

## “VAMOS PLANTAR BATATA DOCE?”: A ESCUTA DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sarah Regina Santos Ferreira <sup>1</sup>  
Edith Maria Batista Ferreira <sup>2</sup>

### RESUMO

Esse estudo objetiva discutir o desenvolvimento de um experimento didático-formativo realizado na pré-escola de uma Unidade de Educação Básica pública municipal da cidade de São Luís-MA, buscando compreender a dinâmica do planejamento na educação infantil que considera a escuta das crianças. A investigação foi efetivada no contexto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, vivido remotamente durante o segundo semestre do ano de 2021, em decorrência da necessidade de isolamento social provocada pelo atravessamento da pandemia da Covid-19. De natureza qualitativa, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e utilizou o experimento didático-formativo como metodologia de investigação e instrumento de geração de dados. O estudo favoreceu situar a escuta como um elemento essencial para a prática do planejamento que se ancora em uma pedagogia participativa e na compreensão de criança como ser potente e capaz. Permitiu compreender que a riqueza do planejamento da/para a educação infantil está em considerar os saberes e as vivências que as crianças trazem do seu cotidiano acolhendo suas falas, reflexões e teorias. A escuta e o diálogo mostraram-se dispositivos indispensáveis para a construção e consolidação de uma perspectiva de planejamento reflexivo e participativo, idealizado para além de datas comemorativas que se objetivam em práticas pedagógicas estéreis que trazem a marca da repetição e são insignificantes para o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Escuta, Pedagogia Participativa, Planejamento.

### INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de redimensionar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, para o formato remoto, a partir do primeiro semestre letivo do ano de 2021. Durante o período em que o isolamento social se tornou necessário para a manutenção de vidas, muitas angústias e questionamentos emergiram: Como viver experiências significativas com as crianças na educação infantil remotamente? Teriam possibilidades de participar das chamadas via *google meet* ou mesmo pelo *whatsapp*? Quais estratégias a escola e o corpo docente adotaram para

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - MA, [srs.ferreira@discente.ufma.br](mailto:srs.ferreira@discente.ufma.br)

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - MA, [edith.maria@ufma.br](mailto:edith.maria@ufma.br)

tornar o envolvimento e a participação das crianças efetivos? Como as estagiárias seriam inseridas no processo de planejamento das propostas a serem trabalhadas com as crianças? O Estágio remoto possibilitaria experiências tão ricas, aos graduandos, quanto o presencial que, literalmente, o faze pisarem no chão da escola?

Sem dúvidas, a pandemia do Covid-19 alterou o trabalho pedagógico na educação infantil, que iniciou com a organização de *kits* pedagógicos produzidos pelas professoras da escola, compostos de orientações e materiais a serem explorados pelas crianças em casa para a concretização de atividades. Posteriormente, foram realizados encontros via *google meet*, favorecendo as trocas face a face entre as crianças, familiares e professoras.

As propostas de atividades experienciadas fugiam do formato que, em muitos casos, costumavam solicitar às crianças o treino de habilidades de coordenação motora, o conhecimento de letras do alfabeto e as noções matemáticas. Havia um grande investimento das docentes na escuta das crianças, provocando-as a compartilharem o que estavam fazendo/vivendo em suas casas durante este período de distanciamento social. Essa situação nos instigou a compreender melhor os pressupostos e as concepções que orientavam a prática pedagógica das professoras e que se materializavam na produção dos *kits* pedagógicos.

A investigação realizada, como já mencionamos, constituiu-se um experimento didático-formativo (DAVIDOV, 1988), cuja base encontra-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2017). É um método de investigação epistemologicamente coerente, que contribui para o processo de apropriação/objetivação da experiência histórico-cultural, neste caso, a prática do planejamento na educação infantil. Convém destacar que a apropriação diz respeito à internalização de conceituações decorrentes das atividades humanas e de suas condições histórico-sociais, enquanto que a objetivação é a externalização da aprendizagem (LEONTIEV, 2004).

O experimento didático-formativo caracteriza-se pela ativa intervenção do pesquisador nos processos mentais estudados por ele. É um “caminho metodológico fértil por permitir uma inserção densa na realidade e prática educacional, [além de] identificar aspectos simbólicos do universo cultural e identitário dos alunos” (OLIVEIRA, 2020, p. 87). Dessa forma, foi realizado durante o Estágio Supervisionado em Docência da Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), primeira vez na modalidade remota, tendo como proposta o acompanhamento, também remoto, da turma do Infantil II de uma Unidade de Educação Básica (UEB) pública municipal da cidade de São Luís-MA, por meio da observação participante, durante o segundo semestre de 2021.

O primeiro contato com as propostas feitas à turma do Infantil II foi marcado de incertezas e dúvidas: Como as professoras iriam mobilizar nas crianças e nos familiares, o desejo de participação e interação que um grupo de *whatsapp* requer? Infelizmente, no contexto pandêmico marcado pelo distanciamento social não foi fácil a busca pela parceria entre escola e família, devido às dificuldades estruturais de acesso e uso da tecnologia, pois não houve apoio imediato do poder público responsável para que os professores se qualificassem para o trabalho remoto e nem foram dadas as condições concretas para a efetivação dessa nova forma de prática docente, sem falar na grande expectativa dos pais/responsáveis em relação ao retorno das aulas presenciais.

Apesar dos desafios, as professoras foram criando estratégias como: a organização de *kits* pedagógicos, que continham os materiais necessários para exploração e realização das atividades propostas para o mês, pelas crianças em casa. O desenvolvimento dessas atividades era acompanhado diariamente via dispositivo digital.

Logo que apresentadas à escola e às docentes responsáveis pela turma que iriam acompanhar, as estagiárias foram tratadas como professoras e inseridas no grupo de *whatsapp*. Aos poucos, a rotina de interações na turma e a proposta da semana foram se revelando. As crianças, à época, estavam construindo "Jogos da velha" e "Quem tem mais" e jogando com seus familiares. A inserção no grupo permitiu perceber a intensa participação delas, sendo possível devido às interações diárias provocadas pelas professoras, demonstrando interesse, alegria e propondo questionamentos acerca do que elas estavam trabalhando.

Em um desses momentos, uma criança registrou a riqueza de suas férias quando ela viajou com seus avós para um município maranhense chamado Vargem Grande. No sítio da família, gravou um vídeo para compartilhar a experiência, mostrando a beleza de algumas plantas regionais, dentre elas, a palmeira de coco babaçu e o pé de urucum. Com base no registro, as professoras puderam enriquecer a experiência da criança falando um pouco mais do urucum, de como ele serve para dar cor avermelhada, seu uso na fabricação de remédios e como tempero para comidas e também da utilização do coco babaçu na produção de azeite e de outros artefatos.

A partir desse episódio, fomos envolvidas no universo cultural da turma, visto que outras crianças também se sentiram à vontade para mostrar suas plantas, suas casas e as novidades do seu dia a dia. “Assim surgiram os temas, assuntos e questões de pesquisas que guiaram nosso planejamento e foram direcionando o fazer pedagógico com as crianças” (UMBUZEIRO; MALAFAIA, 2017, p.112). Dos diálogos advindos das trocas entre crianças,



professoras e estagiárias, documentados pelas docentes, foram abertos caminhos para reflexões fundamentais que orientaram o planejamento das ações do período seguinte.

Desse modo, o planejamento foi elaborado com base na escuta dos interesses das crianças e girou em torno da promoção de situações desafiadoras por meio da qual elas pudessem desenvolver a curiosidade e a observação, bem como elaborar teorias acerca da germinação da batata doce. É sobre o lugar do planejamento reflexivo e participativo na educação infantil que iremos tratar nesse estudo, por meio do relato do desenvolvimento do experimento didático-formativo, buscando compreender práticas docentes que consideram o protagonismo das crianças. Para tanto, discutiremos brevemente sobre o planejamento na educação infantil e, na sequência, analisaremos os resultados alcançados.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O planejamento na educação infantil, apesar de não ser uma temática nova, ainda tem sido objeto de debates e incertezas, sobretudo quando pensamos no lugar que a criança ocupa nesse processo. Por esse motivo, urge pautar essa discussão quando desejamos incluir a escuta à criança e a observação do modo como ela aprende como atitudes permanentes da ação educativa.

A razão para a imersão nessa temática, decorre do acompanhamento remoto realizado no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na turma do Infantil II, quando notamos que o planejamento assumiu lugar central nas discussões e práticas do corpo docente responsável pela condução do trabalho pedagógico, tornando-se necessário sinalizar sobre qual concepção ele estava sustentado, uma vez que existem diferentes perspectivas em circulação.

Conforme Ostetto (2000, p.177), “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças.” Esse roteiro pode se dar baseado em: listagem de atividades, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por temas ou áreas de conhecimento, como ainda vimos ocorrer no espaço da educação infantil, de acordo com os estudos da autora supracitada.

De maneira breve, podemos dizer que a listagem de atividades é a forma mais rudimentar de planejamento, pois não traz explicações explícitas de sua intencionalidade pedagógica e seus fundamentos, uma vez que seu foco está em manter as crianças ocupadas durante sua jornada. As datas comemorativas, por sua vez, têm liderado a maneira como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas da infância em nossa realidade. É o calendário quem

determina o que fazer, elegendo datas consideradas relevantes pela classe dominante. De maneira fragmentada, na maioria das vezes, os eventos históricos são trabalhados de modo repetitivo e mecânico, privilegiando uma perspectiva colonizadora e acrítica.

O planejamento por áreas do desenvolvimento infantil utiliza-se dos parâmetros da psicologia para caracterizar as crianças. Apesar de parecer um avanço, ao considerar como regra um padrão de normalidade, toma a criança como ideal, deixando-a de vê-la como singular, historicamente situada, com características marcadas pela sua origem sociocultural. Por sua vez, o planejamento baseado por temas, funciona como um eixo condutor do trabalho, articulando diversas atividades.

A partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, entra em cena o planejamento por áreas de conhecimento. Essa perspectiva foi reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) ao trazer os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Nas palavras de Ostetto (2000, p. 188),

Parecia ter-se chegado, enfim, ao tão propalado, defendido e almejado caráter pedagógico da pré-escola, superando o simples guardar ou desenvolver as potencialidades das crianças. Socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade: essa era uma meta da pré-escola que estava sendo viabilizada por meio de uma proposta que incorporava no seu planejamento cotidiano o estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Foi um tempo em que defender o conhecimento explícito através de noções e conteúdos determinados significava romper com práticas assistencialistas, de guarda e cuidado. Em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos. Porém... nem tudo correu bem no cotidiano da educação infantil, com essa direção empreendida. A realidade continuou a questionar: e os bebês? Como ensinar matemática e ciências aos bebês? E agora, é escola mesmo?

No cotidiano das creches e pré-escolas, como reflexo dessa perspectiva, começamos a ver uma exacerbada preocupação com a escolarização das crianças, havendo, em grande medida, uma antecipação de práticas pedagógicas dos anos iniciais para o contexto da educação infantil. Nesse movimento, os bebês foram completamente invisibilizados, havendo necessidade de rever essa organização.

Com a chegada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a discussão sobre planejamento retoma com grande força, uma vez que os campos de experiências trouxeram novas orientações para o trabalho pedagógico. Na acepção de Fochi (2022, p. 2)

A pedagogia dos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se.

Essa concepção coloca no centro do processos educativos o modo de ser e agir das crianças, chamando nossa atenção para o fato de que elas aprendem explorando, manipulando,

investigando, experimentado, fazendo, o que já havia sido enfatizado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Desse modo, o planejamento é revisto, passando a constituir-se em uma atitude de escuta, observação e reflexão do modo como as crianças se fazem presentes no mundo.

Entendido como processo de reflexão, o professor é instigado a constantemente se interrogar: Como a criança aprende? Como organizar o trabalho para desafiar-la a seguir em frente em suas explorações e descobertas? Como organizar o tempo e o espaço para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças?

Como se vê, o ato de planejar não pode se resumir ao preenchimento de uma ficha a ser entregue ao coordenador ou gestor pedagógico, evidenciando um caráter meramente burocrático, restrito de participação, expressando a vontade dos adultos enquadrada em uma estrutura engessada. Planejar é ação situada, contextualizada; é processo vivo e dinâmico, portanto, requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da realidade em que as crianças estão inseridas, bem como a criação de dispositivos de escuta e de participação das mesmas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O experimento didático-formativo aconteceu em uma instituição municipal envolvendo crianças e professoras de uma turma do Infantil II. A inspiração para o planejamento do trabalho pedagógico com as crianças de 5 anos, como dissemos, surgiu da iniciativa delas em mostrar em vídeos, as plantas do seu quintal ou jardim. Da reflexão sobre o compartilhamento feito no grupo do *whatsapp*, chegou-se à conclusão de que algumas espécies de plantas são utilizadas pelos povos indígenas há muitos anos. Foi então que a professora informou que, desde o mês de abril, vinha trabalhando a cultura indígena como identidade cultural e social no currículo da educação infantil e que a conversa sobre as plantas e suas finalidades poderia ser o mote para retomar a discussão, visto que as crianças demonstravam interesse por este assunto, fato determinante para trazer a cultura deste povo para o planejamento.

Diante do exposto, tornou-se nítido o processo de reflexão na idealização das propostas de intervenção, afastando o currículo da educação infantil da perspectiva tão frequente de trabalho com base nas datas comemorativas e trazendo as crianças para o foco da ação pedagógica (LIRA, DOMINICO, MARTINS, 2018).

Sobre esse aspecto, Fusari citado por Ostetto (2000, p.177) afirma que:



O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”.

Contrário à esse movimento reflexivo, operar na perspectiva das datas comemorativas, leva as crianças a executarem atividades repetitivas, destituídas de significado e de sua efetiva participação (OSTETTO, 2000). É justamente na contramão dessa prática que a UEB onde aconteceu a pesquisa vem atuando e esse relato sinaliza caminhos pedagógicos alternativos que podemos “cultivar”, sem que essa escolha implique prejuízos no currículo da educação infantil. Pelo contrário, eles garantem que os pequenos sejam assumidos como “ativos, competentes, com direito a codefinir o itinerário do projeto de apropriação que chamamos de educação”, colaborando assim para uma pedagogia participativa, como bem define Oliveira-Formosinho (2007, p. 19).

Nesse sentido, o kit de atividades do período foi construído com base na escuta dos interesses e curiosidades das crianças. Dentre as propostas realizadas, optamos em relatar a experiência com o plantio da batata doce, tendo em vista a intensa interação que provocou entre as crianças, bem como o desenvolvimento do espírito investigativo e o uso da linguagem escrita com sentido.

A proposta consistia em observar o crescimento dessa raiz, de quatro em quatro dias, e fazer registros de suas transformações numa ficha elaborada para esse fim. O experimento gerou no grupo de *whatsapp* e nas interações por vídeo chamadas, um grande entusiasmo nas crianças, demonstrando como suas batatas cresceram, como estavam se transformando, conforme se evidencia no diálogo a seguir:

M.A. mostrou a sua batata e como já havia desenvolvido as raízes. Mas, ainda não tinham folhas como a de J.A. que declarou:

J.A: — A minha já tem folhas e muitas raízes.

E.F. disse: — A minha batata tem raiz, mas ela quebrou no meio.

(Diário da Estagiária, 10 de agosto de 2021).

Narrativas dessa natureza demonstram o quanto as crianças estiveram atentas às mudanças apresentadas em sua raiz. Apontaram ainda que o trabalho envolvendo experiências que proporcionam o contato, o toque e o manuseio de materiais são mais significativas ao desenvolvimento infantil.

Imiscuídas pelo fértil terreno da proposta, seguimos na trilha da batata doce e da cultura indígena, ampliando o conhecimento sobre esse universo por meio da lenda que conta como ela foi trazida do céu por um caçador, como presente de Deus. Logo as crianças puderam construir várias teorias sobre a origem da batata doce: Uma delas afirmou que: “- ela veio do

céu, porque foi Deus quem fez”. Enquanto uma colega concordou que a batata doce veio do céu, outras crianças consideram que ela veio da terra.

Essas passagens evidenciam o protagonismo das crianças e a potência que possuem em elaborar argumentações e explicações para os eventos vividos, colocando-se na posição de co-construtoras da sua jornada de aprendizagem. Reafirma ainda que:

O processo de aprendizagem das crianças não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “por quês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade, da vida (RINALDI, 2012, p. 226).

Somente garantindo abertura às falas das crianças é que conseguiremos acessar o que pensam e possibilitar a ampliação de conhecimento pelas trocas com os outros, o que requer escuta atenta. Como diz Rinaldi (2012), em um contexto de escuta as crianças aprendem a narrar, a ouvir, se sentem legitimadas para apresentar suas teorias e interpretações.

Com base nesses princípios, a proposta seguiu ampliando possibilidades de aprendizagem com a exploração do vocabulário indígena, através da exibição do vídeo “Tu tu tu Tupi”, disponível na plataforma do *YouTube* pelo canal Zis.

Provocando a observação do acervo de palavras de origem indígena que usamos cotidianamente, como pode ser notado no nome de alguns alimentos, frutas, animais, lugares e instrumentos musicais, o processo culminou com a construção de um dicionário ilustrado.

Escrever com um motivo claro, foi o que mobilizou as crianças para a produção do Dicionário Ilustrado. Nada de treino de letras soltas, escrita de palavras apenas para aprender o nome das letras ou exercitar o traçado. A escrita foi incluída no trabalho por meio da necessidade de registrar, utilizando outra linguagem, além do desenho.

Neste movimento, ao longo dos meses de agosto e setembro, as crianças puderam exercer seu protagonismo. Foram feitas algumas “antecipações” do que seria trabalhado pelas professoras, confirmando a importância de se ter claro a intencionalidade pedagógica, no entanto sempre abrindo espaço para os questionamentos e contribuições sobre o que estávamos trazendo para elas, mas nunca com um planejamento rígido, sem espaço para a intensa participação das crianças, suas contribuições e reflexões. Como bem nos advertiu Lira, Dominico e Martins (2018, p.148), “ouvir os pequenos e contar com a sua participação, permite que a perspectiva da criança tenha lugar de importância em nossas práticas”.

Nestes termos, o experimento didático-formativo proporcionou às estagiárias aprendizagens imprescindíveis para prática docente na educação infantil, com destaque para a importância do planejamento não ser enrijecido com práticas tradicionais que não consideram

o protagonismo das crianças, nem mesmo a possibilidade de escutá-las. Na prática docente observada, o que se pôde compreender é que cada vez mais as crianças devem ser ouvidas, estimuladas e motivadas a expressarem seus sentimentos e necessidades.

Outra prática desmistificada foi a de tomar as datas comemorativas como única via de planejamento do calendário escolar, pois esta experiência nos mostrou que outras rotas são possíveis e que os conteúdos podem ser abordados com base nos interesses das crianças, muitas vezes manifestados a partir de atividades propostas pelas professoras.

Por fim, pudemos evidenciar ainda a grande capacidade de reinvenção das docentes da educação infantil, diante da necessidade de redirecionamento da prática pedagógica provocado pelo isolamento social em decorrência da pandemia Covid-19, momento em que, mesmo sem formação adequada para o ensino remoto emergencial e o apoio imediato dos órgãos competentes, tiveram que inventar percursos que não negassem as conquistas já alcançadas no campo da infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência vivida durante o Estágio remoto, chegamos à conclusão de que o planejamento na educação infantil é organizado, tendo em vista a compreensão que se tem dessa etapa da educação básica, bem como de criança, infância e currículo. Para nós, esta fase é um momento importante para o desenvolvimento da criança, visto que é na educação infantil que se formam as bases da personalidade infantil e se constrói o alicerce para a aprendizagem ao longo da vida. Por isso, se faz necessário defendermos um planejamento reflexivo e participativo, que seja idealizado para além de datas comemorativas, como meio de re-significar as atividades prontas e repetitivas que convivem no universo escolar infantil.

Um dos caminhos para alcançar esse intento está em desenvolver uma escuta sensível e atenta às crianças. De acordo com Ribeiro (2022, p. 23), a escuta é elemento essencial, “matéria-prima indispensável para efetivação de toda e qualquer pedagogia de matriz participativa, embasada em uma imagem de criança potente, capaz e com agência”. Para esta autora, há uma gramática da escuta, isto é, um conjunto de conhecimentos indispensáveis para a construção de uma pedagogia da e que escuta no cotidiano pedagógico.

Assumir uma pedagogia da escuta, que reverbera em toda a prática docente, o que inclui o ato de planejar, é fazer uma escolha ética, política e social comprometida com um projeto educativo muito maior, que se movimenta na contra mão da passividade, do silenciamento e da invisibilidade das crianças, bem como das pedagogias transmisivas.



O experimento didático-formativo nos mobilizou a percebermos a riqueza de saberes e vivências que as crianças trazem do seu cotidiano e a necessidade de serem acolhidos, assim como suas falas, reflexões e teorias. Para as professoras em formação, ficou o desafio de reinventarem o planejamento, darem significado a ele a partir da construção de sentido com as crianças quando estiverem em exercício profissional.

Ficou evidente ainda, a partir do relato, a relevância da parceria entre universidade e escola, garantindo às estagiárias a vivência de situações significativas que favoreceram a aprendizagem da docência em contexto real de trabalho. Apesar do momento adverso da pandemia, as professoras mantiveram-se firmes em suas convicções, conduzindo a ação docente em bases teórico-práticas das pedagogias participativas que reconhecem a potência das crianças.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

DAVYDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicología teórica e experimental. Moscú, Editoria Progreso, 1988.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiência. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319653636>. Acesso em 10 de abril de 2022.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 2004.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan. /Abr. 2018.

MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), Pedagogia(s) da



infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em Atividade de Estudo, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação / Marília/SP, 2020. 305 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília, 2020.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Luciana Esmeralda Ostetto. (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000, v. 1, p. 175-200.

RIBEIRO, Bruna. Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João, 2022.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

UMBUZEIRO, Alcione de Lima S; MALAFAIA, Renata. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento da educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017, p. 111- 136