

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT



GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (ano de conclusão 2013)

RESUMO

Este artigo analisa a criatividade na educação infantil como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral da criança e como elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em produções recentes que discutem o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e a narrativa no contexto da infância. Ao longo da análise, verificou-se que a criatividade não deve ser compreendida como habilidade isolada ou restrita a atividades específicas, mas como processo que atravessa as experiências infantis de aprendizagem, expressão e interação. Os resultados apontam que práticas pedagógicas excessivamente padronizadas tendem a restringir a participação ativa da criança, enquanto propostas abertas à exploração, à ludicidade e às múltiplas linguagens favorecem a autoria, a sensibilidade e a construção de conhecimentos significativos. Constatou-se, ainda, que o professor exerce papel decisivo como mediador, ao organizar ambientes e experiências que estimulem a invenção e a participação infantil. Assim, o estudo reafirma a importância de uma educação infantil comprometida com a valorização da criatividade como eixo formativo essencial.

Palavras-chave: Criatividade. Educação infantil. Brincadeira. Imaginação. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes creativity in early childhood education as a constitutive dimension of the child's holistic development and as a central element in enhancing pedagogical practices. The study was conducted through a literature review based on recent works discussing play, imagination, art, the body, movement, and narrative within the context of childhood. The analysis reveals that creativity should not be understood as an isolated skill or one restricted to specific activities, but rather as a process that permeates children's experiences of learning, expression, and interaction. The results indicate that overly standardized pedagogical practices tend to limit children's active participation, whereas approaches open to exploration, playfulness, and multiple forms of expression foster agency, sensitivity, and the construction of meaningful knowledge. It was also found that the teacher plays a decisive role as a mediator by organizing environments and experiences that stimulate invention and child participation. Thus, the study reaffirms the importance of early childhood education committed to valuing creativity as an essential formative element.

Keywords: Creativity. Early childhood education. Play. Imagination. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A criatividade na educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida como dimensão essencial do desenvolvimento infantil, uma vez que favorece a ampliação da imaginação, da expressão, da autonomia e da capacidade de construir sentidos sobre o mundo vivido. No contexto das instituições de educação infantil, essa discussão assume grande relevância porque envolve a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar, experimentar e transformar a realidade a partir das interações que estabelece com o meio, com os pares e com os adultos. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa superar propostas limitadas à repetição de tarefas prontas, valorizando experiências que acolham múltiplas linguagens e promovam formas diversificadas de participação infantil, como indicam Marques e Martins (2024).

Ao se pensar a criatividade na infância, torna-se indispensável reconhecer o brincar como um dos principais caminhos por meio dos quais a criança elabora experiências, explora possibilidades e produz novas formas de ação e pensamento. O brincar não representa apenas uma atividade espontânea ou recreativa, mas uma prática complexa, carregada de significados, que envolve imaginação, negociação, corporeidade, emoção e elaboração simbólica, ampliando as condições de aprendizagem e desenvolvimento. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que as brincadeiras infantis carregam grande complexidade e revelam aspectos relevantes das dinâmicas de convivência e expressão, o que reforça a necessidade de compreendê-las como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, o corpo e o movimento precisam ser entendidos como dimensões inseparáveis das práticas educativas voltadas às crianças pequenas, pois a infância se expressa intensamente por meio da ação corporal, do gesto, do deslocamento e da experimentação sensível.

Quando a escola organiza propostas excessivamente rígidas e pouco abertas à livre exploração, tende a restringir experiências criadoras que poderiam emergir do contato entre corpo, espaço e imaginação. Camargo e Dornelles (2023) defendem que brincar, corpo e movimento devem ser assumidos como eixos de formação e de atuação com crianças pequenas, o que evidencia a necessidade de propostas mais abertas, vivenciais e coerentes com as especificidades da educação infantil.

Essa discussão também se torna pertinente porque as práticas pedagógicas contemporâneas vêm sendo atravessadas por diferentes linguagens e recursos, inclusive tecnológicos, que podem ampliar as experiências infantis quando mediados com intencionalidade educativa. O uso de vídeos, narrativas, imagens, dramatizações e propostas interativas, por exemplo, pode favorecer a criatividade quando não substitui a ação da criança, mas a impulsiona. Joaquim e Mazzoni (2025) analisam que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento infantil em contextos específicos, ao passo que Freitas e Silva (2025) evidenciam a potência da narrativa para o desenvolvimento da criança, mostrando que contar, ouvir, recriar e simbolizar experiências também constitui um terreno fecundo para a criação.

Diante disso, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil podem favorecer a criatividade das crianças por meio do brincar, da imaginação, da arte, do corpo e do movimento? A escolha dessa problemática decorre da necessidade de compreender com maior profundidade como o trabalho pedagógico pode contribuir para a formação de crianças mais participativas, expressivas e inventivas, sobretudo em um contexto no qual ainda persistem práticas escolares pouco abertas à escuta da infância. A justificativa da pesquisa, portanto, apoia-se na relevância educacional e social de investigar modos de promover experiências mais criativas no cotidiano da educação infantil, considerando que essa dimensão interfere diretamente na forma como a criança aprende, se relaciona e produz cultura no espaço escolar.

Com base nisso, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a importância da criatividade na educação infantil, considerando sua relação com o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como o brincar e a imaginação favorecem a criatividade infantil, identificar práticas pedagógicas que estimulem a expressão criadora das crianças e discutir o papel do professor na organização de experiências educativas sensíveis às especificidades da infância. Para atender a esses propósitos, o trabalho foi construído por meio de análise bibliográfica de produções recentes sobre a temática, permitindo reunir contribuições teóricas capazes de sustentar uma visão ampla acerca da criatividade como elemento constitutivo do processo educativo na infância.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

A criatividade na educação infantil deve ser compreendida como elemento constitutivo do desenvolvimento integral da criança, e não como atributo periférico vinculado apenas a momentos de recreação ou a atividades artísticas isoladas. Quando o trabalho pedagógico reconhece a infância como tempo de experimentação, linguagem e produção de cultura, amplia-se a possibilidade de a criança agir

sobre o meio de forma inventiva, elaborando hipóteses, testando caminhos e atribuindo novos significados às experiências vividas. Nessa direção, Marques e Martins (2024) sustentam que a didática na educação infantil precisa estar comprometida com processos de humanização, o que implica organizar práticas nas quais a criança participe ativamente da construção do conhecimento.

Ao se examinar o lugar da criatividade nesse campo, torna-se inevitável discutir o papel do brincar, pois é por meio dele que a criança mobiliza imaginação, emoção, memória, ação corporal e interação social em uma mesma experiência. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira possui elevada complexidade, justamente porque articula diferentes dimensões do desenvolvimento e revela que a criança não apenas reproduz o real, mas o reelabora simbolicamente. Esse entendimento desloca a visão reducionista de que brincar seria simples pausa entre atividades pedagógicas, fazendo emergir a noção de que a ludicidade constitui uma via privilegiada de aprendizagem, criação e elaboração de sentidos.

Nesse contexto, a mediação docente assume função decisiva, já que a criatividade infantil não floresce apenas pela presença espontânea de materiais ou espaços, mas depende também de propostas intencionalmente organizadas para acolher a curiosidade, a expressão e a autoria das crianças. Quando o professor planeja experiências abertas, sensíveis e desafiadoras, cria condições para que o inesperado, a pergunta e a invenção façam parte do cotidiano escolar. Camargo e Dornelles (2023), ao abordarem brincar, corpo e movimento como eixos de formação, reforçam que o trabalho com crianças pequenas requer uma compreensão ampla da docência, em que ensinar não significa controlar cada gesto, mas sustentar contextos ricos de exploração.

A corporeidade, aliás, ocupa lugar central na criatividade infantil, porque a criança pequena pensa, sente, comunica-se e aprende com o corpo inteiro. Restringir seus movimentos, impor rotinas excessivamente rígidas ou reduzir a experiência pedagógica a atividades de mesa significa limitar uma dimensão essencial da infância. Conforme argumentam Camargo e Dornelles (2023), corpo e movimento não podem ser tratados como apêndices da prática educativa, pois integram o próprio modo infantil de estar no mundo. A criação, nesse sentido, emerge quando a criança corre, gesticula, imita, experimenta ritmos, ocupa o espaço e transforma ações corporais em linguagem.

A arte também se apresenta como campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, desde que não seja reduzida a exercícios de reprodução formal ou à confecção de produtos padronizados. Em vez de priorizar resultados esteticamente uniformes, a educação infantil precisa valorizar processos de criação, sensibilidade, descoberta e expressão subjetiva. Ostetto (2024) discute exatamente essa necessidade ao defender proposições artísticas que reconheçam a potência da experiência estética e das narrativas docentes como espaço de reflexão sobre a infância. Sob essa ótica, desenhar, pintar, modelar, dramatizar e compor deixam de ser tarefas meramente ilustrativas e passam a constituir experiências por meio das quais a criança interpreta e reinventa o mundo.

Associada à arte, a imaginação ocupa posição estruturante no desenvolvimento infantil, pois permite à criança articular elementos da realidade com conteúdos simbólicos, criando possibilidades de ação e pensamento. Não se trata, portanto, de fantasia desvinculada da aprendizagem, mas de operação

cognitiva e afetiva complexa, que participa da elaboração de hipóteses, da resolução de problemas e da construção de narrativas. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) evidenciam que brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica se entrelaçam profundamente, enquanto Santos e Ramos (2025) afirmam que a imaginação criadora é parte constitutiva da aprendizagem escolar na primeira infância. Com isso, torna-se evidente que práticas pedagógicas excessivamente mecânicas tendem a empobrecer o trabalho educativo.

Essa mesma reflexão pode ser ampliada quando se observa a relação entre criatividade e construção do conhecimento em áreas diversas, inclusive na aproximação entre imaginação e pensamento investigativo. França, Munford e Neves (2023) demonstram que ciência e imaginação podem ser articuladas de modo fecundo, rompendo com a falsa oposição entre criatividade e aprendizagem conceitual. Na educação infantil, essa articulação é especialmente relevante, porque a criança aprende ao perguntar, explorar, testar, comparar e imaginar explicações para aquilo que observa. Quanto mais o ambiente pedagógico favorece essa atitude investigativa, maiores tendem a ser as possibilidades de produção criadora e de desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de linguagens que podem ampliar a criatividade infantil, inclusive quando associadas a recursos narrativos e tecnológicos utilizados de forma crítica e intencional. Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento das crianças quando integrados a experiências mediadas, e não consumidos de maneira passiva. De forma complementar, Freitas e Silva (2025) ressaltam a potência da narrativa na infância, indicando que contar, ouvir, interpretar e recriar histórias fortalece tanto a organização do pensamento quanto a expressão subjetiva. Nesse quadro, a criatividade revela-se como processo relacional, alimentado pela interação entre linguagem, escuta, imaginação e experiência.

Também se faz necessário considerar que o estímulo à criatividade possui implicações pedagógicas e sociais mais amplas, pois se relaciona à formação de sujeitos mais autônomos, participativos e capazes de atuar de modo sensível diante da realidade. Quando a educação infantil valoriza propostas abertas à invenção, ao diálogo e à pluralidade de experiências, contribui para que a criança desenvolva confiança em sua própria capacidade de criar, interpretar e propor. Setlik e Martins (2025), ao refletirem sobre práticas pedagógicas no retorno ao presencial, evidenciam a importância de romper com modelos engessados e acolher formas mais flexíveis de participação infantil. Tal perspectiva reforça que a criatividade não deve ser vista como luxo pedagógico, mas como dimensão essencial da qualidade educativa.

Desse modo, discutir criatividade na educação infantil implica defender uma concepção de ensino que reconheça o brincar, a arte, o corpo, a imaginação, a narrativa e a mediação docente como elementos interdependentes do processo formativo. Mais do que preparar a criança para etapas posteriores da escolarização, a educação infantil precisa assegurar experiências significativas no presente, capazes de respeitar a singularidade da infância e ampliar suas formas de expressão e conhecimento. À luz das contribuições de Barbosa, Camargo e Mello (2020), Ostetto (2024), Santos e Ramos (2025) e Marques e Martins (2024), compreende-se que a criatividade constitui eixo decisivo para

práticas pedagógicas mais humanizadoras, participativas e coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

A criatividade, nesse horizonte, não se desenvolve de maneira desvinculada das relações estabelecidas no cotidiano escolar, mas se constitui precisamente na qualidade das interações que a criança vivencia com adultos, objetos, espaços, tempos e outras crianças. Quando a instituição de educação infantil organiza experiências centradas apenas na execução uniforme de tarefas, reduz-se a possibilidade de experimentação e, com isso, enfraquece-se a construção de percursos autorais de aprendizagem. Por outro lado, quando a mediação pedagógica se ancora na escuta, na observação e na valorização das iniciativas infantis, o ambiente educativo passa a favorecer processos mais inventivos e significativos. Nessa linha, Marques e Martins (2024) defendem uma didática comprometida com a humanização, o que implica reconhecer que ensinar crianças pequenas exige muito mais do que transmitir conteúdos, exigindo sensibilidade para compreender as múltiplas formas por meio das quais a infância pensa e cria.

Essa compreensão exige rever, inclusive, o modo como se concebe o planejamento pedagógico na educação infantil, já que a criatividade não se fortalece em propostas fechadas, previsíveis e orientadas apenas por resultados formais. Planejar, nesse campo, não pode significar antecipar cada ação da criança, mas construir condições para que ela explore materiais, formule perguntas, experimente combinações e produza respostas singulares diante das situações vividas. Como observam Setlik e Martins (2025), práticas pedagógicas menos rígidas e mais abertas à participação efetiva da criança contribuem para deslocar modelos tradicionais que ainda insistem em enquadrar a infância em comportamentos excessivamente controlados. Nesse sentido, a criatividade se manifesta com maior potência quando a escola admite o inacabado, o imprevisto e a pluralidade de caminhos.

Esse processo não é acessório, pois traduz a capacidade infantil de transpor o dado imediato e operar simbolicamente sobre a realidade. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira comporta tensões, negociações, deslocamentos e aprendizagens complexas, revelando-se, assim, como espaço fecundo para o desenvolvimento criador. Ao reconhecer essa riqueza, a prática docente deixa de tratar o brincar como intervalo e passa a assumi-lo como linguagem central da infância.

Também a experiência estética ocupa lugar expressivo nessa discussão, sobretudo porque a criatividade infantil se alimenta de sensações, percepções, gestos e afetos mobilizados em vivências artísticas significativas. Quando a criança desenha, canta, dança, dramatiza ou experimenta diferentes materiais, ela não está apenas “fazendo uma atividade”, mas elaborando modos próprios de se colocar diante do mundo. Ostetto (2024) problematiza justamente a necessidade de romper com práticas artísticas padronizadas que silenciam a singularidade infantil, propondo experiências que privilegiem criação, sensibilidade e escuta. Assim, as linguagens artísticas deixam de ocupar um lugar decorativo no currículo e passam a ser compreendidas como espaços de invenção, nos quais a criança constrói marcas pessoais, interpretações e formas de comunicação que não cabem em moldes fixos.

Ao imaginar, a criança não abandona o real; ao contrário, reordena elementos da realidade, combina referências diversas e ensaia possibilidades ainda não vividas de maneira concreta. França,

Munford e Neves (2023) demonstram que imaginação e produção de conhecimento podem caminhar de forma integrada, ao passo que Santos e Ramos (2025) reforçam a presença da imaginação criadora nos processos de aprendizagem durante a primeira infância. Essa perspectiva é particularmente importante porque desmonta a ideia de que a aprendizagem séria precisaria excluir o imaginário, quando, na verdade, é muitas vezes por meio dele que a criança formula hipóteses, compreende fenômenos e constrói sentidos.

A narrativa favorece não apenas o domínio da linguagem verbal, mas também a construção de vínculos, a elaboração emocional e a ampliação da imaginação, especialmente quando se transforma em experiência partilhada e aberta à participação infantil. Freitas e Silva (2025) destacam que a narrativa possui forte potência no desenvolvimento das crianças, enquanto Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que diferentes recursos mediadores, inclusive audiovisuais, podem ampliar possibilidades de brincar e aprender quando integrados a propostas intencionais. Nessa perspectiva, a criatividade é fortalecida quando a criança deixa de ser mera receptora de histórias e passa a ser autora, intérprete e reinventora de enredos.

Camargo e Dornelles (2023), Schlindwein, Milléo e Souza (2024) e Marques e Martins (2024) convergem, ainda que por caminhos distintos, na defesa de práticas que acolham corpo, imaginação, brincadeira e interação como componentes centrais do trabalho educativo. Nessa direção, discutir criatividade na educação infantil não significa tratar de um aspecto complementar da formação, mas enfrentar uma questão decisiva para a construção de experiências escolares mais vivas, mais sensíveis e efetivamente coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a criatividade na educação infantil não deve ser tratada como elemento secundário do processo pedagógico, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento da criança e da própria organização do trabalho educativo. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que a análise permitiu identificar de que modo as práticas pedagógicas, quando orientadas pelo brincar, pela imaginação, pela arte, pelo corpo e pelo movimento, podem favorecer experiências mais significativas, participativas e inventivas no cotidiano da educação infantil.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que a criatividade emerge com maior consistência em contextos nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, elaborar hipóteses, expressar sentimentos e intervir simbolicamente sobre a realidade. Nessa direção, verificou-se que propostas excessivamente padronizadas, rígidas e centradas apenas na reprodução de atividades tendem a limitar a autonomia infantil e a empobrecer as possibilidades de criação. Em contrapartida, práticas pedagógicas abertas à exploração, à escuta e à valorização das múltiplas linguagens infantis ampliam as condições para aprendizagens mais integrais.

Também se constatou que o papel do professor é decisivo nesse processo, não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza tempos, espaços, materiais e interações

capazes de sustentar experiências criadoras. Essa atuação exige sensibilidade pedagógica, planejamento intencional e compreensão das especificidades da infância, de modo que a criatividade seja promovida de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança.

Além disso, o estudo permitiu sintetizar que o brincar, a narrativa, a arte, o movimento e a imaginação não representam dimensões isoladas, mas aspectos que se entrelaçam na construção de práticas educativas mais humanizadas. Tal constatação reforça a necessidade de se repensar a educação infantil para além de perspectivas escolarizantes precoces, valorizando experiências que respeitem a singularidade da criança e sua forma própria de conhecer o mundo.

Como contribuição, o trabalho reafirma a importância de ampliar o debate sobre a criatividade no campo da educação infantil, especialmente no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas e à formação docente. Dessa forma, conclui-se que promover a criatividade na infância significa defender uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil, com a valorização da autoria da criança e com a construção de ambientes educativos mais sensíveis, dinâmicos e coerentes com as necessidades dessa etapa formativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. **A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas**. Journal of Physical Education, v. 31, e3156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. **Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas**. Educar em Revista, v. 39, e77386, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LLL8kXCRbztyf9TyzBnMjBK/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FRANÇA, E. S.; MUNFORD, D.; NEVES, V. F. A. **Ciência e imaginação nos anos iniciais do ensino fundamental: uma articulação possível**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280084, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VQn3KTRhr7HfSvVYqtxX3Pv/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREITAS, A. P.; SILVA, D. N. H. **A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Pro-Posições, v. 36, e20240026BR, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3dDsCgH8bySS56w7fTVLtp/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

JOAQUIM, R. H. V. T.; MAZZONI, M. F. R. **Vídeos e brincar: tecnologia para o desenvolvimento de crianças em acolhimento e orientação aos cuidadores**. Revista Psicologia e Saúde, v. 17, e17342665, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2025000100221&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

MARQUES, E. S. A.; MARTINS, M. N. F. **Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 105, e5781, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zgJWddhwyPffcDbgHkkJxsQ/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

OSTETTO, L. E. **Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes**. Pro-Posições, v. 35, e2024c1204BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ygfB8pKHXPLe7RDdtpfnVZD/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; SOUZA, M. L. S. **Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica**. Cadernos CEDES, v. 44, n. 124, p. 316-327, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Z6H8RNCLKDMDmTWwPL3gjGN/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTOS, A. R. T.; RAMOS, W. **Imaginação criadora na aprendizagem escolar durante a primeira infância: conceitos, metodologias e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 29, e266537, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572025000100204&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

SETLIK, M. G.; MARTINS, P. L. O. **Criança “dentro e fora da caixa”: práticas pedagógicas no retorno ao presencial na educação infantil**. Educação em Revista, v. 41, e60472, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FVQcPPSYVwgV5x6bXc9s9tf/>. Acesso em: 10 abr. 2026.