

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 20/05/2024

Data de aceite: 02/05/2024

Tatiana Costa Martins

Universidade Federal do Tocantins
Palmas – TO

<http://lattes.cnpq.br/6950352355955961>

RESUMO: A partir do problema de pesquisa acerca de como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil, desenvolveu-se uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimula a autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo na Análise de Conteúdo o mecanismo principal do percurso metodológico, estruturando as etapas de aprofundamento, validação teórica e verificação de pertinência teórica da estratégia. Partiu-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser. A estratégia foi formulada a partir da estruturação do constructo teórico e do tripé interativo condutor da pesquisa descritiva exploratória em conceitos já existentes: Complexidade, Dialogia e Participação. Os dados que corroboram com estratégia foram coletados

a partir da técnica de entrevista em profundidade e grupo focal. A delimitação do corpus de análise da pesquisa se deu pela definição dos códigos, sendo os próprios campos propostos na estratégia. Para cada campo a análise dos dados dialogou com as proposições teóricas iniciais, inferindo um caráter dinâmico e em movimento à apresentação visual da estratégia, caracterizando a transversalidade como fio condutor de dialogia entre todos os elementos que constituem a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Mediação Docente. Autonomia. Educação Infantil.

PEDAGOGICAL STRATEGY CONCENTRIC TO TEACHING: CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: Based on the research problem about how to develop learner autonomy in Early Childhood Education, a pedagogical strategy for didactic structuring was developed that stimulates learner autonomy in Early Childhood Education, with Content Analysis being the main mechanism of the methodological path, structuring the stages of deepening, theoretical validation and

verification of the theoretical relevance of the strategy. The starting point was the conception that autonomy is a spontaneous process mediated by the other and the world, in a way that is effective to the extent that relationships are fertile for this, referring to the complexity of being itself. The strategy was formulated based on the structuring of the theoretical construct and the interactive tripod that conducts exploratory descriptive research into existing concepts: Complexity, Dialogy and Participation. The data that corroborates the strategy were collected using the in-depth interview technique and focus group. The delimitation of the corpus of research analysis was done by defining the codes, with the fields themselves being proposed in the strategy. For each field, data analysis dialogued with the initial theoretical propositions, inferring a dynamic and moving character to the visual presentation of the strategy, characterizing transversality as a guiding thread of dialogue between all the elements that constitute the Pedagogical Strategy Concentric to Teaching.

KEYWORDS: Teaching. Teaching Mediation. Autonomy. Child education.

INTRODUÇÃO

Parte-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser (MORIN, 2006). A abordagem sobre o conceito de liberdade é necessária, e centra-se, aqui, na questão posta sobre autonomia. Sem incorrer em apresentar uma definição unilateral, que anularia a conexão dos sujeitos com o saber, permeada também por contextos de sentidos pessoais, relaciona-se o conceito de autonomia a toda teoria que, a partir de concepções humanistas, construtivistas e histórico-culturais, proponham a valorização dos sujeitos participantes como construtores do conhecimento a partir de sua história de vida, partindo do princípio do professor enquanto mediador da aprendizagem, o que não lhe retira a especificidade expressa no compartilhar dos saberes científicos.

A construção do conhecimento requer uma concepção complexa dos mesmos, sem uma tomada de consciência totalitária por uma única teoria filosófica e epistemológica da Educação, inviável pela complexidade do conhecimento, tendo como reflexões norteadoras, propostas que valorizem a criança enquanto sujeito de direito constituído historicamente (FREIRE, 1997), psicologicamente, emocionalmente e biologicamente.

Apresentou-se como fundamental a proposta de sistematização da prática docente na Educação Infantil por meio de uma estratégia pedagógica de ensino que, de maneira didaticamente acessível, considere componentes de arcabouços teóricos existentes e já validados, em âmbito nacional e internacional, promovendo um desafio intelectual aos profissionais da primeira etapa da Educação Básica para com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

A proposta de estruturação, a partir da abordagem descritiva exploratória, da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, partiu de vivências pessoais em propostas de trabalhos em grupo ao longo de mais de duas décadas de atuação na Educação, onde os saberes compartilhados na dinâmica concêntrica assumem maior significado, considerando-se vários sujeitos com o mesmo centro em si e ao seu redor.

A autonomia, no centro da aprendizagem, concomitante à Teoria da Complexidade de Morin, perpassa centros que se voltam para um centro em comum, e que não se apresentam aqui como originários de teorias existentes de círculos concêntricos, mas da própria etimologia da palavra, alicerçando-se no pensamento complexo de Morin (2006) que prevê a circularidade enquanto movimento de religação dos saberes, sem que haja a dominância de um ou mais conceitos mediante outros existentes. A palavra cêntrico, do grego kentrikós, exprimindo a noção de partes agrupadas ao redor de um centro, aliada ao prefixo latino con, indicando simultaneidade, concomitância.

O tripé interativo construído como fio condutor da pesquisa estruturou-se em conceitos já existentes: Complexidade, Dialogia e Participação. A referência pautada em autores de primeira ordem, como Edgar Morin e Paulo Freire, dialogou com autores de segunda ordem, como Oliveira Formosinho e Formosinho, evidenciando a construção do conhecimento pelo entrelaçar dos conceitos, em uma dinâmica constante de correlações constituintes e constituídas.

A Complexidade é percebida enquanto dinâmica circular e inter-relacional, de modo que a compreensão de toda a vida, sociedade e indivíduo apela “para o jogo complexo das causalidades internas e externas: os acontecimentos internos não são teleguiados pela lógica do exterior, e não são pilotados por uma lógica hermética” (MORIN, 2005b, p. 250). A proposta de religação dos saberes vai ao encontro da dimensão transversal, que é própria da Educação Infantil, quiçá ocorra nas demais etapas de ensino, e corrobora para a compreensão do sujeito participante enquanto aprendiz ao longo da vida, desmontando o pensamento clássico de fragmentação e simplificação do ensino formal, alicerçado no isolamento de conteúdos nas disciplinas, e afastamento de questões sociais profundas que integram o contexto de vida dos aprendentes.

Em uma proposta de apropriação ao leitor, este é desafiado a construir seu processo epistemológico e conseqüentemente, humano, profissional e perceptivo quanto ao ensino na perspectiva do desenvolvimento da autonomia. A estratégia concêntrica, apresentada a partir de referenciais já existentes, lançou-se a abarcar propostas teóricas significativas, ao encontro dos três pilares da pesquisa: Complexidade, Dialogia e Participação. A representação visual da estratégia que se propõe a apresentar temáticas transversais ao ensino, situa-se em um campo de proposição epistemológica para além de um modelo, mas como ferramenta que se propõe à reflexão constante e necessária que pautar a construção dos planejamentos de ensino, sejam por projetos, sejam por áreas temáticas, sejam por outras tantas possibilidades que se inserem nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, alinhando-se à concepção de planejamento concebido enquanto processo permanente de reflexão e tomada de decisão (VASCONCELLOS, 1995).

Sendo a infância, um período da vida marcado por saltos qualitativos constantes na formação da criança, o desenvolvimento da autonomia é um fenômeno que fecunda a discussão em relação à prática pedagógica na Educação Infantil. O cotidiano, nesta etapa de ensino, suscitou na pesquisadora o olhar investigativo para com as fragilidades epistemológicas nas atuações docentes, com centralidade na escolha do adulto quanto às vivências propostas às crianças, em detrimento ao protagonismo infantil e o desenvolvimento da autonomia.

A estratégia volta-se para o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo como suporte os referenciais apresentados, e que não sendo únicos, propõem-se a suscitar o desejo investigativo e científico por parte do leitor.

A proposição da estratégia pedagógica voltou-se à sistematização do pensamento sobre a prática de ensino vinculada ao desenvolvimento da autonomia do aprendente da Educação Infantil, de forma que, para além de um modelo, torne-se uma ferramenta de reflexão, onde os campos são compreendidos a partir da concepção da criança como sujeito autônomo, alinhando-se ao planejamento docente de forma transversal às metodologias de ensino.

Desta forma, a estratégia pedagógica consolida uma estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil, em diálogo com as relações propostas em intracampos e intercampos; o estabelecimento de inter-relações entre os componentes pedagógicos para o desenvolvimento da autonomia do aprendente; e a identificação de elementos relativos à validação e pertinência dos campos propostos pela estratégia.

Em uma perspectiva complexa, um dos pilares da pesquisa, a estratégia se afasta de um possível conceito tradicional que a relaciona com eficiência ou competitividade no alcance de objetivos institucionais.

A estratégia é capaz, por sua vez, de tentar prover uma série de objetivos, visto que tem dentro de si a consciência imediata de que suas aventuras são, em parte, previstas, em parte, não previstas, e, em parte, não previsíveis de modo nenhum. A estratégia solicita, portanto, a capacidade de flexibilização, de atenção, de reflexão, de mudança de atitude e de distanciamento dos comportamentos. (HOYUELOS, 2021, p. 221).

Para Hoyuelos (2021), a estratégia se baseia na aptidão de conceber alternativas possíveis, e pressupõe “assumir ou procurar na incerteza, bem como modificar o desenvolvimento da ação, em relação ao aleatório e ao novo” (CAPRA, 1996, p. 71. In HOYUELOS, 2021, p. 60). A perspectiva de estratégia é construída a partir desta concepção, de que a estratégia pressupõe “uma aproximação diversificada em relação à evolução previsível da realidade” (HOYUELOS, 2021, p. 221).

O trabalho pedagógico deve valorizar o significado que o processo assume na experiência infantil, em respeito e fortalecimento a uma pedagogia das Infâncias, que de forma orgânica é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), sendo a criança um sujeito único. A criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI, 2010, p. 14).

A dimensão do ser individual e relacional se coaduna ao conceito de autonomia, evidenciando a fruição de um movimento de aprendizagem pela interação, com foco na relação entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1984), ao encontro da Teoria da Complexidade (MORIN, 2006) que abarca sentidos e contrasentidos por apresentar-se como o conjunto de conceitos tecidos juntos, situando complexidade enquanto unidade.

O conceito de Dialogia (FREIRE, 1980) não é único e linear, compõe-se por múltiplos referenciais que se opõem às concepções que envolvem o “silêncio”, “antidiálogo” e a “pedagogia bancária”, na qual o aprendente recebe informações massificadas por transmissão, sem posicionamento crítico frente ao conhecimento.

O diálogo enquanto condição de existência, estabelecido em uma “relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE E GUIMARÃES, 2014, p. 17). A concepção de Dialogia perpassa todos os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados na prática de ensino na Educação Infantil, embora não seja adotada a perspectiva do materialismo dialético como método da pesquisa na etapa de elaboração teórica da estratégia pedagógica.

O conceito de ‘participação’, do latim participatio, que significa ter parte na ação, toma forma na pesquisa a partir do arcabouço definido na “Pedagogia-em-participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011) com o auxílio reflexivo proposto pela Escala de Empenhamento (BERTRAM E PASCAL, 1999) que destaca a possibilidade de avaliar o empenho de adultos no processo de interação e interface com a infância, sendo:

Sensibilidade: Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto. Estimulação: Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções. Autonomia: Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais. (BERTRAM E PASCAL, 1999, p.23).

A pedagogia-em-participação dá primazia ao ser relacional, fundamentando-se no processo interativo de diálogo com a sociedade, bem como com as crianças e famílias, propondo-se por meio de projetos colaborativos e contextos que promovam a participação, sendo processos principais: a observação, a escuta e a negociação que conduzem a uma diferenciação pedagógica, com ênfase à competência participativa da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011).

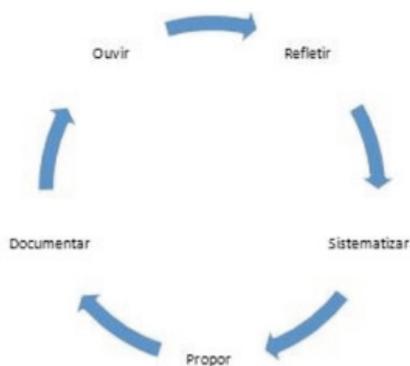
A pedagogia-em-participação é aqui tomada como referencial teórico de suporte ao entendimento do constructo de participação, de forma que a autonomia não seja concebida nesta pesquisa como ação atribuída à criança pelo adulto, mas como construção individual de posicionamento no mundo, com a mediação adulta e de aprendentes mais experientes.

O conceito de Aprendiz (MARTINS, 2017) evidencia a relação contínua do sujeito com o conhecimento, em um movimento simultaneamente pessoal e coletivo de construção de significados. A liberdade é compreendida enquanto relação estabelecida com o mundo e consigo, pois, acredita-se, aqui, ser saudável dialogar com as várias concepções que giram em torno de um mesmo conceito e ideia.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta de uma matriz, que traduza a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, se apresenta como uma estratégia espelho, de auxílio à prática pedagógica, como ponto de partida, e como ponto de retorno para reflexão do docente, seus pares e equipe pedagógica, frente ao planejamento de ensino, tendo como pilar o envolvimento ativo dos sujeitos nas construções, com foco no interesse da criança, centro do processo de ensino e aprendizagem.

Em uma Dinâmica Interacional, expressa pelo movimento de: ouvir, refletir, sistematizar, propor, documentar, de forma que esta seja a dinâmica inicial de implementação do instrumento nas circunstâncias do planejamento docente, pois é imprescindível situar-se no esquema cíclico e identificar tais elementos na prática cotidiana, constituindo-se como um processo de apropriação epistemológica que leve à sistematização. Nesta etapa, o professor deve perguntar-se: Onde se localiza no tempo e espaço a sua própria prática?



Esquema da Dinâmica Interacional

Fonte: Autoria própria, 2020.

O processo de ouvir a criança é posto como ato de valorizar a fala enquanto elemento de compreensão do contexto educativo e suas transformações (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007), sendo elemento crucial ao planejamento das ações docentes. Ainda nesta dimensão, ressalta-se a importância de uma prática que se volte a ouvir os pares no ambiente educativo, ouvir os demais profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança, ouvir os demais adultos que se envolvem no dia a dia da infância, caracterizando uma rede de escuta, cujo foco principal seja a valorização das falas da criança.

O processo de refletir é a estrutura do pensamento, que progride em vai e vem, do todo às partes e das partes ao todo (MORIN, 2003). “Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (MORIN, 2003, p. 105).

A etapa de reflexão exige um constante amadurecimento profissional e humildade quanto à percepção para com a comunicação estabelecida com a criança, afastando-se de elos de dependência e percepções veladas de incapacidade para com o aprendente.

O processo de sistematizar, em íntima relação à estruturação física dos planejamentos, contempla as percepções oriundas das trocas com a criança, sujeito participante, a partir de uma postura docente de pesquisador e investigador, para tanto conhecer o conhecimento existente, quanto abrir-se à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1997, p. 16). A sistematização imbricada no ato de planejar deve estar clara a todos, não somente crianças e professores, mas a toda equipe pedagógica e adultos, cuidadores/familiares, para que haja visibilidade da intenção pedagógica.

O processo de propor deve ultrapassar uma visão assistencial de superioridade, o fato de o adulto docente propor vivências não pode afastar a criança de sua condição natural de produzir o conhecimento, de maneira que um dos conceitos estruturantes da pesquisa, Dialogia, valide a ação política intencional da prática docente, o diálogo como condição essencial em todas as circunstâncias, que não é um ato generoso do educador em permitir o espaço de fala, e sim um espaço de real parceria com a criança, e que fomenta o espaço de fala, garante condições estruturais para o espaço de fala.

O processo de documentar se apresenta como o registro das ações práticas, alavancando a autonomia da criança ao perceber-se como produtor ativo da aprendizagem, criando no docente uma nova consciência sobre metas, objetivos, formas e fins (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O processo de documentar o processo e os resultados do trabalho observam três funções cruciais: 1) oferecer à criança uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida aos próximos passos; 2) oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; 3) oferecer aos pais e ao público informações sobre o que ocorre na escola (EDWARDS, 1999, p. 25).

Propõe-se o processo de documentação realizado de forma individual (de cada criança) e de forma coletiva, por meio de portfólio, com trechos transcritos de falas da criança, relatos e relatórios docentes, além da possibilidade de composição com fotos e vídeos.

A proposta de estratégia pedagógica, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, caracteriza-se como interdependente e circular, promovendo uma ampla conexão entre conceitos já existentes que de maneira reflexiva desafiam o docente a apropriar-se de seu processo epistemológico, conforme figura a seguir, considerado o arquétipo¹ (empregado como filtro da realidade) da pesquisa. O processo de desenvolvimento da autonomia da criança passará pela construção de um processo de autonomia do professor.



Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica

Fonte: Autoria própria, 2020.

1. Os arquétipos são por definição, fatores e temas que ordenam elementos psíquicos, formando determinadas imagens (a serem designadas como arquetípicas), mas de uma maneira que só podem ser reconhecidas pelos efeitos que produzem. Arquétipos existem pré-conscientemente e, supostamente, formam os dominantes estruturais da psique em geral" (JUNG In: JACOBI, J. **Complexo, arquétipo e símbolo**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1957.

Constituem-se grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: Iniciação Científica, Ludicidade, Artes, Redes de Apoio e Tecnologias. De modo circular os grandes campos se relacionam com os intercampos e intracampos da estratégia. Constituem-se intracampos: Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro. Constituem-se intercampos: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais. Por intracampos entendem-se os elementos presentes no sujeito da aprendizagem, independentes da proposta do adulto. Por intercampos elementos pelos quais a sistematização da prática do adulto adquire maior ou menor relevância no desenvolvimento da autonomia.

A proposta de cinco grandes campos epistemológicos partiu de concepções teóricas, e estes são apresentados como posturas, e não como conceitos alheios ao sujeito docente, aprendente, docente-aprendente, aprendente-docente. Em âmbito contextual, a palavra docente refere-se em primeiro momento ao professor, ampliando-se para o sentido etimológico da palavra, do latim *docens*, em relação ao verbo latino *docere*, ensinar. Em sentido transcendente, assumem em si a perspectiva do ensino e da aprendizagem, tanto para a criança, quanto para o adulto.

O ato de planejar referenda-se pela projeção das ações, de forma que o marco inicial aqui proposto é estabelecer uma leitura da realidade a partir da Dinâmica Interacional nos processos de ouvir e refletir, para então sistematizar a ação na fase do planejamento.

A proposta de uma vivência, que parta da exclusiva perspectiva do adulto, distancia-se do interesse e da realidade da criança, que tem o direito de ser reconhecida como sujeito participante (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). O processo de aprendizagem assume múltiplas facetas, que em comum, engendram aspectos da integralidade do ser, biopsicossociais, que ganham forma nos processos de contextualização e interdisciplinarização (MORIN, 2006).

Enquanto sujeito epistemológico, é fundamental que o docente construa seus referenciais mentais sobre todos os termos, principalmente sobre a concepção do que vem a ser autonomia, sobre concepção de infância, sobre concepção de criança, o que define enquanto ensino e o que define enquanto aprendizagem, em uma mudança de postura constante que não se contente em passar por termos e conceitos sem a devida reflexão e construção de elementos de apropriação.

Em ruptura a um paradigma científico, que apresente hipóteses ou leis teóricas, a estratégia se propõe a apresentar possibilidades de estruturação do raciocínio, pelas perspectivas da complexidade, dialogia e participação, em diálogo com contextos reais multidimensionais, ultrapassando um saber parcial, que pela impossibilidade de totalidade, será sempre contínuo, a partir de relações ambivalentes e correlatas, para que todo saber quantificável e tecnicamente utilizável não seja privado da força libertadora advinda da reflexão (MORIN, 2005a).

Os campos são apresentados a partir de um amplo conceito e correspondentes matizes de apoio pedagógico que fomentem a capacidade de autointerrogação e autoanálise, sendo apresentado o esquema de apropriação de cada campo pela circularidade em que se relacionam, sem começo ou fim, mas em ato contínuo, tendo em vista a necessidade de compreensão docente quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendente. Acerca de compreender, Morin (2007) assevera que, do latim *comprehendere*, significa unir os elementos de explicação, havendo diversos elementos que abarcam a subjetividade da compreensão humana.

Grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica

Os grandes campos, apresentados pela Estratégia Pedagógica Concêntrica, apontam para a multiplicidade do conhecimento em viabilidade aos dois grandes eixos estruturantes da prática pedagógica: Interações e Brincadeiras, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

Consoante ao reconhecimento da criança como ser histórico e social, a teoria epistemológica inconsútil à estratégia é sociointeracionista, sendo o processo de interação aceito como determinante e constante, ocorrendo por meio do desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal; o desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já sabe, e o desenvolvimento potencial refere-se a tudo o que ainda vai aprender e desenvolver, assim, os processos biológicos são subordinados ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1999).

Sendo a cultura parte constitutiva da natureza humana, o desenvolvimento mental se relaciona ao desenvolvimento histórico e social, em um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico. Acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que resumidamente refere-se à “distância” entre o que a criança já sabe e o que virá a aprender:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. (DUARTE, 2001, p. 17).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal traz uma concepção prospectiva da aprendizagem, de maneira que o desenvolvimento cognitivo se dá entre pessoas (interpsicologicamente) e depois dentro da criança (intrapsicologicamente). O delineamento da aprendizagem, compreendido por meio de funções psicológicas elementares (atenção e memória involuntárias) e funções psicológicas superiores (atenção voluntária e pensamento abstrato), estando a linguagem e o pensamento fortemente conectados, processos determinados pela relação mediada por sistemas simbólicos entre sujeito e mundo no ambiente histórico-cultural (DAMASCENO, 1995).

Vygotsky (1999), ao propor a existência de conceitos espontâneos (cotidianos) e não-espontâneos (científicos), ocorrendo simultaneamente no processo de aprendizagem, chama a atenção para a escola, enquanto ambiente formal, partir dos esquemas de assimilação, de forma que vivências desafiadoras promovem desequilíbrios e reequilíbrios constantemente, reforçando em contextos contemporâneos de ensino a relevância da sistematização da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Os conceitos científicos passam a ter maior influência na construção da subjetividade, pois os conhecimentos sistematizados fazem parte das conquistas evolutivas dos aprendentes (VYGOTSKY, 1993), de forma que o significado de palavras em um grupo cultural mais maduro, pela interação, constitui o processo de aprendizagem sistematizada de conhecimentos científicos e seus fundamentos. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...] é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Este paradigma de aprendiz ativo, que organiza a aprendizagem pela mediação de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1999), denota a mediação como pilar do processo, com ênfase à participação criadora da criança, que começa a fazer sozinha o que antes fazia somente acompanhada. Pela mediação do professor, as experiências nos diversos campos resultam em aprendizagem, que por sua vez promove o desenvolvimento da inteligência e personalidade. A valorização da individualidade da criança como sujeito aprendiz fortalecerá o caráter inclusivo da prática pedagógica.

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ressaltam-se ainda os três princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos, os quais encontram-se contemplados em todas as fases da estratégia. Os princípios éticos dialogam com a valorização do processo de autonomia, responsabilidade e solidariedade, bem como com o bem-comum, meio ambiente e as diversas manifestações culturais que expressam a singularidade dos seres. Os princípios políticos se voltam ao reconhecimento da cidadania em âmbito crítico e democrático. Os princípios estéticos se voltam à valorização da sensibilidade, criatividade e ludicidade nas diversas manifestações artísticas.

A proposta de integração da Iniciação Científica à prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia é apresentada sob a perspectiva da Pedagogia Científica de Gaston Bachelard (2001), fundamentada em uma epistemologia dialógica e crítica, que propõe a dinâmica científica pela negação dos conhecimentos atuais, sendo o fenômeno um tecido de relações.

Na Educação Infantil, a Pedagogia Científica contribui para que os conceitos não sejam apresentados como verdades absolutas, por uma única ótica cartesiana, mas que antes sejam dialogados com a experiência, com o contexto social, com a experiência subjetiva, e pela superação de conceitos iniciais forma-se o espírito científico, evidenciando o caráter de movimento e transformação da ciência. Mesmo em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, o exercício crítico do diálogo é possível, retirando do professor o lugar das respostas prontas, para o sujeito que suscita perguntas.

A construção da autonomia é, desta forma, um processo constituinte tanto da criança, quanto do professor, sendo a ciência a grande estruturadora desta proposta epistemológica, que coloca a cultura científica em estado de mobilização permanente. Partindo da compreensão de que a experiência científica contradiz a experiência comum, cria-se a noção de obstáculo epistemológico “no âmago do próprio ato de conhecer” (BACHELARD, 2001, p. 13). O desenvolvimento do espírito científico, desde a Educação Infantil, possibilita uma nova compreensão acerca das Condições de Erro (intracampo), de forma que a dúvida e a inquietação sejam processos aceitos e valorizados no dia a dia da criança, para a qual as perguntas sobre o mundo são naturais e prazerosas. O erro, compreendido por cada criança em seu íntimo, passa a ser valorizado como superação do obstáculo epistemológico pelo adulto, de maneira que se construam concepções de confiança pessoal.

A proposta de uma Pedagogia Científica prevê que o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma, a prática científica reflete a prática pedagógica, e a prática pedagógica reflete a prática científica, rumo à autonomia intelectual do aprendente e do docente. Questionar-se e questionar o objeto do conhecimento junto à criança, de modo que “a própria essência da reflexão é compreender que não se compreenderá” (BACHELARD, 2000, p. 147), ou seja, o conhecimento construído historicamente e constantemente retificado, em prol da formação de um caráter científico desde a Educação Infantil.

O grande campo Ludicidade apresenta-se tão amplo quanto a própria polissemia do conceito, referindo-se em diversas literaturas ao jogo, ao brinquedo e às brincadeiras. Do latim Ludus traduz-se como jogo, exercício, imitação. Enquanto campo da Estratégia Concêntrica toma-se o referencial teórico de Luckesi (2002) que situa o termo como experiência interna do indivíduo, de forma que ludicidade se refere ao estado interno de quem é lúdico, presente em todas as fases da vida, desde o útero. Enquanto estado interno do sujeito, manifesta-se ao exterior na forma como as relações se estabelecem, e na forma pela qual as atividades estimulam o estado lúdico, caracterizando a vivência lúdica, que dependerá de como cada sujeito se relaciona com a experiência, sendo um estado de consciência.

A atividade lúdica será aquela que propicia uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e entrega à vivência. As relações interpessoais se dão em meio aos estados emocionais, sendo fundamental a sensibilidade docente quanto ao reconhecimento e valorização da Cultura e Comunicação Emocional (intercampo) a ser construída com cada criança, sujeito de sua história. Cultura compreendida como “invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos que afirmam todos os sujeitos como seres culturais” (CHAUÍ, 1995, p. 81). A prática lúdica terá início na condição interna do docente em busca de um estado de inteireza, sem divisões, de forma que os envolvidos nas vivências sócio-históricas-culturais, sintam-se plenos, alegres, flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 2002).

A ludicidade como um poderoso recurso de desenvolvimento do humano, que se forma nas interações com o meio e com a consciência, em uso dos recursos psicológicos para a construção de uma Imagem Positiva de Si (intracampo), ao passo que “o mecanismo de conhecimento de si mesmo (autoconsciência) e do outro é o mesmo [...] conhecemos o outro à medida em que conhecemos a nós mesmos.” (VYGOTSKY, 2004, p. 80).

Ainda sobre os estados de consciência, para Luckesi (1998) são divididos em: a) estado sensível - possível pela percepção sensorial e inspira a viver a cotidianidade (p. 12); b) estado intelectual - relaciona-se com a razão, a mente formal pela qual vivenciamos o mundo das ciências da literatura, da filosofia e do discurso lógico (p. 13); c) estado contemplativo - para além da formalidade da inteligência, percepção mística (p.13). Os estados dizem respeito ao desenvolvimento da consciência, à condição de elaborações mentais, de aprendizagem e de atuação humana.

[...]o ser humano é uno, mas com múltiplas dimensões. As dimensões corporal, emocional e espiritual, de fato, são tão somente dimensões de um ser uno e integrado e não partes que podem ser destacadas. Falar do corporal, no ser humano, é, simultânea e univocamente, falar do emocional e do espiritual; assim como, quando falamos do emocional, falamos, ao mesmo tempo, do corporal e do espiritual. Em qualquer uma destas dimensões, dão-se as outras. Afinal, tudo se dá no bios, síntese e sede de todas as experiências humanas. (LUCKESI 1998, p.2).

O grande campo Artes, assim como a Ludicidade, apresenta-se como importante via de acesso ao sujeito e estabelecimento de vínculos de afeto, em reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens da criança, sem subordinar-se ao ensino de conceitos, fortalecendo uma postura investigativa e criativa, que desperte a curiosidade frente ao conhecimento no processo contínuo de constituição do ser que lida com suas emoções e com as emoções dos outros sujeitos, de forma que “não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2003, p. 20).

A referência chave para este campo é a compreensão da Arte como experiência (DEWEY, 2010) e da criança como partícipe da vida, em acesso a formas e modos de perceber seu entorno e a atualidade, ao encontro da produção imaginativa, que para Dewey (2010) um processo de tomada de consciência, no processo da experiência estética, envolvendo todo organismo humano de modo significativo, sendo a arte “o locus paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (DEWEY, 2010, p. 10).

Os saltos qualitativos da criança com relação à percepção da vida, percepção de si e do outro caracteriza o intracampo Progressões, passagens que acontecem internamente e dizem respeito ao posicionamento da criança no mundo, refletindo as transformações na forma como se relaciona socialmente.

A proposta de união do indivíduo ao meio impede que o adulto faça escolhas pela criança, sendo impossível definir a experiência particular com a arte. Ao professor então caberá o planejamento diversificado de acesso às artes, em observação ao interesse da criança e às devolutivas deste interesse por meio da documentação e processo de escuta. A proposta naturalística de relação com uma Filosofia da Arte a partir de Dewey (2010) situa este campo ao lado das experiências comuns da vida, aprimorando a percepção, a comunicação, gerando fontes de energia e inspiração.

A experiência com a Arte é singular e o conceito estético não é exterior à criança, pois refere-se “à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, p. 125). A experiência compreendida como dinâmica própria. Todas as manifestações de Arte possibilitam à criança aprendente entrar em contato com outras formas de apreender a vida, em íntimo diálogo com Saberes, Sentidos e Conhecimentos (intercampo). Saberes enquanto elementos que se constituem no dia a dia, na interação social. Sentidos enquanto experiência direta com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos demais sujeitos. Conhecimentos enquanto informações que se tornam relevantes pela experiência. “Toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão” (DEWEY, 2002, p. 76).

A experiência, na perspectiva aqui apresentada por Dewey, conforme Elkjaer (2013), estrutura-se na relação interacional e transacional, a primeira sobre as relações causais entre sujeito e mundos, a segunda sobre relações mútuas entre sujeitos e mundos. Assim, a experiência é parte objetiva e subjetiva da condição humana, é tanto conectada ao futuro, como orientada ao futuro.

As Artes, associadas ao processo de viver e movimentar-se, são aprendizagem uma tomada de consciência por parte da criança enquanto sujeito aprendente, e não um conceito prévio apresentado pelo adulto por meio da música, da pintura, da dança, da literatura, da escultura, do cinema, do teatro. A criança tem sua experiência atestada pela obra de arte e cria sua própria experiência, em ato de recriação significativa, que Dewey (2010) denomina “teoria da arte como brincadeira”, uma experiência livre e prazerosa, que essencialmente segue duas categorias: de continuidade e de interação. Toda experiência toma como relevante as experiências passadas e modifica experiências subsequentes, fortalecendo o desenvolvimento da autonomia da criança, sujeito aprendente.

O grande campo Rede de Apoio se fundamenta na articulação da participação entre os sujeitos do universo educativo, em fortalecimento ao propósito de respeito à diversidade e inclusão da criança, sujeito aprendente. A compreensão da instituição de educação infantil como espaço democrático, pilar da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011), fortalece a partilha entre adultos e crianças, como seres livres e colaborativos, pensando, refletindo e agindo em meio aos diálogos interculturais dos envolvidos nos processos pedagógicos. A participação enquanto exercício de conscientização e autonomia, de modo que somente por meio da comunicação a vida humana pode ter significado (FREIRE, 1980), em desenvolvimento às identidades, relações e concepções de pertencimento dos indivíduos entre si, e para com o espaço educativo.

A Rede de Apoio como foco de uma postura profissional que desafie o pensar colaborativamente, entrelaçada em parcerias internas e externas: com a criança, entre os pares profissionais, equipe pedagógica, famílias, cuidadores, bem como com os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento, órgãos e instituições de defesa da infância, de acordo com os contextos e demandas de aprendizagem. O trabalho pedagógico não se dá de forma isolada em nenhum momento, pois a intencionalidade docente parte da escuta, observação e documentação da criança, perpassando todas as realidades de relações cotidianas do sujeito aprendente, sendo imprescindível que a vivência pedagógica parta das devolutivas da criança rumo à construção do conhecimento, por meio da evidência e valorização das Narrativas de vida, suas crenças e valores (intracampo).

A compreensão da multiplicidade de contextos vivenciados pelo sujeito aprendente fomenta a relação de suporte ao desenvolvimento dos processos de Autorregulação da Criança e Habilidades Sociais (intercampo). Na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem o construto da autorregulação está atrelado, tanto aos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, quanto à influência do contexto sociocultural em que os seres humanos se desenvolvem (OLIVEIRA, 2001), sendo a mediação do adulto um importante suporte ao desenvolvimento social e intrapessoal do aprendente.

O grande campo Tecnologias é proposto como postura reflexiva mediadora frente aos instrumentos tecnológicos, desde um livro literário, um brinquedo, TV, produção de uma ferramenta, até a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com softwares, aplicativos e equipamentos, como instrumentos que provoquem mudanças externas de qualidade ao ambiente e internas de autonomia ao aprendente, ampliando a capacidade e possibilidade de intervenção na natureza (VYGOTSKY, 1978), sendo o conhecimento fruto da interação entre sujeito e objeto.

O instrumento difere-se do signo, pois é externo ao indivíduo, de modo que por meio da mediação de instrumentos e signos (instrumentos psicológicos, tanto fora, quanto dentro do indivíduo) ocorrerá a internalização de comportamentos socio-históricos e culturais. O diálogo sobre o instrumento, com bebês, crianças bem pequenas e pequenas substitui uma concepção empobrecida de finalidade em si que porventura a tecnologia possa assumir no planejamento da ação docente, de forma que a interação com a tecnologia deve ser questionada e apropriada pela criança e pelo adulto, sem que a relação assuma níveis de passividade e simples receptividade de informações pelo sujeito aprendente.

O campo Tecnologias se propõe à construção do pensamento criativo, tanto por docentes, como por crianças, tendo como diretriz a espiral de aprendizagem criativa, a partir das interações entre pessoas e artefatos externos, seja em âmbito de artefatos analógicos ou digitais. O processo criativo referencia-se diretamente ao processo de autoria. Por exemplo, na construção de um brinquedo com materiais reciclados, o brinquedo é considerado na pesquisa como uma tecnologia analógica de estímulo à imaginação.

Entre múltiplos conceitos, toma-se o conceito de criatividade relacionado à emergência de um produto novo, à resolução de problemas, ao levantamento de novas questões, à inovação e aos processos de criação (CAVALCANTE, 2009). Para Resnick (2020), a espiral da aprendizagem criativa baseia-se nos processos de imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar, que por sua vez relacionam-se aos 4Ps da aprendizagem criativa, apresentados aqui como possibilidades de reflexão docente: Projetos – uma metodologia própria; Paixão: motivação e dedicação a novos projetos; Pares: as pessoas colaboram, compartilham e constroem a partir do trabalho uma das outras; Pensar brincando: espírito de exploração livre que leva a novos tipos de projetos e novas maneiras de interagir (RESNICK, 2020, p. 15-16).

Na perspectiva do docente, as tecnologias potencializam os processos de Registros da criança e do Adulto (intercampo), que permitem reunir evidências, “no intuito de adquirir mais conhecimento, compreensão e confiança para fazer mudanças construtivas, [...] que visam modificar as práticas, encorajando interações mais francas, abertas e igualitárias entre as crianças, os pais, os profissionais e os pesquisadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 60).

O pilar reflexivo para o uso das tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais, é a relação estabelecida com os dois eixos: Interações e Brincadeiras, os quais devem ser assegurados em todas as práticas pedagógicas. As tecnologias a serviço do desenvolvimento das funções mentais básicas de atenção, sensação, percepção e memória, tendo em vista fundamentalmente o desenvolvimento da linguagem que “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites” (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dialogia como plano de fundo na proposição da estratégia pedagógica, permitiu um olhar ampliado a partir das narrativas, sendo identificados diálogos constantes entre os intercampos e intracampos estruturantes da estratégia. Desta forma, a matriz visual da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, ganhou vida, sendo pensada em um movimento circular, onde todos os elementos internos dialogam entre si e se relacionam com todos os grandes campos, a depender das significações e aproximações com as vivências do adulto que assume a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

As referências teóricas apresentadas corroboram com os grandes campos considerados relevantes no planejamento didático docente, caracterizando-se como pilares reflexivos a uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

De forma complexa foi possível constatar que as relações entre práticas pedagógicas que estimulem a Iniciação Científica, a partir de construção pessoal e coletiva acerca da Ludicidade, ao encontro das múltiplas possibilidades de acesso às Artes, pelo estabelecimento de uma consciente Rede de apoio, em íntimo diálogo com os elementos analógicos e digitais da Tecnologia, perpassam formas reais de mediação junto ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

A criança se desenvolve enquanto sujeito autônomo em menor ou maior grau em relação às construções interativas que se estabelecem entre os pares, evidenciando a importância de uma prática docente reflexiva, que se aproprie de instrumentos conceituais na materialização dos planejamentos didáticos. Desta forma, a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino se efetiva como um importante marco a todos os profissionais da Educação Infantil, subsidiando uma dinâmica de apropriação de teorias e vivências, rompendo com os possíveis vazios de uma prática pedagógica que não reconheça a teoria que lhe alicerça.

Quanto ao problema inicial, sobre como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil, afirma-se que, mesmo em fuga de uma resposta unilateral, é determinante que a resposta possível seja: subsidiar a formação do docente enquanto sujeito autônomo, constutor de seu percurso epistemológico. Desta forma, o desenvolvimento da estratégia não se propôs a uma discussão, mesmo que em parâmetros críticos, acerca de um modelo ou do papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, mas sim subsistir enquanto ferramenta de reflexão que perpassa todos os campos de atuação didática.

O fio condutor da teoria da complexidade permitiu que diferentes estruturações de pensamento se apropriassem da estratégia proposta, contemplando a perspectiva de especialistas que atuam indiretamente com os professores que estão em sala de aula, bem como a própria percepção dos especialistas pedagogos que se encontram no espaço físico da sala de aula, para que desenvolvam uma autonomia docente fundada em parcerias com a criança, com os pares, com a sociedade, com as políticas públicas, e concretamente, com sólidos referenciais que se ampliem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A epistemologia. Lisboa: Edições 70, 2000.

BACHELARD, G. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BARDIN, Laurenci. Análise de Conteúdo. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERTRAM, T, & PASCAL, C. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, and V. H. C. Esposito. Sobre a fenomenologia. Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba: Unimep (1994): 15-22.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LEI Nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRUCHÊZ, Adriane; D'ÁVILLA, Alfonso Augusto Frôes, FERNANDES, Alice Munz; CASTILHOS, Nádia Cristina; OLEA, Pelayo Munhoz. Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Programa de Pós-graduação em Administração - UCS, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvmostrappga/paper/viewFile/4136/1361>. Acesso em: 08/06/2020.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. Criatividade musical: conceitos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB – UFSCar). Disponível em: http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/EM/EM_Fred_CriatividadeMusical.pdf. Acesso em agosto de 2020.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84.

CRESWELL, Jhon W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.

DAMASCENO, BD. Temas em neuropsicologia e neurolinguística. São Paulo: Tec Art, 1995.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DESCARTES, René. Meditações Metafísicas: objeções e respostas seguidas de quatro cartas. Cronologia, apresentação e bibliografia de Jean-Marie Beissade e Michelle Beissade. Paris: Ed. Garnier – Flammarion, 1992.

DEWEY, John. A escola e a sociedade: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Newton. Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKJAER, B. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILERIS, K (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Partir da Infância: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20014.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Tradução Bruna Heringer de Sousa Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HUSSERL, E. A filosofia como ciência do rigor. 2 ed. Coimbra: Atlantida, 1965.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02).

LUCKESI, C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade: Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

MACHADO, Maria Lúcia de A (orgs). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. O método. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. Planetarización y crisis de la humanidad In: Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática, n. 152 – enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (sd). A visão de qualidade da associação criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs). Associação criança: Um contexto de formação em contexto (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2011.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. Infância e Educação Infantil II: Linguagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

RESNICK, Mitchel. Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução Mariana Casetto Cruz, Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, 1 ed. São Paulo, Atlas. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas II: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.