

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS



NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN CHILDHOOD EDUCATION: LEARNING, TEACHING MEDIATION AND INCLUSIVE PRACTICES

DANIELA PIRES DA SILVA

Titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, atuando na área da Educação. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Costa Braga (2005) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP (2024). Especialista em Neuropsicopedagogia pelo IEFÉ Evolução Educacional (2019). Possui experiência na Educação Básica, com atuação voltada ao desenvolvimento da aprendizagem, inclusão e práticas pedagógicas.

RESUMO

A aproximação entre conhecimentos neuropsicológicos e práticas pedagógicas tem ampliado o debate sobre os processos de aprendizagem na educação infantil, mas também tem produzido simplificações que associam dificuldades escolares a explicações exclusivamente biológicas. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da neuropsicopedagogia para a educação infantil, considerando as relações entre desenvolvimento, aprendizagem, mediação docente e inclusão. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental e mobiliza estudos de Vigotski, Luria, Cosenza e Guerra, Diamond, Mantoan, Collares e Moysés, além de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão e o Currículo da Cidade de São Paulo. Defende-se que conhecimentos sobre atenção, memória, emoção, linguagem e funções executivas podem qualificar a observação pedagógica e o planejamento, desde que sejam interpretados em articulação com as dimensões sociais, culturais e afetivas do desenvolvimento. Argumenta-se ainda que a escola não deve transformar a leitura neuropsicológica em diagnóstico clínico, rotulação ou antecipação de conteúdos formais. Conclui-se que uma abordagem crítica da neuropsicopedagogia pode favorecer práticas inclusivas quando preserva a centralidade das interações, da brincadeira, das múltiplas linguagens e da mediação intencional do professor, reconhecendo a criança como sujeito histórico, cultural e singular.

Palavras-chave: Educação Infantil; Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Inclusão; Mediação Docente.

ABSTRACT

The rapprochement between neuropsychological knowledge and pedagogical practices has expanded the debate on learning processes in early childhood education, but has also produced simplifications that associate school difficulties with exclusively biological explanations. This article aims to analyze the contributions of neuropsychopedagogy to early childhood education, considering the relationships between development, learning, teaching mediation and inclusion. The research is characterized as bibliographic and documentary and mobilizes studies by Vigotski, Luria, Cosenza and Guerra, Diamond, Mantoan, Collares and Moysés, in addition to normative documents, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the Common National Curriculum Base, the Brazilian Law of Inclusion and the Curriculum of the City of São Paulo. It is defended that knowledge about attention, memory, emotion, language and executive functions can qualify pedagogical observation and planning, as long as they are interpreted in articulation with the social, cultural and affective dimensions of development. It is argued that the school should not transform the neuropsychological reading into a clinical diagnosis, labeling or anticipation of formal contents. It is concluded that a critical approach of neuropsychopedagogy can favor inclusive practices when it preserves the centrality of interactions, play, multiple languages and the intentional mediation of the teacher, recognizing the child as a historical, cultural and singular subject.

Mantoan, Collares and Moysés, in addition to normative documents, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, the Brazilian Inclusion Law and the Curriculum of the City of São Paulo. It is argued that knowledge about attention, memory, emotion, language and executive functions can qualify pedagogical observation and planning, as long as they are interpreted in conjunction with the social, cultural and affective dimensions of development. It is also argued that schools should not transform neuropsychological reading into clinical diagnosis, labeling or anticipation of formal content. It is concluded that a critical approach to neuropsychopedagogy can favor inclusive practices when it preserves the centrality of interactions, play, multiple languages and the teacher's intentional mediation, recognizing the child as a historical, cultural and unique subject.

Keywords: Early Childhood Education; Neuropsychopedagogy; Learning; Inclusion; Teaching Mediation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa decisiva da educação básica por reunir experiências que interferem na constituição da linguagem, da autonomia, da sociabilidade e das formas de compreender o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, afastando concepções escolarizantes e fragmentadas do desenvolvimento (Brasil, 2009).

Nesse cenário, a neuropsicopedagogia tem sido apresentada como um campo interdisciplinar capaz de aproximar conhecimentos da neuropsicologia, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Cosenza e Guerra (2011) ressaltam que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral pode oferecer referências ao educador, mas não fornece receitas universais para ensinar, uma vez que a experiência, o contexto e a história de cada sujeito interferem no modo como aprende.

A perspectiva histórico-cultural oferece um fundamento importante para essa discussão. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais e são progressivamente internalizadas por meio da mediação cultural. Essa compreensão impede que conceitos neuropsicológicos sejam utilizados para classificar crianças a partir de supostas insuficiências internas e reforça o papel pedagógico do professor na criação de situações de participação, comunicação, investigação e produção de sentidos.

Luria (1981), ao discutir a organização funcional do cérebro, contribui para superar a ideia de correspondência simples entre uma habilidade e uma área cerebral isolada. Para a educação infantil, essa concepção é particularmente relevante, pois indica que experiências corporais, linguísticas, artísticas, lúdicas e relacionais não constituem dimensões periféricas da aprendizagem: elas participam da formação das próprias condições psicológicas pelas quais a criança planeja, recorda, comunica, imagina e regula sua ação.

Apesar desse potencial, o uso educacional de discursos sobre cérebro e aprendizagem exige cautela. Collares e Moysés (1994) demonstram que a patologização desloca problemas pedagógicos e sociais para o campo clínico, convertendo diferenças e dificuldades em sinais de doença. Na educação infantil, esse risco é ainda mais grave porque os ritmos de desenvolvimento são heterogêneos e dependem de oportunidades, relações, tempos e contextos diversos.

Diante dessas tensões, este artigo analisa de que maneira a neuropsicopedagogia pode contribuir para a educação infantil sem substituir a pedagogia por uma lógica clínica. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento neuropsicológico é pedagogicamente relevante quando amplia a capacidade de observar, planejar e remover barreiras, mas se torna insuficiente quando pretende explicar a criança fora de sua história, de suas relações e das condições concretas de escolarização (Mantoan, 2003; São Paulo, 2019).

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E BASES NEUROPSICOLÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreender a aprendizagem na primeira infância exige abandonar a oposição entre natureza e cultura. O desenvolvimento do sistema nervoso oferece possibilidades, mas a qualidade das experiências participa de modo decisivo da constituição das funções psicológicas. A plasticidade deve ser entendida como condição de transformação vinculada à experiência, à atividade e ao contexto, e não como justificativa para programas de estimulação intensiva ou treinamento precoce.

A contribuição de Vigotski (2007) permite deslocar o foco daquilo que a criança realiza isoladamente para aquilo que pode construir em situações mediadas. Essa perspectiva atribui centralidade à linguagem, à imitação, à cooperação e à participação em práticas culturais. Por isso, a análise do desenvolvimento precisa considerar não apenas desempenhos individuais, mas também a qualidade das relações e das oportunidades oferecidas.

A neuropsicologia de Luria (1981) reforça essa compreensão ao conceber as funções mentais superiores como sistemas complexos, formados historicamente e dependentes da integração entre diferentes processos. Atenção, memória, linguagem e planejamento não funcionam como módulos independentes, e seu desempenho varia conforme a tarefa, os recursos disponíveis e as formas de mediação. Uma criança que não sustenta atenção numa atividade repetitiva pode demonstrar elevada concentração em uma brincadeira investigativa e socialmente significativa.

A atenção, por exemplo, não corresponde apenas à capacidade de permanecer imóvel ou silencioso. Ela envolve seleção de informações relevantes, manutenção do foco e possibilidade de alternância conforme a demanda da atividade. Cosenza e Guerra (2011) destacam que novidade, significado e emoção influenciam os processos atencionais. O planejamento pedagógico precisa considerar duração, diversidade de linguagens, participação corporal e pertinência da experiência para o grupo.

A memória também deve ser compreendida em sua relação com a experiência. Quando a criança participa de situações que articulam linguagem, ação, emoção e repetição com sentido, aumenta a possibilidade de consolidar aprendizagens e mobilizá-las em novos contextos (Cosenza; Guerra, 2011). Por isso, rotinas podem ter valor pedagógico quando produzem continuidade e previsibilidade, mas perdem potência quando se transformam em sequências rígidas de tarefas que dispensam curiosidade, escolha e investigação.

As funções executivas constituem outro eixo relevante para pensar a aprendizagem. Diamond (2013) descreve como componentes centrais o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, capacidades que sustentam ações como esperar, manter uma regra em mente, considerar outra estratégia e adaptar-se a mudanças. Na infância, portanto, não devem ser tratadas como competências prontas a serem cobradas, mas como processos em formação que podem ser apoiados por interações, brincadeiras, movimento e experiências que exijam decisões progressivamente mais complexas.

A ênfase nas funções executivas pode, entretanto, gerar um novo reducionismo quando se converte em programas de treinamento isolado. Diamond (2013) chama atenção para o fato de que o desempenho executivo se relaciona ao bem-estar, ao estresse, à atividade física e à qualidade das experiências. Na educação infantil, a finalidade não é treinar o cérebro para antecipar exigências escolares, mas organizar contextos nos quais a criança precise planejar, negociar, lembrar combinados e ajustar ações em situações reais e significativas.

A brincadeira ocupa posição estratégica nesse processo. Essa dinâmica, discutida por Vigotski (2007), evidencia que o brincar mobiliza linguagem, memória, imaginação, flexibilidade e controle da ação de maneira indissociável. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC reafirmam a brincadeira como direito e eixo estruturante, o que impede sua redução a recompensa após atividades consideradas mais sérias (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A linguagem, por sua vez, participa da organização do pensamento e da ação. A mediação verbal do adulto pode oferecer palavras para sentimentos, ações e relações, contribuindo para a autorregulação e para a elaboração simbólica das experiências (Vigotski, 2007). Isso exige uma escuta pedagógica que acolha diferentes formas de expressão, inclusive gestos, desenhos, movimentos, silêncios e recursos de comunicação usados por crianças com necessidades diversas.

A emoção não constitui um elemento separado da cognição. Cosenza e Guerra (2011) destacam a integração entre sistemas cognitivos e emocionais, indicando que o ambiente de aprendizagem não pode ser analisado apenas pela quantidade de estímulos oferecidos. Uma proposta cognitivamente rica pode fracassar quando produz excesso de pressão, ansiedade ou exposição diante do grupo.

Essa compreensão também favorece uma leitura inclusiva das diferenças. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito à educação em sistema inclusivo e orienta a eliminação de barreiras que restrinjam participação e aprendizagem (Brasil, 2015). O conhecimento sobre processos cognitivos serve, nesse caso, para diversificar mediações e não para construir hierarquias entre crianças consideradas mais ou menos aptas.

O ponto crítico está em distinguir observação pedagógica de diagnóstico clínico. Collares e Moysés (1994) alertam para o processo pelo qual questões produzidas nas relações sociais e escolares são reinterpretadas como problemas individuais. Uma perspectiva neuropsicopedagógica consistente precisa, portanto, interrogar também as condições da atividade: clareza da proposta, acessibilidade, organização do espaço, relações estabelecidas, tempo oferecido e repertório cultural mobilizado.

Em síntese, as bases neuropsicológicas da aprendizagem tornam-se pedagogicamente fecundas quando são articuladas a uma concepção sociocultural de desenvolvimento. O desafio não é localizar no cérebro a causa de cada comportamento, mas compreender como as experiências educativas podem ampliar possibilidades de ação e participação. Nesse sentido, neuropsicologia e pedagogia dialogam de forma produtiva apenas quando o conhecimento biológico não apaga a historicidade, a cultura e a dimensão relacional da infância (Luria, 1981; Vigotski, 2007).

NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A incorporação de conhecimentos neuropsicopedagógicos ao cotidiano da educação infantil depende menos da criação de atividades denominadas “neuro” e mais da qualificação do olhar sobre situações já constitutivas dessa etapa. A BNCC organiza o currículo da educação infantil por direitos de aprendizagem e campos de experiências, reforçando uma concepção integrada que se opõe à fragmentação do desenvolvimento em treinos de habilidades isoladas (Brasil, 2018).

Uma primeira contribuição refere-se à observação pedagógica. O Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a documentação pedagógica como processo de escuta, interpretação e reflexão sobre as experiências, possibilitando que o planejamento seja revisto a partir do que bebês e crianças revelam em suas ações (São Paulo, 2019). O registro, assim, deve produzir perguntas pedagógicas e não rótulos clínicos.

A organização da rotina constitui outro campo de intervenção. Crianças pequenas se beneficiam de referências temporais compreensíveis, especialmente quando podem antecipar momentos do dia por meio de imagens, objetos, conversas ou marcas construídas coletivamente. Entretanto, rotina não significa rigidez. A flexibilidade para prolongar uma investigação, reorganizar um agrupamento ou acolher um acontecimento inesperado preserva a centralidade da experiência e evita que o tempo institucional se imponha mecanicamente sobre os processos infantis (São Paulo, 2019).

As brincadeiras de faz de conta oferecem condições privilegiadas para observar e apoiar planejamento, memória de trabalho, flexibilidade e regulação do comportamento. O professor pode ampliar o enredo introduzindo materiais, perguntas e referências culturais sem controlar a brincadeira. Essa mediação respeita a iniciativa infantil e, ao mesmo tempo, cria novas possibilidades de pensamento e linguagem, em consonância com a perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2007).

As Artes Visuais também possuem importante potência neuropsicopedagógica quando compreendidas como linguagem e não como exercício de coordenação motora ou reprodução estética. O campo “Traços, sons, cores e formas”, previsto na BNCC, legitima essas linguagens como meios de criação e produção de sentidos (Brasil, 2018). Ao valorizar processos e interpretações singulares, o professor amplia a participação e evita modelos padronizados que transformam a produção infantil em mera execução de instruções.

O movimento corporal é igualmente central. Atividades motoras envolvem percepção, antecipação, ajuste postural, controle da ação e orientação no espaço, além de produzirem experiências

sociais e afetivas. Cosenza e Guerra (2011) destacam que aprendizagem e ação corporal não constituem sistemas independentes. O equívoco ocorre quando o movimento é utilizado apenas para “gastar energia” ou, inversamente, quando se exige imobilidade como condição para aprender.

A literatura e a oralidade oferecem outro conjunto de possibilidades. Escutar histórias, antecipar acontecimentos, retomar personagens, comparar versões e produzir narrativas próprias mobiliza memória, linguagem e imaginação. Para crianças que utilizam comunicação alternativa ou apresentam necessidades específicas de linguagem, recursos visuais e gestuais podem ampliar participação sem empobrecer a proposta. A perspectiva inclusiva exige adaptar os meios de acesso, preservando a complexidade cultural e simbólica das experiências oferecidas (Mantoan, 2003).

Jogos com regras simples também podem favorecer funções executivas, desde que sejam adequados à faixa etária e não se convertam em instrumentos de mensuração. Diamond (2013) ressalta que essas capacidades se desenvolvem gradualmente e são influenciadas pela motivação e pelo estado emocional. Assim, o erro deve integrar a experiência lúdica, e não ser utilizado para expor crianças ou estabelecer comparações de desempenho.

A organização do ambiente pode reduzir ou ampliar demandas cognitivas. O Currículo da Cidade destaca a importância de ambientes que permitam exploração, autoria, convivência e múltiplos usos (São Paulo, 2019). Sob uma leitura neuropsicopedagógica, organizar o ambiente significa criar apoios à ação sem tornar o espaço pobre, controlado ou excessivamente previsível.

No campo da inclusão, apoios visuais, demonstrações concretas, divisão de tarefas longas em etapas compreensíveis, possibilidade de pausas, escolha entre materiais e diferentes modos de responder podem remover barreiras sem segregar. Uma criança pode precisar de apoio adicional para participar da mesma experiência coletiva, e não de uma atividade paralela, desarticulada do grupo e com menor valor cultural.

A relação entre atenção e interesse também precisa ser considerada no planejamento. Na prática, isso não significa transformar toda atividade em entretenimento, mas criar problemas genuínos para as crianças: descobrir como equilibrar materiais, construir algo que permaneça em pé, produzir uma sombra, comparar sons, organizar uma exposição ou decidir coletivamente como representar uma história.

Um risco frequente é usar a neuropsicopedagogia para justificar a antecipação de conteúdos do ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a educação infantil para experiências que articulem saberes das crianças e patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, preservando suas especificidades (Brasil, 2009). O desenvolvimento não é uma corrida por competências escolares futuras.

A avaliação precisa seguir a mesma lógica. A BNCC e o Currículo da Cidade reforçam a necessidade de acompanhar trajetórias de aprendizagem em situações significativas (Brasil, 2018; São Paulo, 2019). Uma leitura neuropsicopedagógica pode ajudar a formular hipóteses sobre quais apoios favorecem a participação, mas não autoriza o professor a aplicar testes clínicos, emitir diagnósticos ou tratar indicadores isolados como prova de transtornos.

Quando persistem dificuldades relevantes, a articulação com família e profissionais especializados pode ser necessária, mas deve preservar papéis institucionais. Esse tipo de informação é mais útil do que afirmações diagnósticas produzidas sem competência clínica. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige transformação das práticas escolares; portanto, encaminhar uma criança não pode significar suspender a responsabilidade pedagógica pela remoção das barreiras presentes na própria instituição.

Em síntese, a contribuição da neuropsicopedagogia ao cotidiano da educação infantil não se mede pela quantidade de termos neurocientíficos incorporados ao planejamento, mas pela capacidade de produzir práticas mais responsivas às formas diversas de aprender. Quando articulado aos princípios curriculares da infância, o conhecimento neuropsicológico pode ampliar a intencionalidade docente sem reduzir a criança a um conjunto de funções cognitivas (Brasil, 2018; São Paulo, 2019).

FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITES DE UMA LEITURA NEUROPSICOPEDAGÓGICA

A efetividade de uma abordagem neuropsicopedagógica crítica não depende apenas do conhecimento individual do professor. Sua incorporação à educação infantil envolve políticas curriculares, formação profissional, condições de trabalho, tempos de planejamento e culturas institucionais. A inclusão, nessa perspectiva, exige analisar simultaneamente sujeito, atividade e contexto, superando explicações que responsabilizam a criança por barreiras produzidas institucionalmente (Mantoan, 2003).

A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza as propostas em campos de experiências (Brasil, 2018). O critério de qualidade, portanto, não pode ser apenas o desempenho em uma habilidade isolada, mas a ampliação das possibilidades de viver experiências culturalmente significativas com outras crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam esse princípio ao conceber currículo como conjunto de práticas que articula experiências e saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009). Essa formulação impede que a educação infantil seja estruturada como sequência de exercícios preparatórios. O conhecimento do funcionamento cognitivo serve ao currículo e à experiência, e não o contrário.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma pedagogia comprometida com escuta, participação, território e documentação pedagógica, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos potentes (São Paulo, 2019). Essa orientação é compatível com uma neuropsicopedagogia que evita determinismos e considera a singularidade das trajetórias. Trata-se de produzir conhecimento pedagógico sobre a criança em situação, e não de extrair dela um perfil abstrato separado do cotidiano.

A política inclusiva acrescenta outra exigência. A Lei Brasileira de Inclusão determina que o sistema educacional assegure condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Essa obrigação desloca o foco da tentativa de “normalizar” a

criança para a identificação e remoção de barreiras. A intervenção pedagógica deve ampliar acesso à experiência comum e reconhecer diferentes modos de participação.

É igualmente necessário estabelecer fronteiras entre educação e clínica. Conhecer noções de neuropsicologia não transforma o professor em profissional habilitado a realizar avaliação neuropsicológica ou diagnóstico de transtornos. Luria (1981) desenvolveu procedimentos clínicos vinculados a objetivos e condições específicas de investigação, o que não pode ser transposto diretamente à sala de aula. Misturar essas finalidades aumenta o risco de interpretações equivocadas e de decisões pedagógicas baseadas em categorias diagnósticas não confirmadas.

A crítica à medicalização é especialmente relevante nesse ponto. Collares e Moysés (1994) demonstram que dificuldades escolares podem ser convertidas em supostas doenças quando se ignora a produção social e pedagógica do fracasso. Uma neuropsicopedagogia responsável deve manter essa tensão em primeiro plano, utilizando conhecimentos sobre desenvolvimento para formular melhores mediações e não para oferecer causalidades fáceis diante de situações complexas.

A formação docente, por consequência, precisa ser mais ampla do que cursos de divulgação sobre áreas cerebrais ou “estilos de aprendizagem”. Cosenza e Guerra (2011) alertam para a distância entre achados neurocientíficos e decisões pedagógicas imediatas, o que exige interpretação crítica e diálogo interdisciplinar. Dessa forma, o professor aprende a perguntar quais condições favorecem determinado comportamento, quais barreiras estão presentes e quais mediações podem ser reorganizadas.

Nóvoa (2009) defende uma formação ancorada na profissão, na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento docente. Essa perspectiva é particularmente adequada ao uso educacional da neuropsicologia, pois impede que o saber científico seja recebido como prescrição externa. A formação ganha qualidade quando ajuda a interpretar a prática e produzir alternativas, e não quando apenas adiciona vocabulário técnico ao cotidiano.

A gestão escolar também participa desse processo. Instituições que garantem tempos de estudo, planejamento conjunto e discussão de documentação pedagógica criam melhores condições para compreender as diferenças sem recorrer imediatamente a encaminhamentos. O Currículo da Cidade valoriza a construção coletiva do projeto educativo e a reflexão sistemática sobre as experiências (São Paulo, 2019). Sem esse suporte institucional, a busca individual por explicações clínicas tende a ocupar o espaço deixado pela fragilidade do trabalho coletivo.

A interlocução com profissionais da saúde e da educação especial pode ser valiosa quando se organiza em torno de objetivos compartilhados e respeito às competências de cada área. A perspectiva inclusiva propõe que esses saberes se complementem para remover barreiras, e não para decidir previamente quem está ou não preparado para determinada experiência (Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

Outro desafio consiste em evitar neuromitos e interpretações populares sem sustentação científica. Cosenza e Guerra (2011) defendem que a contribuição das neurociências à educação depende de compreensão rigorosa, e Diamond (2013) mostra que funções executivas operam de maneira integrada e sensível ao contexto. A formação crítica deve ensinar também a reconhecer os limites do conhecimento disponível.

As condições materiais da educação infantil precisam integrar o debate. A BNCC estabelece direitos de aprendizagem, mas sua concretização depende das condições institucionais em que o currículo é vivido (Brasil, 2018). Assim, atribuir dificuldades exclusivamente às características neurocognitivas das crianças pode ocultar desigualdades que deveriam ser enfrentadas por políticas educacionais e pela gestão dos sistemas.

A presença das Artes Visuais no currículo exemplifica a necessidade de uma concepção ampliada de aprendizagem. A BNCC reconhece a exploração de traços, sons, cores e formas como campo constitutivo da infância (Brasil, 2018). Uma leitura neuropsicopedagógica adequada, portanto, pode explicar parte dos processos envolvidos, mas não deve instrumentalizar a arte como exercício para treinar funções cognitivas.

A mesma cautela se aplica à inclusão. Mantoan (2003) propõe que a escola inclusiva abandone a lógica de homogeneização e reorganize o ensino para acolher diferenças. A neuropsicopedagogia só é coerente com esse princípio quando trabalha com hipóteses flexíveis, observa respostas reais às mediações e evita transformar categorias clínicas em destino pedagógico.

Em síntese, formação docente, políticas públicas e inclusão delimitam o lugar legítimo de uma abordagem neuropsicopedagógica na educação infantil. O conhecimento sobre processos cognitivos pode enriquecer a prática, mas precisa ser subordinado aos direitos das crianças, às finalidades educativas da etapa e aos limites profissionais da escola. Sem essa articulação, o discurso neurocientífico corre o risco de individualizar problemas que são também pedagógicos, institucionais e sociais (Collares; Moysés, 1994; São Paulo, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a neuropsicopedagogia pode oferecer contribuições relevantes à educação infantil quando seus conceitos são utilizados para ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem e não para substituir a especificidade do conhecimento pedagógico. Atenção, memória, linguagem, emoção, autorregulação e planejamento são dimensões que atravessam as experiências infantis, mas se constituem em estreita relação com a cultura, com os vínculos, com as oportunidades de participação e com a qualidade das mediações oferecidas.

Ao longo do estudo, mostrou-se que uma leitura integrada do desenvolvimento permite ao professor observar não apenas resultados, mas modos de participação. Esses indícios podem orientar ajustes no ambiente, no tempo, nos recursos e nas formas de intervenção, produzindo práticas mais sensíveis às diferenças e evitando conclusões precipitadas sobre capacidades ou limitações individuais.

Também se evidenciou que a neuropsicopedagogia perde consistência quando convertida em linguagem diagnóstica dentro da escola. O diagnóstico clínico exige procedimentos, competências e responsabilidades distintas. Preservar essa fronteira não diminui o papel do professor; ao contrário, fortalece sua função ao reconhecer que sua principal tarefa é construir condições para que as crianças participem, aprendam e ampliem seus repertórios.

A perspectiva inclusiva reforça esse deslocamento. Diante de uma dificuldade, a pergunta pedagógica mais produtiva não é apenas o que falta à criança, mas quais barreiras estão presentes e quais apoios podem ampliar sua participação. Essa mudança orienta práticas que diversificam linguagens, materiais, tempos e modos de interação, sem reduzir expectativas e sem separar antecipadamente aqueles que aprendem de maneiras diferentes. A inclusão exige flexibilidade, acompanhamento e responsabilidade institucional compartilhada.

Outro resultado importante refere-se à necessidade de enfrentar o uso superficial das neurociências na educação. Conceitos científicos não devem funcionar como slogans nem justificar modismos pedagógicos. A aproximação entre cérebro e aprendizagem exige leitura crítica, capacidade de distinguir evidências de simplificações e compreensão de que achados produzidos em determinados contextos não se convertem automaticamente em métodos de ensino. O conhecimento científico contribui quando ajuda a formular perguntas melhores sobre a prática, e não quando promete respostas universais.

A formação docente e a gestão escolar ocupam, por isso, posição estratégica. Espaços coletivos de estudo, análise de registros e planejamento favorecem interpretações mais contextualizadas das trajetórias infantis e reduzem a tendência de individualizar dificuldades. Não é possível construir práticas neuropsicopedagógicas consistentes sem considerar essas dimensões.

Conclui-se que a contribuição mais fecunda da neuropsicopedagogia à educação infantil está na possibilidade de enriquecer a observação e a mediação, preservando a criança como sujeito inteiro. Isso significa reconhecer que aprender envolve cérebro, corpo, afetos, linguagem, cultura e relações; que diferenças não equivalem automaticamente a déficits; e que a escola deve organizar experiências significativas, acessíveis e socialmente compartilhadas. Sob essa perspectiva, o diálogo interdisciplinar fortalece a pedagogia justamente porque respeita seus limites e suas finalidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2026.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual **Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

- LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2026.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.