediação de professores e da interação com colegas. A escola

possibilita não apenas a transmissão de conteúdos, mas a vivência de práticas culturais, o exercício da linguagem, o convívio com regras e a construção de valores éticos e sociais.

Contudo, a atuação da escola não pode se restringir ao ensino de conteúdos de forma transmissiva. É preciso considerar a criança como protagonista, criando oportunidades para que ela participe ativamente das atividades, elabore hipóteses e desenvolva autonomia. Quando a escola adota metodologias ativas, que valorizam o brincar, a ludicidade e o diálogo, contribui para um desenvolvimento mais integral, capaz de articular os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A comunidade e o ambiente social

Além da família e da escola, a comunidade também exerce papel relevante no processo de desenvolvimento. Espaços de convivência, como praças, igrejas, associações culturais e esportivas, ampliam as experiências da criança, favorecendo a formação de sua identidade social. De acordo com Silva (2020), fatores como nutrição, acesso a atividades culturais e condições de saúde interferem diretamente no desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e afetivo. Isso reforça que a infância precisa ser compreendida dentro de uma rede mais ampla de relações, que ultrapassa os limites do espaço escolar.

Bronfenbrenner (1996) já destacava que o desenvolvimento humano ocorre em um sistema ecológico interdependente, no qual cada contexto social influencia e é influenciado pelos demais. Dessa forma, o ambiente comunitário atua como um espaço de mediação entre a família, a escola e a sociedade, proporcionando interações que fortalecem o sentimento de pertencimento e a construção de valores coletivos.

Como explica Cavalcanti (2015, p. 74), “a comunidade tem o potencial de se tornar um território educativo, no qual diferentes saberes e experiências se articulam para a formação integral da criança”. Isso significa que as vivências fora da escola — nas relações de vizinhança, em atividades culturais ou em grupos sociais — também constituem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento ético e emocional. Nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer e dialogar com o contexto comunitário, valorizando o entorno como parte essencial do processo educativo. Libâneo (2016) reforça que a educação não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas se estende à vida cotidiana, às práticas sociais e às experiências de convivência que ajudam a formar cidadãos críticos e participativos.

Condições sociais e culturais

Os determinantes sociais também impactam o desenvolvimento infantil. Questões como desigualdade social, acesso a recursos materiais, políticas públicas de saúde e educação influenciam as oportunidades de aprendizagem e de socialização das crianças. Crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade podem enfrentar barreiras adicionais, como déficit nutricional, ausência de estímulos adequados ou falta de vínculos afetivos consistentes. Nesse cenário, a escola e as políticas sociais tornam-se ainda mais necessárias, pois oferecem suporte para reduzir desigualdades e garantir que todas as crianças tenham direito a um desenvolvimento pleno.

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 45), “o desenvolvimento da criança é moldado não apenas pelos ambientes imediatos, mas também pelas condições sociais e econômicas que determinam a qualidade desses ambientes”. Assim, fatores estruturais, como renda, moradia, saneamento e acesso à educação, exercem influência direta sobre o crescimento físico, emocional e cognitivo. Nessa mesma direção, Sen (2010, p. 33) destaca que “o desenvolvimento deve ser entendido como um processo de expansão das liberdades reais das pessoas”, o que inclui o acesso a oportunidades sociais, culturais e educacionais. Portanto, o enfrentamento das desigualdades e a promoção de políticas públicas eficazes são condições essenciais para garantir que todas as crianças possam desenvolver seu potencial de forma plena e digna.

A compreensão do desenvolvimento infantil, portanto, exige olhar para a criança de forma integral, considerando a articulação entre os diferentes contextos que compõem sua vida. O ambiente familiar, escolar, comunitário e social não atuam de maneira isolada, mas em constante interação, moldando a forma como a criança percebe o mundo, age sobre ele e constrói sua subjetividade.

Assim, torna-se evidente que o desenvolvimento psicológico infantil é fruto de uma construção coletiva, na qual a participação ativa da criança encontra sustentação nos vínculos que estabelece, nos estímulos que recebe e nas oportunidades que lhe são oferecidas. Quanto mais ricos e diversos forem esses contextos, maiores serão as possibilidades de a criança tornar-se sujeito autônomo, crítico e criador de sua própria história.

Aprendizagem como processo ativo

A aprendizagem escolar, tradicionalmente, foi concebida como um processo de transmissão de informações, no qual o professor ocupa o lugar central e o aluno assume uma postura passiva de recepção. Entretanto, estudos contemporâneos têm demonstrado que essa concepção é limitada, uma vez que não reconhece a criança como sujeito de sua própria aprendizagem. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como uma construção ativa, em que a criança participa de forma efetiva, atribuindo significados às experiências e reorganizando suas estruturas cognitivas a partir da interação com o meio (VIGOTSKI, 1991).

Essa compreensão rompe com a ideia de que aprender é apenas acumular informações. Pelo contrário, a aprendizagem é vista como processo dinâmico, no qual o estudante mobiliza habilidades cognitivas, emocionais e sociais para se apropriar de novos conhecimentos. Ao participar ativamente, a criança não se limita a reproduzir o que lhe é ensinado, mas reconstrói, questiona e cria a partir do que vivencia.

Além disso, é importante destacar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (1991), o aprendizado adequadamente organizado impulsiona o desenvolvimento, pois cria a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Nesse sentido, a aprendizagem ativa não é apenas consequência do desenvolvimento, mas também seu motor, uma vez que oferece desafios que ampliam as capacidades já existentes. Como afirma Vigotski (1991, p. 97), “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão atualmente em estado embrionário”. Essa concepção evidencia que o aprendizado precede o desenvolvimento, pois é através da interação e da mediação social que a criança internaliza novos conhecimentos e amplia suas competências cognitivas.

Ao se envolver em práticas pedagógicas ativas, a criança passa a desenvolver funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, raciocínio abstrato e pensamento crítico. Essas funções não se formam de maneira espontânea, mas resultam de situações de ensino intencionalmente planejadas, que proporcionam a mediação necessária para que a criança ultrapasse seus limites imediatos e avance qualitativamente em seu desenvolvimento.

Dessa forma, a aprendizagem como processo ativo exige mudanças na forma de organizar o ensino. O papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos e passa a ser o de mediador, aquele que cria condições para que o estudante atue, reflita, interaja e construa sentidos. Nesse processo, a criança deixa de ser espectadora e torna-se protagonista, assumindo posição central em sua própria formação.

Estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa

A participação ativa da criança na aprendizagem escolar não acontece de forma espontânea; ela depende de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas pelo professor, que deve assumir o papel de mediador e organizador de situações de ensino significativas. Nesse contexto, diversas estratégias podem ser adotadas para favorecer o protagonismo infantil, estimulando a autonomia, a curiosidade e a criatividade.

As metodologias ativas têm se destacado no campo educacional por colocarem o aluno no centro do processo de ensino. Segundo Moran (2015), essas metodologias promovem aprendizagens mais profundas, pois envolvem os estudantes em situações-problema que exigem reflexão, tomada de decisão e colaboração. Entre as práticas mais comuns estão a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem por resolução de problemas e a sala de aula invertida. De acordo com Moran (2015, p. 19), “as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, promovendo a interação, a experimentação e a construção compartilhada do conhecimento”. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino e propõe uma abordagem mais participativa e investigativa, em que o aluno aprende fazendo, refletindo e colaborando.

No caso da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, essas metodologias podem ser adaptadas de maneira lúdica, utilizando recursos como experimentações práticas, dramatizações e jogos cooperativos. O essencial é garantir que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, assumindo papéis de pesquisadora, exploradora e criadora.

Ludicidade e jogos de papéis

O brincar é uma das estratégias mais potentes para estimular a participação ativa. Jogos simbólicos, de faz de conta ou de papéis sociais permitem à criança experimentar diferentes situações, elaborar hipóteses e reproduzir, em contextos imaginários, aspectos da

realidade. Conforme explica Kishimoto (1998), o brincar é uma forma privilegiada de expressão infantil, pois permite que a criança explore o mundo, representem papéis sociais e atribuam significados às suas experiências.. Dessa maneira, o brincar não se limita a uma atividade recreativa, mas se configura como um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento integral e a construção do conhecimento. A ludicidade possibilita à criança aprender de forma prazerosa, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Quando a criança dramatiza situações cotidianas, como brincar de casinha ou de médico, ela está internalizando normas sociais, praticando a linguagem e desenvolvendo sua capacidade de abstração. Além disso, atividades coletivas, como jogos de tabuleiro e dinâmicas de grupo, favorecem a cooperação, a negociação e o respeito às regras, elementos fundamentais para a formação da cidadania.

Aprendizagem colaborativa

Outra estratégia importante é a aprendizagem colaborativa, que se fundamenta na interação entre pares. Quando as crianças trabalham juntas em atividades coletivas, trocam ideias, ajudam-se mutuamente e aprendem umas com as outras. Essa prática encontra respaldo na teoria de Vigotski (1991), ao destacar que o aprendizado mediado pelo outro é essencial para a expansão das capacidades cognitivas.

O trabalho em grupo, portanto, não deve ser entendido apenas como divisão de tarefas, mas como oportunidade para que a criança desenvolva habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Nessas situações, ela aprende a argumentar, a ouvir diferentes pontos de vista e a construir soluções conjuntas, habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Assim, estratégias pedagógicas que valorizam a participação ativa da criança devem priorizar o lúdico, a criatividade e a cooperação. Ao adotar metodologias ativas, jogos simbólicos, atividades artísticas e práticas colaborativas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e promove o desenvolvimento integral. O resultado é uma educação que reconhece a criança como sujeito capaz de agir, refletir e transformar sua realidade, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-cultural.

O professor como mediador

O professor exerce o papel de ponte entre a criança e o conhecimento culturalmente acumulado. Cabe a ele selecionar conteúdos, propor atividades significativas e utilizar recursos didáticos que despertem o interesse e a curiosidade do estudante. Essa mediação não se limita à explicação verbal, mas envolve a criação de situações de interação, diálogo e cooperação, nas quais a criança possa construir conhecimentos de forma participativa.

Leontiev (2004) reforça que o desenvolvimento da psique infantil está diretamente ligado às atividades realizadas em contexto social. Nesse sentido, a mediação do professor é essencial, pois dá sentido às ações da criança, transformando atividades espontâneas em aprendizagens intencionais. O professor, portanto, não substitui a iniciativa da criança, mas a potencializa, oferecendo novos instrumentos culturais e incentivando sua autonomia.

Estímulo à autonomia e ao protagonismo

A postura docente deve favorecer a autonomia e o protagonismo do estudante. Isso significa estimular que a criança formule hipóteses, tome decisões, investigue soluções e participe ativamente das discussões em sala de aula. Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, o professor que valoriza a participação ativa reconhece a criança como sujeito crítico, capaz de questionar, propor e reinventar saberes. Como destaca Freire (1996, p. 47), “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Essa concepção rompe com o modelo bancário de educação e propõe uma relação dialógica entre professor e aluno, baseada na escuta, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o professor atua como mediador, criando situações de aprendizagem que favorecem a experimentação, o diálogo e a reflexão. Ao invés de transmitir conteúdos prontos, ele instiga a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, permitindo que elas se tornem agentes do próprio desenvolvimento. De acordo com Libâneo (2016, p. 78), “a mediação pedagógica é a ação intencional do professor em organizar o ensino de modo que o aluno participe ativamente da construção de significados”. Isso significa que o educador deve planejar experiências diversificadas, que estimulem a cooperação, o debate e a criatividade, garantindo que a sala de aula seja um espaço de descoberta e não de reprodução mecânica de saberes.

Dessa forma, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdo: ele se torna um facilitador de aprendizagens, promovendo a autonomia intelectual e o desenvolvimento integral da criança.

Afetividade e vínculo pedagógico

Outro aspecto central do papel docente é a construção de vínculos afetivos com os alunos. Wallon (1975) já destacava que o desenvolvimento infantil envolve dimensões afetivas, cognitivas e motoras de forma integrada. O professor, ao estabelecer uma relação de respeito, empatia e acolhimento, cria um ambiente de segurança emocional que favorece a participação ativa. A criança se sente encorajada a se expressar, experimentar e até errar, sem medo de julgamentos, o que é fundamental para o aprendizado. Como afirma Wallon (1975, p. 112), “a afetividade é o primeiro elo que liga a criança ao meio social e constitui o ponto de partida de toda a sua evolução mental”. Essa perspectiva evidencia que o afeto não é um elemento secundário, mas uma dimensão estruturante do desenvolvimento, influenciando diretamente a motivação, a atenção e o interesse pela aprendizagem.

Para Freire (1996), ensinar exige não apenas conhecimento técnico, mas também compromisso ético e afetivo com o outro. O educador, ao demonstrar empatia e respeito, estabelece um vínculo de confiança que transforma a relação pedagógica em um ato de amor e de diálogo. É nesse encontro humano que o aluno se sente valorizado e reconhecido como sujeito capaz. Além disso, o vínculo afetivo contribui para a autorregulação emocional e para o desenvolvimento social das crianças, pois permite que elas aprendam a lidar com frustrações, a conviver em grupo e a expressar seus sentimentos de forma construtiva. Piaget (1978) também enfatiza que o equilíbrio entre emoção e razão é essencial para o avanço cognitivo, já que a afetividade orienta as ações e dá sentido às experiências vividas.

Dessa forma, a afetividade não deve ser vista como um complemento, mas como uma condição essencial do processo educativo, capaz de potencializar o aprendizado, fortalecer a autonomia e tornar a escola um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral.

A relação criança-conteúdo-contexto

A aprendizagem escolar não pode ser reduzida à simples transmissão de conteúdos. Ela ocorre na interação entre três elementos fundamentais: a criança, o conteúdo e o contexto social e cultural em que está inserida. Quando esses três aspectos se articulam de maneira

significativa, a aprendizagem deixa de ser mecânica e passa a ter sentido, favorecendo o desenvolvimento psicológico da criança. Vigotski (1991) defende que o conhecimento é construído na relação entre o sujeito e o meio social, mediada pela linguagem e pelas interações com os outros. Nesse sentido, o aprendizado é um processo ativo, no qual o aluno se apropria dos significados culturais e os transforma em conhecimento pessoal. Essa mediação é o que permite que a aprendizagem estimule o desenvolvimento e contribua para a formação das funções psicológicas superiores.

De acordo com Ausubel (2003, p. 25), “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva com aquilo que o aluno já sabe”. Essa afirmação reforça que o ensino precisa considerar os conhecimentos prévios das crianças, permitindo que elas construam pontes entre o que já sabem e o que estão aprendendo.

Além disso, o contexto escolar deve ser compreendido como um espaço culturalmente rico, onde o professor atua como mediador entre o aluno e o conteúdo. Libâneo (2016, p. 63) enfatiza que “ensinar é criar condições para que os alunos atribuam sentido ao que aprendem, compreendendo sua relação com a realidade social”. Assim, quando a aprendizagem está vinculada ao contexto de vida e às experiências das crianças, ela se torna mais significativa, transformadora e prazerosa. Portanto, a aprendizagem escolar deve ser entendida como um processo dinâmico, social e contextualizado, no qual o conhecimento é constantemente (re)construído por meio da interação entre sujeitos, conteúdos e práticas culturais.

A criança como sujeito de significados

A criança não aprende de forma neutra ou desvinculada de sua realidade. Cada novo conteúdo apresentado é interpretado a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências pessoais e de suas necessidades de compreensão do mundo. Vigotski (1991) destaca que o aprendizado só se consolida quando a criança atribui sentido ao que aprende, conectando os conteúdos escolares às situações concretas de sua vida cotidiana. Dessa forma, o ensino precisa dialogar com as vivências do aluno para que ele se perceba como parte do processo e se engaje ativamente nas atividades propostas.

De acordo com Vigotski (1991, p. 62), “a aprendizagem desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros”. Isso significa que o conhecimento não é apenas

absorvido, mas construído a partir das interações sociais e das experiências significativas que permitem à criança atribuir sentido ao que vive e aprende.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996, p. 84) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, pois é a partir de suas histórias e de sua visão de mundo que o professor pode construir pontes para novos conhecimentos. O diálogo entre o saber cotidiano e o saber escolar é o que transforma o ensino em um processo vivo, participativo e emancipador.

Portanto, a escola que considera a criança como produtora de sentidos promove uma aprendizagem mais profunda e humanizada, capaz de integrar o saber científico com o saber experiencial e de fortalecer a identidade e a autonomia do aluno.

O conteúdo como construção cultural

O conteúdo escolar representa o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado em disciplinas. No entanto, para que esse conhecimento se torne significativo, ele não deve ser apresentado como algo distante da realidade da criança. Libâneo (2002) afirma que o ensino deve possibilitar a apropriação ativa do conteúdo, de modo que o aluno compreenda sua utilidade e relevância para interpretar e transformar o mundo. Assim, o conteúdo não é fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas.

Para Libâneo (2002), “o conteúdo escolar, quando tratado de forma crítica e contextualizada, possibilita ao aluno compreender as relações entre o conhecimento e a realidade social em que vive”. Isso significa que o papel da escola não é apenas transmitir informações, mas criar condições para que o aluno produza novos sentidos a partir dos saberes que a humanidade acumulou ao longo da história. Dessa forma, o conteúdo deixa de ser algo fixo e abstrato para tornar-se um instrumento de formação humana e emancipatória, capaz de desenvolver a consciência crítica e promover a transformação social por meio do conhecimento.

O contexto como mediador da aprendizagem

O contexto social, cultural e econômico exerce forte influência sobre a forma como a criança aprende. Fatores como condições familiares, recursos materiais, práticas comunitárias

e políticas educacionais moldam as oportunidades de aprendizagem. Segundo Ramos (2018), o desenvolvimento infantil é único para cada criança, mas está organizado em estágios sequenciais influenciados por fatores sociais e culturais. Isso significa que o mesmo conteúdo pode assumir diferentes sentidos dependendo do ambiente em que é ensinado e das experiências que a criança traz consigo.

Na escola, o contexto pedagógico também é determinante. A organização do espaço, a metodologia utilizada e o vínculo estabelecido entre professor e aluno criam condições que podem favorecer ou dificultar a participação ativa. Um ambiente acolhedor, que valoriza o diálogo e a cooperação, estimula a criança a se engajar nas atividades; por outro lado, práticas autoritárias e repetitivas tendem a limitar sua autonomia e sua capacidade de construir conhecimentos.

A integração entre criança, conteúdo e contexto

O verdadeiro desafio da educação é integrar esses três elementos em uma relação dialógica. O professor deve considerar a criança como sujeito ativo, capaz de construir significados; o conteúdo, como expressão cultural e histórica que precisa ser ressignificada; e o contexto, como espaço de mediação que dá sentido às aprendizagens. Quando essa integração acontece, a aprendizagem deixa de ser uma obrigação escolar e se torna uma experiência transformadora, que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a relação criança-conteúdo-contexto é essencial para compreender a aprendizagem escolar como processo ativo. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de criar condições para que a criança se aproprie deles de forma crítica e significativa, a partir de sua inserção social e cultural. Essa concepção amplia a função da escola, que passa a ser não apenas lugar de transmissão de saberes, mas espaço de construção de sujeitos autônomos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Síntese das concepções de desenvolvimento

As concepções de desenvolvimento infantil apresentadas no capítulo 1 evidenciam que se trata de um processo contínuo, dinâmico e multidimensional, no qual fatores biológicos, sociais, culturais e emocionais se entrelaçam. Autores como Beteli (2011), Almeida (2011) e Ramos (2018) enfatizam que o desenvolvimento não pode ser reduzido apenas a aspectos

fisiológicos ou maturacionais, mas deve ser compreendido em sua integralidade, incluindo a linguagem, a afetividade, a cognição e a socialização.

Na perspectiva histórico-cultural, defendida por Vigotski (1991) e Leontiev (2004), o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem mediada, na qual a atividade da criança desempenha papel central. Assim, a criança deixa de ser concebida como receptora passiva e passa a ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de transformar suas experiências em novos significados. Essa concepção dialoga com as práticas pedagógicas contemporâneas, que buscam superar modelos tradicionais de ensino e favorecer metodologias participativas.

A criança como protagonista do próprio desenvolvimento

Os dados teóricos analisados demonstram que a participação ativa da criança na aprendizagem não é apenas desejável, mas necessária para a formação integral. Quando a criança participa ativamente, ela não apenas assimila conteúdos, mas desenvolve autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas.

Essa compreensão encontra respaldo em Vigotski (1991), ao destacar a zona de desenvolvimento proximal, e em Freire (1996), ao afirmar que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento. Ambos os autores convergem na defesa de uma educação que reconheça o aluno como protagonista e não como espectador.

Nesse sentido, práticas que envolvem o brincar, a ludicidade, a linguagem e a colaboração revelam-se instrumentos eficazes para potencializar o protagonismo infantil. Elas permitem que a criança experimente, reflita e reconstrua a realidade, desenvolvendo competências que vão muito além da escolarização, atingindo dimensões sociais, éticas e afetivas.

Desafios e possibilidades na escola

Apesar do avanço teórico, a implementação da participação ativa da criança na prática pedagógica ainda enfrenta desafios. Muitas escolas continuam adotando modelos tradicionais, centrados na memorização de conteúdos e na figura do professor como autoridade máxima. Essa postura limita a autonomia infantil e reduz as oportunidades de desenvolvimento crítico e criativo.

Outro desafio é a desigualdade social, que compromete as condições de aprendizagem. Crianças em contextos de vulnerabilidade podem ter acesso limitado a materiais pedagógicos, alimentação adequada e estímulos culturais, o que afeta diretamente seu desenvolvimento (SILVA, 2020). Nesse cenário, a escola precisa assumir papel ainda mais relevante, oferecendo suporte que compense as carências do ambiente familiar ou comunitário.

Por outro lado, as possibilidades são inúmeras. A adoção de metodologias ativas, a valorização do brincar e da expressão artística, o incentivo ao trabalho colaborativo e a formação continuada de professores representam caminhos viáveis para promover uma educação que reconheça a criança como sujeito ativo. Além disso, políticas públicas voltadas para a infância, como investimentos em infraestrutura escolar, programas de formação docente e ações intersetoriais de saúde e assistência social, podem fortalecer as condições para que esse protagonismo se efetive.

A discussão realizada confirma que a participação ativa da criança é condição essencial para o desenvolvimento psicológico e para a aprendizagem significativa. Ao ser reconhecida como protagonista, a criança encontra espaço para agir, criar e transformar, consolidando competências que a preparam para a vida em sociedade. Os desafios existentes, embora significativos, podem ser superados por meio de práticas pedagógicas inovadoras e do compromisso coletivo entre escola, família, comunidade e poder público.

Considerações Finais

O presente estudo buscou analisar a participação ativa da criança no processo de aprendizagem escolar como elemento essencial para o seu desenvolvimento psicológico. Partindo da concepção histórico-cultural, foi possível compreender que o desenvolvimento infantil não é resultado apenas da maturação biológica, mas constitui um processo complexo, contínuo e multidimensional, profundamente marcado pelas interações sociais, pela linguagem e pelas atividades significativas que a criança realiza em seu cotidiano.

A fundamentação teórica demonstrou que autores como Lev Semionovitch Vygotsky, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria enfatizam a importância da atividade e da mediação social na formação das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito ativo, capaz de transformar suas experiências em aprendizagens e de se apropriar criticamente da cultura em que está inserida. A escola, por sua

vez, assume papel fundamental ao proporcionar situações de ensino que estimulem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

A análise realizada evidenciou também que o brincar, a linguagem, a expressão artística e a cooperação entre pares constituem eixos privilegiados para a participação ativa da criança. Essas práticas, quando valorizadas no espaço escolar, favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento emocional, social e ético, aspectos indispensáveis para a formação integral.

A análise da prática pedagógica, construída a partir das observações realizadas durante o estágio, reforçou de maneira concreta os princípios discutidos ao longo do trabalho. Na experiência prática vivenciada, tornou-se evidente que as crianças demonstram maior envolvimento, criatividade e autonomia quando têm oportunidade de escolher as atividades, decidir materiais, opinar sobre os caminhos da proposta e assumir papéis ativos no processo de aprendizagem. Situações em que a professora permitiu que a criança participasse – escolhendo o que explorar, como organizar os materiais ou de que forma resolver um problema – resultaram em interações mais ricas, maior permanência na atividade e desenvolvimento de estratégias próprias.

Da mesma forma, ficou evidente nos registros filmados que, quando a criança é ouvida, quando suas ideias são valorizadas e quando a atividade é construída de maneira compartilhada, seu comportamento muda: ela se engaja mais profundamente, coopera com os colegas, experimenta sem medo de errar, pergunta mais e amplia suas possibilidades de ação. Por outro lado, em momentos em que a atividade era rígida, fechada ou excessivamente dirigida pelo adulto, as crianças demonstravam desmotivação, repetiam mecanicamente os passos e permaneciam dependentes das instruções da professora.

Essas observações confirmam, na prática, aquilo que os autores estudados defendem na teoria: a criança aprende quando participa, quando age sobre o objeto de conhecimento, quando pode tomar decisões, expressar suas hipóteses e construir significados a partir de suas próprias experiências. A CIT mostrou que a participação ativa não é apenas uma ideia teórica ou um ideal pedagógico, mas uma necessidade real para que a criança desenvolva autonomia, pensamento crítico e segurança emocional.

Entretanto, observou-se que ainda existem desafios para a efetivação dessa concepção na prática pedagógica. Muitas escolas permanecem presas a modelos tradicionais de ensino,

baseados na repetição e na passividade do aluno. Além disso, fatores sociais e econômicos influenciam diretamente as condições de aprendizagem, revelando a necessidade de políticas públicas que garantam equidade de oportunidades para todas as crianças.

Apesar desses obstáculos, as possibilidades de avanço são significativas. A implementação de metodologias ativas, o fortalecimento da formação docente, a integração entre família, escola e comunidade e o investimento em práticas pedagógicas inovadoras constituem caminhos promissores para consolidar a participação ativa da criança. Ao reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, a educação contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

Assim, conclui-se que a participação ativa da criança no processo de aprendizagem escolar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio fundamental para a promoção de um desenvolvimento psicológico pleno. A relação entre a teoria e a prática evidenciou que, quando a prática docente incorpora escuta, flexibilidade e escolhas reais, a criança revela todo o seu potencial. O desafio que se coloca para educadores e instituições é o de criar condições autênticas para que esse protagonismo se efetive, garantindo uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora.

Referências

ALMEIDA, Vivian Vicente de. *Desenvolvimento Infantil: uma análise de eficiência*. Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/37594/2011-vivian%20vicente%20tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 mai. 2025.

BETELI, Vivian. *Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches*. Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/37594/2011-vivian%20vicente%20tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Adinete Sousa da. *Desenvolvimento da criança na Educação Infantil: uma proposta de acompanhamento*. Universidade Federal de Goiás, 2010.

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

FREITAS, Cecília Melo de. *O desenho livre como expressão do desenvolvimento infantil*. Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/91918/R%20-%20D%20-%20CECILIA%20MELO%20DE%20FREITAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 mai. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1998.

LEONTIEV, Alexei N. *Atividade, consciência e personalidade*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LURIA, A. R. *A mente e a atividade consciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: sua origem e formação*. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. São Paulo: Ícone, 2006.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Papirus, 2015.

RAMOS, Clariana Vitória de Oliveira. *Avaliação do desenvolvimento infantil com foco nos determinantes sociais*. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-05112018-132533/publico/Clariana_Oliveira_Restrita_Corrigida.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Nilton Augusto da. *Relação entre estado nutricional do selênio e do zinco com o desenvolvimento infantil*. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17162/tde-19082020-225834/publico/NILTON_AUGUSTODASILVAcO.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.