

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

Tatiana Costa Martins ¹

RESUMO

A apropriação inata da criança para com seu mundo ensina de uma forma verdadeira e natural acerca das trajetórias coletivas e individuais no ato de aprender. A cultura adulta na relação de dominação do conhecimento inviabiliza uma prática pedagógica que valoriza o desenvolvimento da autonomia, compreendida como dinâmica pessoal construída na interação com os seres e o mundo. Os fundamentos teóricos para compreensão da autonomia encontram em Paulo Freire importante alicerce no que se refere ao conceito de Dialogia, movimento da ação-reflexão do sujeito que, por meio do diálogo, humaniza e transforma a realidade. Autonomia desta forma relaciona-se ao diálogo, que é ação bilateral e exigência existencial. O conceito de autonomia constrói-se na relação com a liberdade de pensar por si (FREIRE, 1997), enquanto conquista construída a partir da própria liberdade, essencialmente o termo é posto na pesquisa sob a perspectiva freireana de produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o aprendente possa fazer escolhas e tomar decisões, aprimorando a capacidade de autogovernar-se, sendo um processo de amadurecimento mediado por educadores, família e sociedade como um todo (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). Assim, por meio da pesquisa bibliográfica descritiva exploratória, 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).

Palavras-chave: Ensino – Mediação Docente – Autonomia – Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O conceito de autonomia constrói-se na relação com a liberdade de pensar por si (FREIRE, 1997), enquanto conquista construída a partir da própria liberdade, essencialmente o termo é proposto aqui sob a perspectiva freireana de produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o aprendente possa fazer escolhas e tomar decisões, aprimorando a capacidade de autogovernar-se, sendo um processo de amadurecimento mediado por educadores, família e sociedade como um todo.

Assim, 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). O tripé interativo condutor da pesquisa bibliográfica estruturou-se em conceitos já existentes: *Complexidade, Dialogia e*

¹ Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Bacharel em Pedagogia Orientação Educacional pelo CEULP - Ulbra. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Dom Bosco. Especialista em Formação de gestores e líderes de alta performance pela Unyleya Educacional. E-mail: taticmartins@gmail.com

Participação. A referência pautada em autores de primeira ordem, como Edgar Morin e Paulo Freire, dialoga 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* 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 aprendente 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 específico na etapa da Educação Infantil, a organização curricular brasileira não se arquiteta em áreas do conhecimento, e sim em eixos estruturantes da prática pedagógica, sendo *interações e brincadeiras*, que constituem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos em campos de experiências que contemplam os seis direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017): Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Os campos de experiências são estruturados individualmente com a finalidade didática, mas se relacionam transversalmente ao desenvolvimento da criança em sua integralidade, fortalecendo o aprendizado com intencionalidade pedagógica.

O trabalho pedagógico deve valorizar o significado que o processo assume na experiência infantil, em respeito e fortalecimento a uma pedagogia da infância que de forma orgânica é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), sendo a criança um sujeito único na infância. 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 contrassensos 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”, “anti-diálogo” e a “pedagogia bancária”, na qual o aprendiz 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.

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 & PASCAL, 1999) que destaca a possibilidade de avaliar o empenho de adultos no processo de interação e interface com a infância.

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.

A partir da pesquisa bibliográfica descritiva exploratória formulou-se uma proposta de estratégia pedagógica ao ensino na Educação Infantil, advinda de fundamentos teóricos engendrados à trajetória profissional a priori, sem o filtro de julgamento de valores quando de uma proposta de apropriação ao leitor, desafiado a construir seu processo epistemológico e consequentemente, humano, profissional e perceptivo quanto ao ensino na perspectiva do desenvolvimento da autonomia. A estratégia concêntrica, apresentada a partir de referenciais já existentes, lança-se a abarcar propostas teóricas significativas, e que venham ao encontro dos três pilares apresentados: 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. O planejamento concebido enquanto processo permanente de reflexão e tomada de decisão (VASCONCELLOS, 1995).

1. CONTEXTOS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Gestado nas prerrogativas da Assistência Social, o atendimento em creches e pré-escolas, público etário da Educação Infantil, tem em sua história percepções voltadas ao cuidar, proteger e suprir demandas. Tais concepções, embora necessárias, podem fortalecer a visão do adulto em auxiliar a criança em seu desenvolvimento a partir de uma visão facilitadora e passiva da infância. Perceber a criança como um ser social com inúmeras potencialidades cognitivas e emocionais foi um giro completo que ganhou forma no Brasil a partir de 1988, com a publicação da **Constituição Federal Brasileira** que estabelece como direito o atendimento em creche e pré-escola (Artigo 208), sendo a posteriori acompanhado por uma série de documentos legais, entre os quais ganha ênfase o **Estatuto da Criança e do Adolescente** em 1990, com prerrogativas de respeito e proteção, e que assegura o direito à liberdade de crianças e adolescentes (Artigo 16), em destaque aos incisos II (opinião e expressão), III (crença e culto religioso), IV (brincar, praticar esportes e divertir-se), V (participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação) e VI (participar da vida política); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n.º 9394/1996, a qual explicita o objetivo de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (1998), abordando o respeito aos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira; **Lei 11.274/2006** que estabelece o ensino fundamental de nove anos e assegura o financiamento à Educação Infantil; **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** em 2010, preconizando a estruturação pedagógica pautada em princípios Éticos, Políticos e Estéticos, bem como a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos; **Lei n.º 12.796/2013**, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, avaliação na Educação Infantil sem o objetivo de promoção, incorporando-a à Educação Básica; **Plano Nacional de Educação 2014**, que trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola (até 2016) reafirmando o texto constitucional e ampliação da oferta em creches em no mínimo 50% (2024); **Base Nacional Comum Curricular** em 2017, esclarecendo o que são direitos de aprendizagem e propondo a organização curricular por campos de experiências.

O Brasil é bem estruturado em âmbito de políticas públicas, e vivencia o desafio de romper com ranços assistenciais que retiram o foco pedagógico do desenvolvimento autônomo da criança, calcados em uma perspectiva tradicional que intencionalmente coloca o professor no centro do processo de ensino. Embora tal autonomia esteja posta em grande parte nos Projetos Políticos Pedagógicos, têm-se a concepção de atribuição da autonomia à criança em desenvolvimento, sendo a autonomia equivocadamente compreendida como algo a ser ofertado ao aprendente. Parte-se da complexidade nas relações de construção do conhecimento, que pela interação potencializam um desenvolvimento autônomo.

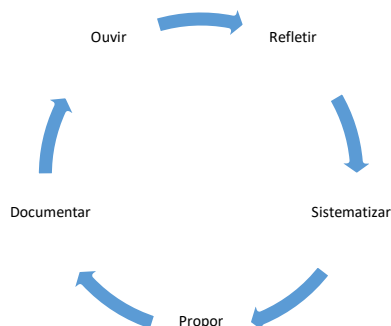
2. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta autoral de estruturação, a partir da abordagem descritiva exploratória, da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino parte 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, neste caso, a autonomia no centro da aprendizagem, concomitante à Teoria da Complexidade de Morin, onde os centros 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.

A proposta de uma matriz que traduz 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, sendo 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 prática?

Figura 1: Esquema da Dinâmica Interacional



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** enquanto 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 aprendiz.

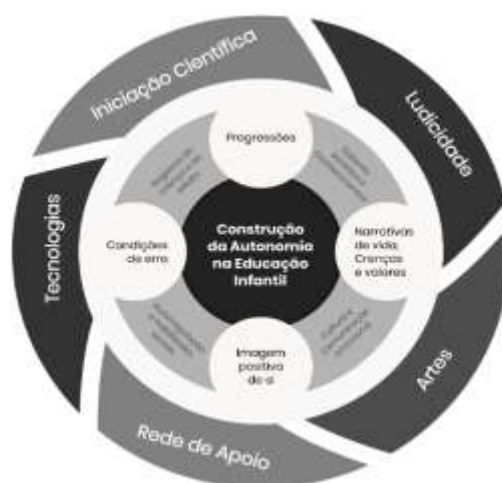
O processo de **sistematizar** em íntima relação à estruturação física dos planejamentos, contempla as percepções oriundas das trocas com a criança, sujeito participante, a partir de uma postura docente de pesquisador e investigador, para tanto conhecer o conhecimento existente, quanto abrir-se à produção 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). 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. O processo de desenvolvimento da autonomia da criança passará pela construção de um processo de autonomia do professor.

Figura 2: Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica



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 parte 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, tanto assumem em si a perspectiva do ensino e da aprendizagem, a criança e 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 parte 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.

2.1 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 subordinados ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1999).

O paradigma de aprendente 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 aprendente 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 aqui sob a perspectiva da Pedagogia Científica de Gaston Bachelar (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.

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 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 lide 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) é 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).

As **Artes** associadas ao processo de viver e movimentar-se, sendo a 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 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 a 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).

PARTICIPAÇÃO↔DIÁLOGO↔PARTICIPAÇÃO

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 social-cultural 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 sócio-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.

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).

METODOLOGIA

O percurso metodológico inferiu-se na Pesquisa Qualitativa Naturalística Descritiva Exploratória. A abordagem qualitativa baseou-se no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e na reflexão da pesquisadora como parte do processo de produção do conhecimento (FLICK, 2009). Sendo a proposta de uma estratégia pedagógica de estruturação da didática na Educação Infantil um tema ainda pouco difundido, a pesquisa qualitativa ligou-se fortemente a “uma postura específica baseada na abertura e reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 28). A denominação naturalística em virtude de a pesquisa acontecer nos espaços naturais de dinâmica da vida (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Quanto à finalidade caracteriza-se como descritiva em virtude de a teoria orientar a coleta e a interpretação dos dados (TRIVINÕS, 2011), sendo importante “entender que a descrição é a base para interpretação de dados mais abstratos e para o desenvolvimento de teoria, embora não tenha que ocorrer necessariamente assim” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 32). A finalidade exploratória se volta à investigação quanto às possibilidades de aprofundamento, validação e pertinência da estratégia pedagógica como referência principal da pesquisa, de forma que “o estudo exploratório tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador em relação a este.” (BRUCHÊS et al., 2015, p.4).

Quanto à natureza situa-se em Básica Estratégica voltando-se ao sentido de produção de conhecimento que se torne útil no contato com o leitor, e quiçá implementado em estudos práticos acerca da autonomia do aprendente na Educação Infantil em futuro próximo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 *compreendere*, significa unir os elementos de explicação, havendo diversos elementos que abarcam a subjetividade da compreensão humana.

Assim, 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, mas tendo como reflexões norteadoras propostas que valorizem a criança enquanto sujeito de direito constituído historicamente (FREIRE, 1997), psicologicamente, emocionalmente e biologicamente, apontando para, além da síntese de conceitos, a um processo de catarse que suscite no docente a necessidade da contínua formação profissional em interação com os pares, produzindo saberes (elementos constitutivos da prática docente) em íntima relação cognitiva e social com o trabalho, ao longo de sua história de vida (TARDIF, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-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 aprendente.

A proposição de estratégia pedagógica volta-se à sistematização do pensamento sobre a prática de ensino que se vincule 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.

Considerando que o fenômeno se relaciona e extrapola aquilo que aparece como objeto da experiência em oposição à coisa mesma, a pesquisa parte da premissa de que “a realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência do indivíduo” (CRESWELL, 2014, p. 72), o que confere um caráter *continuum* à estratégia aqui proposta, encontrando-se em essência com o processo educativo como ato ininterrupto em permanente transformação. Ao docente implicará a capacidade de “colocar em movimento o conhecimento no contexto local e global” (MORIN, 2007).

REFERÊNCIAS

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

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

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.

_____. **Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 01/03/2020.

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

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

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

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

_____. Congresso Nacional. Processos legislativos da **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: www.senado.gov.br e www.camara.gov.br. Acesso em: 10/03/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10/04/2020.

BRUCHÊZ, Adriane; D'ÁVILLA, Alfonso Augusto Fróes, 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.

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

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**. janeiro/ abril, 2008. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf.

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.

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.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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.

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.

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

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 08 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v 35, n 2, p. 57-63, março - abril, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 10/06/2020.

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

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

_____. **Investigações lógicas**: volume 2 investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento (P. M. S. Alves & C. A. Morujão, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira (orgs). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

_____. **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 Pulo: HUCITEC, 1998.

MORAES, R (org). **Construtivismo e ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

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

_____. **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.

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

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

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

_____. 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.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2001.

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.

_____. **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.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodos na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**. v 51, n 2, 133 - 143, maio/agosto, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/tatic/Documents/MESTRADO/Ci%C3%A4ncias/Mestrado%20Tatiana%20Martins/Estrat%C3%A9gia/Triangula%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07/06/2020.

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

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação,** 1º edição, 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.

_____. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. e-Pub.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.