



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIA E SAÚDE  
MESTRADO ACADÊMICO

TATIANA COSTA MARTINS

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

PALMAS (TO) 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIA E SAÚDE  
MESTRADO ACADÊMICO

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciência e Saúde  
como requisito parcial a obtenção do grau de mestre em Ensino em Ciência e Saúde pela  
Universidade Federal do Tocantins.  
Orientador: Prof. Dr. José Lauro Martins

PALMAS (TO), 2021.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

M386e Martins, Tatiana Costa .

Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: construção da autonomia na Educação Infantil . / Tatiana Costa Martins. – Palmas, TO, 2021.

115 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino em Ciências e Saúde, 2021.

Orientador: José Lauro Martins

1. Ensino. 2. Mediação Docente. 3. Autonomia. 4. Educação Infantil. I. Título

**CDD 372.35**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**TATIANA COSTA MARTINS**

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciência e Saúde  
como requisito parcial a obtenção do grau de mestre em Ensino em Ciência e Saúde pela  
Universidade Federal do Tocantins.  
Orientador: Prof. Dr. José Lauro Martins

Aprovada em: 24/09/2021

**BANCA EXAMINADORA**



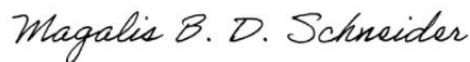
---

Prof. Orientador Dr. José Lauro Martins  
UFT – Palmas



---

Prof.ª Dra. Lisiane Costa Claro  
UFT – Palmas



---

Prof.ª Dra. Magalis Béssem Dorneles Schneider  
UFT – Arraias

PALMAS (TO), 2021.

Dedico minha vida como um todo a Deus, em primeira instância. Dedico esta produção a todos os profissionais da Educação Infantil, que se reconstróem no dia a dia por meio do estudo, da escuta e do diálogo. Dedico todo o desdobramento deste trabalho ao saudoso Manoel de Barros, que plantou com genialidade, na minha mente, pássaros alados, que escolhem voar e repousar sob as árvores, sem perder o encanto das escolhas.

## **AGRADECIMENTOS**

Todo sentimento de gratidão começa quando olho para os céus, pois creio em um Deus Maravilhoso, que me ensina a apreciar que seu tempo não é o meu, mas que cria situações perfeitas para o meu crescimento humano a todo instante.

Agradeço a toda minha família, minha mãe, meu irmão, esposo, filhas, meus animais, cada um a seu modo participa da minha vida de forma singular e especial.

O agradecimento que jamais cessará, ao meu orientador Dr. José Lauro Martins, meu “trem de pouso”, pelas escutas queixosas nas madrugadas, pela paciência frente aos anseios e a coragem de não me dar respostas prontas.

Agradeço aos colegas desta jornada formativa, especialmente Jeremias Fontineli, prestativo a todo instante, alavancando a turma de maneira presente e generosa.

Agradecimento ao professor Dr. Leandro Guimarães, por compartilhar comigo sua experiência e ladear tantas produções importantes para toda comunidade acadêmica, bem como a todos os professores do PPG ECS, por materializarem este programa como uma grande incubadora de projetos transdisciplinares.

Meu agradecimento a mim mesma, por não desistir de querer transformar o mundo que me cerca, por acreditar que o estudo, seja qual for, aonde for, como for, é a ferramenta mais potente de transformação pessoal que reverbera ao coletivo. Não foi fácil!

## RESUMO

A partir do problema de pesquisa acerca de como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil, delimitou-se o objetivo de desenvolver uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimule 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. Na fase I, estruturação do constructo teórico, o tripé interativo condutor da pesquisa descritiva exploratória estruturou-se em conceitos já existentes: *Complexidade, Dialogia e Participação*. Seguiram-se as fases de construção dos dados a partir da técnica de entrevista em profundidade e grupo focal, compondo respectivamente as fases II e III. 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

## ABSTRACT

From the research problem about how to develop learner autonomy in Early Childhood Education, the objective of developing a pedagogical strategy for didactic structuring that encourages the learner's autonomy in Early Childhood Education was defined, with Content Analysis as the main mechanism of methodological path, structuring the steps of deepening, theoretical validation and verification of the theoretical relevance of the strategy. We started from the conception that autonomy is a spontaneous process, mediated by the other and the world, in a way that it becomes effective insofar as the relationships are fertile for this, referring to the very complexity of the being. In phase I, structuring the theoretical construct, the interactive tripod conducting the exploratory descriptive research was structured on existing concepts: Complexity, Dialogy and Participation. This was followed by the phases of data construction using the technique of in-depth interview and focus group, comprising phases II and III, respectively. The delimitation of the research analysis corpus was given by the definition of codes, with the fields proposed in the strategy. For each field, the 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 conducting thread of dialog between all the elements that constitute the Pedagogical Strategy Concentric to Teaching.

**Keywords:** Teaching. Teaching Mediation. Autonomy. Early Childhood Education



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tripé estruturante da pesquisa .....	11
Figura 2: Esquema da Dinâmica Interacional .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 3: Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica.....	23
Figura 4: Esquema proposto à triangulação de dados.....	37
Figura 5: Incidência da palavra criança na etapa II .....	45
Figura 6: Incidência da palavra mundo na etapa II.....	46
Figura 7: Incidência da palavra professor na etapa II.....	47
Figura 8: Incidência da palavra Tecnologia .....	57
Figura 9: Retrato do documento narrativo da Etapa III .....	81
Figura 10: Linha de código por cores .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amarração do percurso metodológico.....	38
Quadro 2: Estruturação da Análise de Conteúdo Etapas II e III .....	38
Quadro 3: Proposta de análise fase II .....	39
Quadro 4: Riscos e Ações Preventivas .....	40
Quadro 5: Análise de convergências e complementaridades na Etapa II .....	43
Quadro 6: Gênese da Infância-criança .....	48
Quadro 7: Campo Iniciação Científica na Etapa II e Etapa I .....	50
Quadro 8: Análise do Campo Rede de Apoio na Etapa II e correspondência com Etapa I .....	55
Quadro 9: Campo Tecnologias nas Etapas I e II .....	56
Quadro 10: Correspondências a partir da incidência da palavra Tecnologia .....	57
Quadro 11: Apresentação de dados pelo método da triangulação .....	59
Quadro 12: Autonomia nas diferentes etapas da pesquisa .....	63
Quadro 13: Iniciação Científica nas diferentes etapas da pesquisa .....	66
Quadro 14: Ludicidade nas diferentes etapas da pesquisa .....	68
Quadro 15: Artes nas diferentes etapas da pesquisa .....	71
Quadro 16: Rede de Apoio nas diferentes etapas da pesquisa .....	74
Quadro 17: Tecnologia nas diferentes etapas da pesquisa .....	78

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	9
1.1 Itinerário da Pesquisa enquanto pensamento inicial .....	9
1.2 Estruturação da Pesquisa .....	10
1.3 Instrumento conceitual.....	13
2 CONTEXTOS          SOBRE          A          EDUCAÇÃO          INFANTIL .....	17
3 ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	20
3.1 Grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica .....	25
4 PERCURSO METODOLÓGICO .....	33
4.1 Matriz de Amarração.....	33
4.2 Etapas de Elaboração .....	35
4.3 Estruturação do Percorso.....	38
4.4 Plano de Análise de Dados .....	38
4.5 Aspectos Éticos .....	40
5 RESULTADOS DA PESQUISA.....	41
5.1 Etapa I: sistematização do constructo teórico.....	41
5.2 Etapa II: aprofundamento e validação teórica .....	42
5.2.1 Análise da Etapa II: Campo Iniciação Científica.....	49
5.2.2 Análise da Etapa II: Campo Ludicidade.....	51
5.2.3 Análise da Etapa II: Campo Artes.....	52

5.2.4	Análise da Etapa II: Campo Rede de Apoio .....	53
5.2.5	Análise da Etapa II referente ao Campo Tecnologias .....	55
5.2.6	Apresentação da Etapa II: Triangulação.....	58
5.3	Campos da Estratégia para a prática pedagógica – Etapa III .....	61
5.3.1	Autonomia na Etapa III .....	62
5.3.2	Campo Iniciação Científica na Etapa III .....	64
5.3.3	Campo Ludicidade na Etapa III .....	67
5.3.4	Significações sobre o Campo Artes na etapa III.....	70
5.3.5	Significações sobre o Campo Rede de Apoio na etapa III .....	72
5.3.6	Significações sobre o Campo Tecnologias na Etapa III.....	74
5.3.7	Perspectivas Transversais da Etapa III.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		83
REFERÊNCIAS .....		86
APÊNDICES .....		95
ANEXOS.....		101

## 1. INTRODUÇÃO

*Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Loris Malaguzzi.*

### 1.1 Itinerário da Pesquisa enquanto pensamento inicial

O itinerário teórico conceitual da pesquisa partiu do conceito de autonomia, que se constrói 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. Autonomia, desta forma, relaciona-se ao diálogo, que é ação bilateral e exigência existencial.

Assim, 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 (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.

Desde o começo, acreditou-se que 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. A pesquisa aponta 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).

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 aprendente.

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.

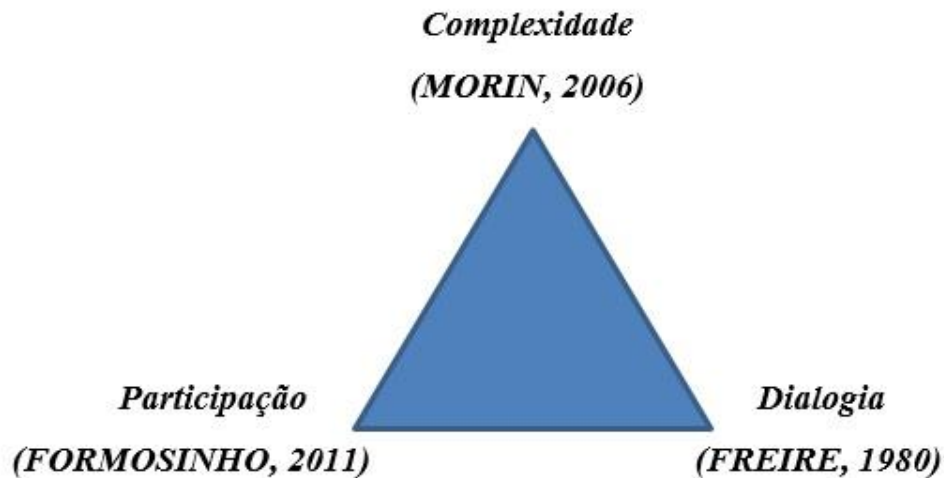
A autonomia, no centro da aprendizagem, concomitante à Teoria da Complexidade de Morin, perpassa centros que se voltam para um centro em comum, e que não se apresentam aqui como originários de teorias existentes de círculos concêntricos, mas da própria etimologia da palavra, alicerçando-se no pensamento 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.

## **1.2 Estruturação da Pesquisa**

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.

**Figura 1: Tripé estruturante da pesquisa**



Fonte: Autoria própria, 2020.

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 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.

A questão fundante foi a busca por uma produção que fosse ao encontro das inquietudes da pesquisadora, constituída como sujeito epistemológico de si mesmo (MORAES, 2008), situando-se esta pesquisa como um desafio de formação pessoal, que apontou para a formulação de 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.

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.

Durante o primeiro ano de atuação da pesquisadora na Educação Infantil, um episódio muito interessante desvelou uma concepção mais respeitosa da criança enquanto ser capaz, produtor de cultura em relação à própria constituição subjetiva e de seus pares. Em uma tarde, uma turma de crianças com idade entre seis meses e um ano, foi ao refeitório, alguns caminhando e outros no colo das professoras. Costumeiramente, uma das crianças demonstrava grande frustração, gritando e jogando-se ao chão quando não se sentava na cadeira almejada.

Nestes momentos, os adultos sempre dialogavam e a intervenção sempre no sentido de que entendesse que a cadeira era de todos, explicação nunca aceita, dada a condição de apego nesta idade. Nesta tarde, uma criança menor de um ano, correu na frente da turma e sentou-se na referida cadeira, alvo do desejo da outra criança. No momento em que avistou a coleguinha a chamou, fazendo o gesto com a mão, para sentar-se, e cedeu o lugar.

A partir da observação, compreendeu-se que, entre muitas variáveis de comportamentos, a linguagem intersubjetiva que se evidenciou ali, extrapolou qualquer possibilidade de comunicação oral, extrapolou uma condição de sensibilidade e empatia que jamais seria mensurada por um adulto. Assim, a criança tece suas teias de relacionamento próprio, e não é condizente com tamanha



complexidade uma atitude adulta que não vá ao encontro da autonomia do aprendente. Desta forma, surgiu o problema de pesquisa: Como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil? A investigação teve início então na perspectiva da intrínseca relação entre a prática pedagógica docente e o desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A trajetória qualitativa de estruturação do pensamento abarcou a subjetividade da pesquisadora, em diálogo com referenciais teóricos já existentes, e que tornaram possível o desenvolvimento da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil. Acredita-se ser fundamental o percurso metodológico que considere o sujeito em sua dimensão psíquica, pois ao propor uma estratégia pedagógica, esta será apropriada por cada docente em conformidade ao seu contexto pessoal, cultural e profissional, caracterizando-se em potencial ferramenta de qualificação do ensino pela sistematização que propõe à prática educativa.

Na busca pela construção de um processo pessoal epistemológico, o olhar voltou-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, o objetivo alinhou-se ao ato de desenvolver uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo como desdobramentos os objetivos de caracterização da Estratégia Pedagógica Concêntrica e suas relações com os intracampos e intercampos propostos; 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.

### **1.3 Instrumento conceitual**

Durante o percurso da pesquisa na Etapa I de construção, tornou-se evidente a necessidade

de constante reflexão acerca de conceitos já existentes, e que orientam diferentes abordagens na articulação entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia.

Construiu-se um instrumento conceitual, o qual voltou-se ao auxílio teórico enquanto identificação de diferentes abordagens de ensino, e possíveis relações a serem construídas na perspectiva da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino.

A abordagem complexa (MORIN, 2005) possibilitou um estreito diálogo com Mizukami (1986) como base teórica para a caracterização sistematizada e explicativa de teorias, em friso de não serem as mesmas acabadas e incorrigíveis, mas sim, “elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática” (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

A partir do arcabouço teórico apresentado por Mizukami (1986) estabeleceu-se um paralelo com possíveis conceitos a serem observados e reconstruídos acerca da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino. A organização a seguir, elucida a necessidade de o professor estruturar o pensamento em esquemas que permitam a visualização de diferentes conceitos, e que possibilitem a apropriação de uma postura autônoma de construção do conhecimento.

### **Ensino formal e correspondente abordagem educacional**

A escola é o lugar por excelência onde se realiza a Educação, processo de transmissão de informações em sala de aula, uma agência sistematizadora de uma cultura complexa.	Abordagem Tradicional
A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com comportamentos que pretende instalar e manter.	Abordagem Comportamental
A escola será uma escola que respeite a criança tal como é, que crie condições para que ela possa desenvolver-se em processo possibilitando a autonomia do aluno. Ideia da não interferência com o crescimento da criança. Aprendizagem é qualidade de um envolvimento pessoal.	Abordagem Humanista
A escola deveria começar ensinando a criança a observar. A causa do fracasso da educação formal decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (desenhos, ações fictícias, narradas) ao invés do fazer pela ação real e material.	Abordagem Cognitivista
A escola é o local onde seja possível o crescimento mútuo, dos professores e dos alunos, no processo de conscientização, diferente da atualidade de currículos e prioridades.	Abordagem Sociocultural

Fonte: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

### **Concepções de construção do conhecimento**

Parte-se do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo para que sejam armazenados.	Abordagem Tradicional
O conhecimento é resultado direto da experiência, o comportamento é estruturado indutivamente, via experiência.	Abordagem Comportamental
Na experiência pessoal e subjetiva, o conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. Atribuído ao sujeito papel central na elaboração e criação do conhecimento.	Abordagem Humanista
O conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para outro é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.	Abordagem Cognitivista
Elaboração e construção do conhecimento vinculados ao processo de conscientização.	Abordagem Sociocultural

Fonte: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

### Identificação conceitual de ensino e aprendizagem

A aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas. A ênfase do ensino está nas situações da sala de aula, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor. Os elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão impressas nos alunos. Ensino voltado para a quantidade e variedade de conceitos, noções e informações.	Abordagem Tradicional
Ensino e aprendizagem enquanto processo relativamente permanente de mudança em uma tendência comportamental e ou na vida mental do indivíduo como resultado de uma prática reforçada. O homem como resultado de um processo de aprendizagem desde a infância, como produto das associações estabelecidas entre estímulos (meio) e respostas (manifestações comportamentais).	Abordagem Comportamental
Ensino na perspectiva da criação de situações de aprendizagem advindas das próprias experiências dos alunos.	Abordagem Humanista
Um ensino que procura desenvolver a inteligência deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido em uma situação social. Tudo que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca reestruturação.	Abordagem Cognitivista
Situação de ensino e aprendizagem deve superar a relação opressor-oprimido condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma.	Abordagem Sociocultural

Fonte: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

### Relação professor aluno/criança

O professor detém o poder decisório quanto à metodologia, avaliação, conteúdo, forma de interação na aula, os meios coletivos de expressão, as informações se destinam à reiteração de dados anteriormente fornecidos.	Abordagem Tradicional
Aos educandos caberia o controle científico da educação, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver de forma que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando fatores como economia de tempo, esforços e custos.	Abordagem Comportamental
O professor assume a função de facilitador da aprendizagem, entra em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante. O aluno deve ser responsável pelos objetivos referentes à aprendizagem que tem significado para si. Ao professor cabe a aceitação e compreensão empática, confiança no aluno.	Abordagem Humanista
Os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente à convencional, sem que haja uma relação de transmissor e receptor. Criação de situações de reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional.	Abordagem Cognitivista
Relação professor e aluno é horizontal. O professor empenhado na prática transformadora procurará desmistificar e questionar, junto com o aluno.	Abordagem Sociocultural

Fonte: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

### Perspectivas em Abordagem Concêntrica

A escola define a proposta pedagógica a partir dos interesses reais das crianças, que verbalizam sobre suas narrativas pessoais, fios condutores ao planejamento docente, em uma dinâmica circular de cruzamentos entre as várias dimensões do sujeito e condições exteriores.	Abordagem Concêntrica
A relação do sujeito como construtor da episteme em dinâmica pessoal de interpretação do mundo, pelo entrelaçar das percepções e vivências pessoais entre adultos e crianças, sem que o adulto defina seu foco de interesse.	
O processo de ensino e aprendizagem passa continuamente pela dinâmica de construção de conceitos, onde professor e criança são mediadores das relações, por meio da escuta, da fala, da observação, da parceria, de forma que a episteme não seja vertical ou horizontal, mas retroativa, circular.	
A relação entre professor e criança se constrói em prerrogativas de valorização dos diferentes aspectos socioculturais, emocionais e biológicos, de forma que a cultura adulta não se sobreponha à cultura da criança, ou que a criança reproduza a cultura existente, mas que se aproprie com a mediação do par mais experiente, e que produza e evidencie seus próprios significados.	

Fonte: Etapa I da Estratégia de Ensino construída pela autora.

O foco da pesquisa não se voltou à criação de uma verdade geral, pois assumiu a existência de perspectivas complexas na constituição dos sujeitos que se desenvolvem autônomos desde o seu nascimento, mas em determinado ponto, foi necessária a criação de um instrumento para uso pessoal, que desvelasse parâmetros teóricos sobre diferentes abordagens educacionais, que revelam a própria concepção sobre o ensino, sendo um elemento norteador.

Desta forma, partiu-se do referencial teórico de Mizukami (1986), no sentido de auxiliar a pesquisa em fase inicial, na identificação de conceituações sobre a abordagem do ensino Tradicional, Computamental, Humanista, Cognitivista, Sociocultural, e por fim, tornou possível a construção de apontamentos próprios, à luz da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino. A apresentação do instrumento compilado e utilizado na etapa inicial de construção da pesquisa pode instigar outros profissionais da Educação a criarem estratégias pessoais frente à sistematização do conhecimento já produzido.

Na busca pela estruturação de referencial, com apontamentos sobre as diferentes abordagens do ensino, e tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do aprendente, objeto de estudo da pesquisa, tornou-se fundamental abordar o conceito de 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).

## **2 CONTEXTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

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, sendo: O eu, o Outro e o Nós, com foco no desenvolvimento pessoal e social da criança; Corpo, Gestos e Movimentos, com foco no reconhecimento das potencialidades psicomotoras do próprio corpo; Traços, Sons, Cores e Formas, com foco em experiências, diferentes movimentos artísticos, culturais e científicos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, foco no compartilhamento de experiências mediadas pela linguagem oral e formação de leitores; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações, fortalecendo as percepções de espaço e tempo, em ampliação quanto à percepção do mundo físico e sociocultural.

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 contrassentidos 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.

Uma perspectiva complexa agrega saberes e conhecimentos aparentemente contrários, mas que apontam para a possibilidade de diálogos constitutivos. Assim, um pensamento pode ser construído desde uma visão inatista cartesiana encontrada em Descartes (1596 – 1650) por exemplo, a uma visão contemporânea expressa por Foucault (1926 – 1984), encontrando em ambas, pontos de intersecção a partir de uma concepção pessoal que se fecunda em vivências e teorizações, bem como a proposição de ruptura com modelos pré-estabelecidos, cada qual a seu tempo e contexto histórico. Desta forma, não haveria contradição entre as muitas teorias, a relação de complexidade estabelece correlações entre o conhecimento, sejam afirmativas ou negativas, mas sempre interdependentes.

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 estabeleceu como direito o atendimento em creche e pré-

escola (Artigo 208), sendo a posteriori acompanhado por uma série de documentos legais, entre os quais ganhou ênfase o **Estatuto da Criança e do Adolescente** em 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, com prerrogativas de respeito e proteção, 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.

O **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (1998), abordando o respeito aos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira; **Lei 11.274/2006** que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos e assegurou 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.

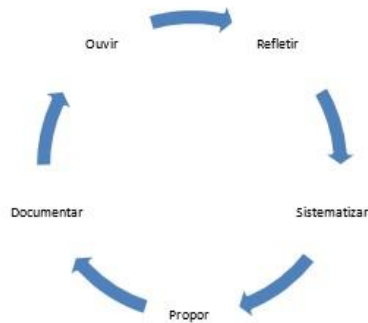
### **3 ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



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?

**Figura 2: Esquema da Dinâmica Interacional**



Fonte: A 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.

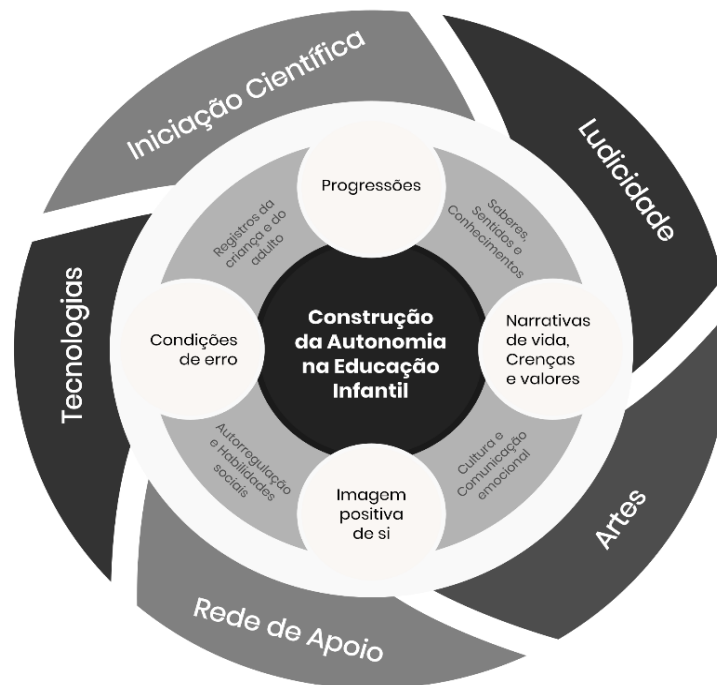
O processo de *propor* deve ultrapassar uma visão assistencial de superioridade, o fato de o adulto docente propor vivências não pode afastar a criança de sua condição natural de produzir o conhecimento, de maneira que um dos conceitos estruturantes da pesquisa, *Dialogia*, valide a ação política intencional 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 arquétipo<sup>1</sup> (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.

**Figura 3: Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica**



Fonte: Autoria própria, 2020.

Constituem-se grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: Iniciação

<sup>1</sup> 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.

Científica, Ludicidade, Artes, Redes de Apoio e Tecnologias. De modo circular os grandes campos se relacionam com os intercâmbios e intracâmbios da estratégia. Constituem-se intracâmbios: Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro. Constituem-se intercâmbios: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais. Por **intracâmbios** entendem-se os elementos presentes no sujeito da aprendizagem, independentes da proposta do adulto. Por **intercâmbios** 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, aprendiz, docente-aprendiz, aprendiz-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 refere-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 *compreendere*, significa unir os elementos de explicação, havendo diversos elementos que abarcam a subjetividade da compreensão humana.

### **3.1 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 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 aprendente.

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 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 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).

#### 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 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).

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

É preciso muitas vezes, para fazer ciência, evitar as aparências de cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios recorrentes do rigor científico. Pierre Bourdieu.

### 4.1 Matriz de Amarração

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 deu-se em virtude de a pesquisa acontecer nos espaços naturais de

dinâmica da vida (STRAUSS E CORBIN, 2008).

Quanto à finalidade caracterizou-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 E CORBIN, 2008, p. 32).

A finalidade exploratória se voltou 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 situou-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.

O procedimento de estruturação da pesquisa em fase inicial foi de ordem bibliográfica, admitindo-se que o conhecimento teórico é construído a partir de conhecimentos existentes, considerando as interfaces da apreensão, da criticidade e da dúvida (MINAYO, 1998), aproximando-se diretamente às vivências, concepções e inquietações da pesquisadora, estruturando-se em alicerce de abordagem qualitativa por permitir e valorizar subjetivações pessoais, propondo-se a um confronto entre realidade e desejo. Enquanto critério de validade e fiabilidade a pesquisa foi aberta a outros pesquisadores em fase anterior à construção dos dados, no intuito de verificar se outro investigador/auditor externo seguirá o pensamento do investigador, coerência e coesão da pesquisa (COUTINHO, 2008). Nesta etapa, o projeto foi enviado a professores voluntários, convidados a um parecer informal, os quais, posteriormente, receberam o convite para participar da etapa de aprofundamento e validação da proposta.

As etapas subsequentes da pesquisa referiram-se ao método de Análise de conteúdo e posterior triangulação de dados obtidos junto a três especialistas com a estratégia de entrevista semiestruturada em profundidade, em fase de aprofundamento e validação. A fase de verificação de pertinência da estratégia junto a cinco pedagogos que atuam na Educação Infantil teve como método a Análise de conteúdo para se atingir uma compreensão de significados acerca dos campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica. A aplicação da Análise de Conteúdo para compreensão das falas dos participantes na intenção de “variáveis inferidas de conhecimentos relativos às condições

de produções” (BARDIN, 1977, p. 38 - 40).

A análise de conteúdo pode ainda ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações no sentido de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, sejam eles quantitativos ou não, de maneira a permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, em relação direta às variáveis inferidas (BARDIN, 1977).

#### **4.2 Etapas de Elaboração**

A etapa I, construída em torno de sólidos referenciais bibliográficos, na abordagem da Pesquisa Qualitativa Naturalística Descritiva Exploratória, alinhou-se a desdobramentos potentes em relação à coleta de dados com especialistas e pedagogos, colaborando com o refinamento da proposta como alternativa à uma prática pedagógica que valorize os direitos da criança, como ser competente, com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Na Etapa I, todo o constructo teórico de proposição da estratégia foi estruturado, bem como criado um instrumento conceitual de apoio à pesquisadora.

As etapas II e III, de aprofundamento da pesquisa, com vistas à validação teórica e verificação de pertinência teórica, pautaram-se na coleta de dados no período compreendido entre os meses de março a maio de 2021, após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, CAAE 41048620.5.0000.5519. A entrevista semiestruturada em profundidade com especialistas ocorreu por meio de aplicativo virtual.

Foram critérios de seleção dos especialistas: a) intencionalidade da pesquisadora; b) profissionais de renomada experiência no meio acadêmico; c) ser professor da Universidade Federal do Tocantins; d) ter especialização em nível *stricto sensu*. Foram critérios de exclusão: a) não ser pedagogo de formação inicial; b) não ter especialização em nível *stricto sensu*.

Para construção de dados, com pedagogos atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Palmas, os critérios de exclusão foram: a) ter experiência na Educação Infantil inferior a cinco anos; b) não ser pedagogo em formação inicial; c) não possuir especialização a nível mínimo *lato sensu*; d) atuar no Centro Municipal de Educação Infantil Matheus Henrique de Castro do Santos, local de atuação profissional da pesquisadora, zelando pela imparcialidade do

estudo.

Desta forma, a pesquisa estruturou-se em três etapas, tendo em vista o rigor científico quanto aos objetivos de aprofundamento, validação e verificação de pertinência.

Etapa I: Construção da estratégia por abordagem qualitativa da pesquisa descritiva exploratória com coleta de dados de ordem bibliográfica.

Etapa II: Ao encontro da necessidade de incluir múltiplas visões profissionais para aprofundamento e validação teórica, a coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada em profundidade, “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2005, p. 62).

O roteiro com questões abertas, em apêndice ao projeto, voltou-se a obter uma visão aprofundada de três especialistas entrevistados acerca dos grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, os quais foram a base para a categorização dos dados na Análise de Conteúdo.

O método de tratamento dos dados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), para identificar as ideias principais e categorização dos elementos propostos pela estratégia, partiu de unidades de significado relacionadas aos núcleos temáticos, que são os grandes campos da Estratégia Concêntrica; a organização dos dados ocorreu com a utilização do software MaxQDA, no trabalho com as palavras e significações. A exploração do material para categorização das informações teve como unidade de registro os parágrafos de cada entrevista e palavras-chave (BARDIN, 1977).

Feita a Análise de conteúdo, os dados foram submetidos à Triangulação para a apresentação, “termo emprestado às Ciências Sociais do campo da navegação e estratégia militar, com seu significado originado na trigonometria, que usa pontos de referência múltiplos para localizar a posição exata de um objeto: dados princípios básicos de geometria, múltiplos pontos permitem alcançar uma maior precisão na localização” (OLIVEIRA, 2015, p.138), em sentido de “complementaridade na integração de diferentes perspectivas sobre o mesmo ângulo do fenômeno investigado, ou seja, ao observar o mesmo fenômeno de diferentes pontos de vista, consegue-se construir uma descrição e explicação mais completas” (KELLE, 2005, p. 102 IN: OLIVEIRA, 2015, p. 139). A estratégia de entrevista semiestruturada em profundidade permitiu um momento individual com os participantes, de forma a garantir a independência dos relatos. O método de



triangulação foi utilizado para a apresentação visual dos dados.

**Figura 4: Esquema proposto à triangulação de dados**



Fonte: Autoria própria, 2020.

**Etapa III:** A fase de verificação de pertinência teórica dos grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, deu-se pela técnica de grupo focal, com um encontro e utilização de roteiro semiestruturado de entrevista, em ambiente virtual, e em consonância à assinatura do Termo de Consentimento. O Grupo focal estruturou-se com cinco pedagogas atuantes na Educação Infantil, sendo preservadas as identidades, de modo que, por meio da interação grupal, se compreenderam as percepções acerca dos grandes campos da Estratégia Concêntrica na relação ensino e desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Durante a realização do grupo focal, com o instrumento de entrevista semiestruturada, foi respeitado o princípio da “não-diretividade” (GATTI, 2002), a fim de garantir as interações, em respeito ao desenvolvimento dos participantes quanto aos aspectos da comunicação, da cognição e afetividade. Segundo Yin (2016, p. 257) na entrevista qualitativa com grupo focal “o objetivo é permitir que os participantes vocalizem suas próprias prioridades como parte de seu modo de descrever o mundo da forma como o percebem”, com o devido cuidado a dar atenção a todo grupo e não somente a um ou outro participante, fomentando que todos participem e exponham sua opinião em seu tempo e desejo. O Grupo Focal foi conduzido por participante voluntário no sentido de garantir a imparcialidade da pesquisadora no momento das falas das pedagogas.

### 4.3 Estruturação do Percurso

Considerando que o fenômeno se relaciona e extrapola aquilo que aparece como objeto da experiência em oposição à coisa mesma, a pesquisa partiu 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).

A coleta de dados, na etapa II, foi planejada com três especialistas pedagogos de notório conhecimento em Educação e atuação acadêmica na Universidade Federal do Tocantins, campus Arraias e Palmas, os quais foram entrevistados.

Na etapa III, a investigação deu-se em grupo focal, com cinco pedagogas atuantes na Educação Infantil em Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Palmas - Tocantins.

#### Quadro 1: Amarração do percurso metodológico

Etapas	Descrição	Método	Análise / Técnica / Produto
Etapa I	Estruturação inicial da estratégia pedagógica frente à problemática: Como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil?	Pesquisa Descritiva Exploratória	Bibliográfica
Etapa II	Aprofundamento e validação teórica da estratégia	Análise de Conteúdo	Entrevista semiestruturada em profundidade Tratamento dos dados por Triangulação
Etapa III	Verificação de pertinência teórica da estratégia	Análise de conteúdo	Técnica: Grupo focal com roteiro de entrevista semiestruturada

### 4.4 Plano de Análise de Dados

#### Quadro 2: Estruturação da Análise de Conteúdo Etapas II e III

Etapas	Intenções	Ações
1ª etapa - pré-análise	<p>Proposta de unidade de registro: parágrafos e palavras-chave</p> <p>Demarcação do universo de análise - entrevistas</p> <p>Critérios do corpus para análise:  <i>Regra da exaustividade</i>: tudo o que for dito pelos entrevistados será considerado;  <i>Regra da representatividade e homogeneidade</i>: dois grupos relativamente homogêneos quanto à formação inicial e continuada (conforme critérios de inclusão) permitiram o número da amostra e futura comparação dos resultados individuais;  <i>Regra de pertinência</i>: as entrevistas se voltam aos 5 grandes campos da Estratégia Concêntrica;</p> <p>Indicadores: Iniciação Científica; Ludicidade; Artes; Rede de apoio; Tecnologias.</p>	<p>Leitura fluente para primeiro contato do conteúdo acerca dos campos da estratégia e suas relações com o desenvolvimento da autonomia do aprendente.</p> <p>Planejamento da constituição do corpus</p>
2ª etapa - exploração do material	<p>Recortes do texto das entrevistas:            Conjunto de entrevistas pedagogos especialistas stricto sensu;            Conjunto de entrevistas pedagogos especialistas lato sensu.</p>	<p>Desmembramento dos textos das entrevistas em parágrafos de acordo com cada indicador</p>
3ª etapa - tratamento dos dados e interpretação	<p>Inferência e interpretação com respaldo no referencial teórico da Estratégia Concêntrica            Elaboração de quadros de resultado com cada indicador</p> <p>Possíveis orientações a novas análises</p>	<p>Etapa II da coleta de dados: trabalho com as significações em relação ao aprofundamento teórico da estratégia;            Etapa III da coleta de dados: trabalho com as significações em relação à pertinência dos campos propostos para a prática pedagógica</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora tendo como referência a obra *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977).

O método de triangulação, junto às narrativas dos especialistas, seguiu o planejamento abaixo.

### Quadro 3: Proposta de análise fase II

	Campo 1 Iniciação Científica	Campo 2 Ludicidade	Campo 3 Artes	Campo 4 Rede de Apoio	Campo 5 Tecnologias	
Especialista 1	Análise (Ent. 1/campo 1)	Análise (Ent. 1/campo 2)	Análise (Ent. 1/campo 3)	Análise (Ent. 1/campo 4)	Análise (Ent. 1/campo 5)	Síntese Horizontal Especialista 1
Especialista 2	Análise (Ent. 2/campo 1)	Análise (Ent. 2/campo 2)	Análise (Ent. 2/campo 3)	Análise (Ent. 2/campo 4)	Análise (Ent. 2/campo 5)	Síntese Horizontal Especialista 2
Especialista 3	Análise (Ent. 3/campo 1)	Análise (Ent. 3/campo 2)	Análise (Ent. 3/campo 3)	Análise (Ent. 3/campo 4)	Análise (Ent. 3/campo 5)	Síntese Horizontal Especialista 3
	Síntese vertical campo 1	Síntese vertical campo 2	Síntese vertical campo 3	Síntese vertical campo 4	Síntese vertical campo 5	Síntese Conclusiva (narrativa)

#### 4.5 Aspectos Éticos

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFT via Plataforma Brasil. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE concordando com a realização da pesquisa e tomando ciência de seus objetivos (Resolução 466/12 e 510/2016 - BRASIL, 2012).

Aos participantes os resultados da pesquisa serão socializados por meio de reunião profissional com explanação oral e utilização de recursos visuais, sendo enviadas cartas-convite aos e-mails, estabelecendo-se um diálogo livre e aberto a todos. Para Secretaria Municipal de Educação de Palmas será enviada a dissertação na íntegra com carta de agradecimento e de disponibilidade quanto à socialização juntos aos demais Centros Municipais de Educação Infantil de Palmas, se assim a gestão desejar.

Em observação à Resolução n. ° 510/2016 primou-se pela liberdade e autonomia de todos os envolvidos na pesquisa, em respeito à subjetividade dos participantes e sua história de vida.

O planejamento da pesquisa obedeceu a critérios éticos quanto ao estabelecimento de possíveis posturas preventivas, e quanto aos riscos que ocasionalmente poderiam surgir ao longo do processo.

#### Quadro 4: Riscos e Ações Preventivas

Riscos	Ações Preventivas
Possibilidade de constrangimento ou desconforto no momento da entrevista	- Os sujeitos receberam prévio esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa por meio do TCLE e tiveram acesso ao arcabouço teórico da Estratégia Concêntrica; - O início da entrevista foi um momento de agradecimento e empatia, em esclarecimento ao quanto é importante a participação de cada sujeito; - Participação foi voluntária.
Quebra de sigilo e anonimato	O sigilo foi proposto aos participantes pedagogos na etapa de verificação de pertinência, sendo gravado o grupo focal somente em áudio. Os áudios não foram divulgados, apenas as falas foram transcritas para análise.
Cansaço em participar da entrevista	Em caso de sinais de cansaço seria ofertada a possibilidade de continuidade em outro momento oportuno, sendo esta possibilidade apresentada a todos antes da entrevista.

Os benefícios diretos da pesquisa se voltaram à reflexão sobre a relevância da prática pedagógica na construção da autonomia do aprendente e proposição de uma estratégia de auxílio ao planejamento docente. Os benefícios indiretos se voltaram para a possibilidade de evolução epistemológica dos participantes em contato com diversas teorias e opiniões, e ainda à possibilidade de alcance aos demais profissionais da educação que se interessarem pelas práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil. A pesquisa pode ser um marco para o leitor refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA

### 5.1 Etapa I: sistematização do constructo teórico

A primeira fase da pesquisa voltou-se à sistematização do constructo teórico submetido às fases subsequentes de aprofundamento e validação teórica, e verificação de pertinência teórica. A base contemplada nesta sistematização seguiu a abordagem qualitativa da pesquisa exploratória descritiva, de forma que a coleta dos dados, de ordem bibliográfica, relacionou-se com aspectos subjetivos da pesquisadora nas etapas II e III.

A etapa I da pesquisa caracterizou-se como um processo de organização teórica a partir de vivências profissionais e pessoais ao longo de um vintênio. A organização do tripé estruturante e da dinâmica interacional da pesquisa foram determinantes para a continuidade da sistematização do pensamento científico. Os diálogos estabelecidos com as referências bibliográficas exigiram uma maior clareza quanto à compreensão de o que seria uma abordagem de ensino concêntrica, e neste momento da pesquisa foi essencial a criação de um instrumento conceitual.

Todos os passos da pesquisa na etapa I corroboraram com a afirmação teórica proposta à postura do docente enquanto sujeito de sua própria epistemologia, pois as construções marcaram

importantes rompimentos, em primeira instância, junto à própria pesquisadora. O constructo teórico, consolidado na figura arquetípica da pesquisa, na etapa I, tornou-se a própria matriz a ser proposta como estratégia espelho aos docentes da Educação Infantil. Nos apêndices consta a apresentação enviada aos especialistas acerca da estruturação que gerou os resultados da Etapa I.

Nesta etapa, a apresentação inicial da pesquisa foi enviada aos especialistas voluntários, os quais emitiram seu parecer. A abertura da pesquisa na fase de estruturação inferiu um caráter amplo de confiabilidade, pois diferentes olhares contribuíram e validaram a continuidade da mesma.

Dois especialistas voluntários, nesta etapa, emitiram o parecer por escrito, colaborando para o melhor alinhamento entre o problema da pesquisa e os objetivos específicos, sugerindo maior aprofundamento quanto aos procedimentos metodológicos. Os apontamentos realizados foram aceitos e contribuíram de forma significativa para a estruturação inicial.

## **5.2 Etapa II: aprofundamento e validação teórica**

A abordagem junto aos especialistas *stricto sensu*, por meio da entrevista em profundidade, caracterizou-se pela flexibilidade na configuração dos diálogos, sendo ampliado o espaço de troca de experiências a partir da apresentação de cada um, acerca de sua percepção quanto objeto deste estudo. A seguir, os segmentos codificados da etapa, referentes à investigação proposta sobre Autonomia, exemplificam ao leitor o que foi coletado para a análise. Cada texto abaixo trata de um pequeno extrato (código), oriundo dos diálogos obtidos por meio da entrevista em profundidade com especialistas, seguido do endereçamento no software.

A autonomia vai trazer para esse aluno o conhecimento de que aos poucos ele vai fazendo sozinho, ele vai crescendo, vai se desenvolvendo.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 5 - 5

Autonomia é eles andarem? É deixar que façam sozinhos? Joguem os brinquedos e deixem? Porque a gente sabe que autonomia não é isso, a autonomia é muito mais que isso. Não é deixar se virar sozinho, mas deixar que a autonomia seja algo para que ele cresça, aprenda, se desenvolva como ser humano, um ser humano integral, social, cognitivo, pois na Educação Infantil não se trata só da questão do cognitivo, tem a parte social, a parte das atitudes, por isso trabalhamos ciências humanas, ciências sociais, artes, língua portuguesa, matemática, a gente trabalha tudo, mas de uma forma interligada, todas juntas, com o mesmo tema, buscando a autonomia da criança, que seja saudável, para que se torne um cidadão consciente de seus direitos, consciente de seu papel social, seguro, e tudo isso passa antes pelo professor.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 5 - 5

O movimento da autonomia é construído de forma paralela ao movimento da heteronomia, a criança em si não é um ser autônomo, mas em busca da autonomia, sempre prescinde. Para a criança se tornar autônoma, contraditoriamente precisa da referência do adulto, vai se tornando autônoma à medida em que vai assimilando, incorporando heteronomamente o modo de pensar e sentir e agir dos adultos.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 2 - 2

A autonomia é um projeto da humanidade. A criança se torna autônoma. À medida que vai se percebendo como um ser externo ao outro. A tomada de consciência de que sou um ser singular é o primeiro momento de construção da autonomia, e esse momento vai se dando de forma paulatina até a velhice, mesmo o adulto continua constituindo sua autonomia, a autonomia é um projeto inacabado, e é a marca que distingue o ser humano dos demais entes da natureza.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 2 - 2

A autonomia tem a ver com o objetivo da ação do professor, dos sujeitos do processo educativo, o fim é isso, é levar esse sujeito a uma autonomia de pensamento, a uma formação humana ao desenvolvimento das suas capacidades complexas, das capacidades humanas complexas, e isso se dá por meio do ensino, dessa seleção de conteúdos que se faz, de metodologia para alcançar esse objetivo.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 3 - 3

A investigação quanto à compreensão de Autonomia do Aprendente, na perspectiva dos especialistas *stricto sensu*, corroborou com a proposta epistemológica da estratégia no que tange ao sociointeracionismo de Vygotsky (1999), com ênfase aos aspectos culturais e a intervenção do par mais experiente junto à criança, reforçando o paradigma de um aprendente ativo, conforme quadro a seguir.

### Quadro 5: Análise de convergências e complementaridades na Etapa II

	Convergências	Complementaridades	Correspondência
<b>Especialista 1</b>	Noção de que a criança, com a mediação do adulto, toma consciência de suas potencialidades; Evidência quanto ao aspecto social sobrepor-se à cognição.	Noção de formação da consciência cidadã.	Intercampo Cultura e Comunicação Emocional  Intracampo Imagem Positiva de Si
<b>Especialista 2</b>	Evidência quanto à importância da referência do adulto; Singularidade do sujeito.	Heteronomia X Autonomia	Intracampo Progressões
<b>Especialista 3</b>	Evidência quanto ao desenvolvimento das capacidades complexas do indivíduo por meio da mediação;	Metodologia como instrumento para o alcance de objetivos de construção da autonomia.	Intercampo Saberes, Sentidos e Conhecimentos

Fonte: Autoria própria, 2021.

O trabalho com as significações em relação ao aprofundamento teórico da estratégia, pelo método de Análise de Conteúdo, permitiu a identificação de aspectos complementares à estruturação teórica inicial, sendo o primeiro deles a autonomia vinculada à formação da noção da consciência cidadã, correspondendo-se ao Intercampo Cultura e Comunicação Emocional no que diz respeito à 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.

Os dados, nesta perspectiva de um olhar reflexivo para a constituição singular do aprendente, por meio da mediação social, relacionaram-se à formação cidadã, enquanto constituição da própria cultura. A correspondência com o Intracampo Imagem Positiva de Si corroborou com a propositura do arcabouço teórico dos estados de consciência, que dizem respeito à condição de elaborações mentais, de aprendizagem e de atuação humana.

A análise dos segmentos codificados, na fala do Especialista 2, evidenciou a importância do pilar estruturante da pesquisa no que se refere à Complexidade, pois ao apresentar os conceitos de Heteronomia e Autonomia, como elementos de um mesmo contexto de ensino, reforçou a existência das relações ambivalentes e correlatas, no que tange à construção da autonomia. A correspondência com o Intracampo Progressões é possível pelo indicativo às passagens que acontecem internamente e dizem respeito ao posicionamento da criança no mundo, com destaque à mediação do adulto neste processo.

É deixar que façam sozinhos? Deixar que a autonomia seja algo para que ele cresça, aprenda, se desenvolva como ser humano, um ser integral, social, cognitivo. (ESPECIALISTA 1).

Para criança se constituir autônoma, contraditoriamente precisa da referência do adulto. (ESPECIALISTA 2).

A autonomia tem a ver com os objetivos da ação do professor. (ESPECIALISTA 3).

Na codificação da fala referente ao Especialista 3, o elemento complementar relacionou-se à metodologia como instrumento para o alcance dos objetivos de desenvolvimento da autonomia, em correspondência ao Intercampo Saberes, Sentidos e Conhecimentos, pois corrobora com a existência de uma relação interacional e transacional entre ensino e autonomia, abarcando as relações causais entre sujeito e mundo, bem como as relações mútuas entre sujeito e mundo.

Nesta perspectiva, a metodologia implementada pelo docente contemplará, tanto suas concepções profissionais, quanto o reconhecimento das demandas do sujeito aprendente. Os três



especialistas desenvolveram suas narrativas com atenção especial à consciência do professor enquanto agente político e social, fundamental como elo entre a criança e o conhecimento sistematizado existente, tendo em vista a construção de novos conhecimentos a serem explorados e vivenciados.

Na perspectiva da investigação inicial sobre Autonomia, destacaram-se nas falas dos entrevistados especialistas *stricto sensu* as palavras: *criança – mundo – professor*, corroborando com a proposta teórica que evidencia ser a estratégia um ponto reflexivo de autoria infantil, em íntima relação com a dinâmica social por meio da mediação docente. A palavra *criança* foi repetida vinte e cinco vezes nos três documentos analisados. A palavra *mundo* foi repetida quinze vezes nos três documentos analisados. A palavra *professor* foi repetida dezesseis vezes nos três documentos analisados.

As palavras-chave seguem a ideia de uma composição semântica pré-existente, mergulhadas em raízes afetivas e emocionais, de forma que a palavra indutora gere outros significados (BARDIN, 1977).

#### **Figura 5: Incidência da palavra criança na etapa II**

Termo da pes...	Início	Fim	Pré-visualização
criança	19	19	para uma criança. A CRIANÇA não vai se preocupar em tirar foto dela,
criança	23	23	eu jogar o computador para a CRIANÇA e deixar, então é preciso ser
criança	21	21	O professor auxiliando a CRIANÇA a conhecer cada parte, e tudo é
criança	19	19	dar liberdade à criação da CRIANÇA. E a liberdade passa pelo
criança	23	23	valorize a pesquisa, onde a CRIANÇA vai escrever, vai mostrar para os
criança	12	12	da nossa personalidade. A CRIANÇA se comunica pelo corpo, pelos
criança	4	4	forma concreta. Quanto mais a CRIANÇA for exposta a situações
criança	16	16	é uma tecnologia, tudo que a CRIANÇA produz como meio, para realizar
criança	14	14	impactam diversas áreas, a CRIANÇA se sente acolhida por diversos
criança	4	4	se aproximar do mundo real da CRIANÇA, mais dará conta de
criança	10	10	de aprendizagem que a CRIANÇA tem. Quando a criança vai aprendendo a
criança	10	10	o que vou propor à CRIANÇA deve partir do diálogo. Os adultos sabem o
criança	10	10	do modo como a CRIANÇA lida com o mundo do que um artefato. A crian
criança	4	4	nível de abstração, e para a CRIANÇA deve-se explorar a
criança	10	10	intervenção construída como a CRIANÇA, para maior chance de motivar
criança	12	12	a dimensão artística na CRIANÇA se for desenvolvida no adulto.
criança	10	10	Os adultos sabem o que a CRIANÇA precisa aprender, mas a criança
criança	16	16	a barra, por exemplo, expor a CRIANÇA uma hora, duas horas a uma
criança	10	10	precisa aprender, mas a CRIANÇA precisa dizer se quer aprender aquilo
criança	14	14	da vida social, uma CRIANÇA que se comunica, que dialoga, aberta,
criança	4	4	reflete, não é em vão que a CRIANÇA sempre faz perguntas. O adulto
criança	14	14	e do ponto de vista moral, a CRIANÇA constrói a noção de que viver
criança	9	9	de partida, mas para que a CRIANÇA compreenda que o mundo não é só
criança	9	9	mas não para manter a CRIANÇA nesse mundo mágico, a ludicidade como
criança	9	9	ponto de partida, para que a CRIANÇA, a partir daquela ação lúdica,

Fonte: Autoria própria, 2021.

**Figura 6: Incidência da palavra mundo na etapa II**

Termo da pes...	Início	Fim	Pré-visualização
undo	11	11	a curiosidade de conhecer o MUNDO, saber por que as coisas são assim,
undo	4	4	o professor se aproximar do MUNDO real da criança, mais dará conta de
undo	10	10	modo como a criança lida com o MUNDO do que um artefato. A criança ao
undo	16	16	para facilitar a relação com o MUNDO, fomos mal acostumados a fazer
undo	6	6	da própria vida, de estar no MUNDO, se desenvolve como um ser
undo	6	6	social, vai percebendo que o MUNDO é uma totalidade, como um sistema,
undo	9	9	que a criança compreenda que o MUNDO não é só isso, e o mundo e os
undo	11	11	de ligar as coisas do MUNDO objetivo ao mundo subjetivo. A Arte é
undo	9	9	que o mundo não é só isso, e o MUNDO e os conceitos espontâneos que
undo	11	11	as coisas do mundo objetivo ao MUNDO subjetivo. A Arte é considerada
undo	9	9	fértil nesse momento, ela vê o MUNDO dessa forma muito lúdica, é por
undo	9	9	nas brincadeiras, eles no MUNDO, eles já foram pensados de uma outra
undo	9	9	para manter a criança nesse MUNDO mágico, a ludicidade como pano de
undo	11	11	fazendo uma outra leitura do MUNDO, uma leitura mais sensível, Ela
undo	9	9	e outra forma de ver o MUNDO, que ela possa desenvolver conceitos,

Fonte: Autoria própria, 2021.

**Figura 7: Incidência da palavra professor na etapa II**

Termo da pes...	Início	Fim	Pré-visualização
professor	19	19	Primeiro o PROFESSOR explorar as muitas linguagens que existem. M
professor	21	21	juntos. É preciso que o PROFESSOR saia da zona de conforto, que gera
professor	11	11	Só tem uma resposta, o PROFESSOR pesquisador, que vai buscar na sua
professor	21	21	que tem dentro da escola. O PROFESSOR auxiliando a criança a conhecer
professor	15	15	que envolver, e não só o PROFESSOR que pesquisa ou cria estratégias
professor	19	19	grama. A prática docente do PROFESSOR tem que dar liberdade à criação
professor	19	19	de liberdade desse PROFESSOR. As escolas estão muito preocupadas em
professor	12	12	de trabalhar a Arte, e o PROFESSOR precisa ser alguém que tenha
professor	4	4	sistemática. Quanto mais o PROFESSOR se aproximar do mundo real da
professor	16	16	a uma plataforma, ouvindo um PROFESSOR desenvolver uma atividade não
professor	15	15	a nossa, então o sujeito, o PROFESSOR hoje, que não tem acesso a
professor	13	13	pode perder de vista que o PROFESSOR atua dentro de uma instituição,
professor	7	7	para isso, implica em um PROFESSOR ter essa condição de estudo, de
professor	7	7	o seu objeto, no caso do PROFESSOR na sua prática pedagógica está
professor	13	13	é um projeto pedagógico, o PROFESSOR precisa ter apoio para o
professor	9	9	partir das atividades que o PROFESSOR propõe a pensar que existe

Fonte: Autoria própria, 2021.

Em conformidade ao plano inicial estabelecido para a Análise de Conteúdo na Etapa II,

sendo as entrevistas a demarcação do universo de análise, a apresentação da incidência das palavras seguiu como critério a regra da exaustividade, sendo considerado tudo o que foi dito pelos especialistas, inclusive palavras-chave. Das três palavras-chave apresentadas nas narrativas, escolheu-se criança para o desdobramento conceitual.

A palavra-chave criança, conforme o dicionário Aurélio, tem origem do latim *creantia/criantia*. O dicionário Houaiss (2001) se refere ao derivado vernacular criar+ança, e define como “indivíduo na infância”. De maneira breve, o termo Infância será apresentado em perspectiva teórica no sentido de suscitar o aprofundamento conceitual sobre a palavra criança, referida aqui com alguns conceitos sobre a infância ao longo da história.

### Quadro 6: Gênese da Infância-criança

Termo	Período	Referência	Significação
Infância	Antiguidade Clássica	Platão	A Infância como uma fase inferior à vida adulta. Adjetivos platônicos para criança: selvagem, intratável, indisciplinada, traiçoeira, astuciosa, insolente.
Infância	XVI e XVII	Ariès	Espécie de consciência da particularidade infantil com o objetivo de fazer das crianças homens cristãos e racionais. Na Idade Média a infância terminava aos sete anos, quando a criança era capaz de dominar as palavras.
Infância	XVIII	Rousseau	Condição necessária ao livre desenvolvimento das faculdades naturais ao homem. A Educação se volta para uma razão sensível, sem interseções que impliquem a heteronomia. Neste século iniciam-se os primeiros estudos sobre psicologia infantil.
Infância	XVIII	Kant	Tornou mais radical a formação da consciência moral, pensada sob critérios de uma razão transcendental e uma racionalidade prática. Em primeiro momento as crianças são subjugadas por tutores enquanto não são capazes de julgar moralmente, em segundo momento, exercem a liberdade moral segundo as leis racionais e a razão prática. Neste século os artistas começam a retratar o sentimento do adulto em relação à criança.
Infância	XIX	Nietzsche	Na obra Assim falou Zaratustra, retrata três metamorfoses – transformação do espírito de camelo em leão, de leão em criança. A criança é vista como um devir de transformação do espírito. Concebe a infância como portadora do esquecimento e inocência.
Infância	XX	Walter Benjamin	Elevou a criança à condição de sujeito digno de observação e nota, fortalecendo o aspecto sociocultural da infância, enfatizou a importância da dialética de trocas de experiências entre adultos e crianças.

Fonte: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, 189p.

Inicialmente, a fase de aprofundamento apresentou como resultado diferentes percepções sobre Autonomia, objeto da pesquisa, alinhando-se com a compreensão da criança enquanto sujeito social e histórico. A necessidade de estruturação de um quadro teórico sobre a gênese da palavra criança/infância foi uma exigência frente ao destaque à palavra-chave, conforme estabelecida a unidade de registro na Análise de Conteúdo.

### 5.2.1 Etapa II: Campo Iniciação Científica

Como intuito de investigar possíveis condições que estreitem o relacionamento entre ciência e ensino na Educação Infantil, procedeu-se à Análise de Conteúdo acerca das falas dos especialistas *stricto sensu*, em abordagem aos impactos da Iniciação Científica para o desenvolvimento infantil, tendo em vista a construção da autonomia. A análise corroborou com a propositura de uma postura docente mediadora, conforme apresentado nos segmentos codificados no referido campo.

Só tem uma resposta, o professor pesquisador, que vai buscar na sua sala de aula, que ensine pesquisando.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 11 - 11

É preciso ter a curiosidade de conhecer o mundo, saber por que as coisas são assim, questionar as crianças. Ensino e pesquisa estão interligados

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 11 - 11

A Iniciação Científica na Educação Infantil é essencial, e tenho que lembrar que tem outros atores que temos que envolver, e não só o professor que pesquisa ou cria estratégias para o experimento.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 15 - 15

Quanto mais a criança for exposta a situações concretas reais, mais ela terá condições de aprender e evoluir como ser científico, que pensa, que reflete, não é em vão que a criança sempre faz perguntas.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 4 - 4

A gente quer ensinar a ciência com o mesmo nível de abstração, e para a criança deve-se explorar a sensibilidade, os sentidos. É possível trabalhar a iniciação científica, não como um programa, mas como experiências espontâneas que a gente vive no dia a dia.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 4 - 4

Quanto mais o professor se aproximar do mundo real da criança, mais dará conta de introduzi-la na iniciação científica.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 4 - 4

Por meio da Iniciação Científica as condições e possibilidades da autonomia estariam dadas do ponto de vista cognitivo. À medida em que vai incorporando o espírito científico,

não como algo mecânico e repetitivo, mas como algo que faz parte da própria vida, de estar no mundo, se desenvolve como um ser individual e como ser social, vai percebendo que o mundo é uma totalidade, como um sistema, que não é possível viver de forma isolada.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 6 - 6

Para se empreender qualquer pesquisa é preciso primeiro estudar sobre o seu objeto, no caso do professor na sua prática pedagógica está lidando com questões todos os dias, com crianças com diferentes potencialidades e diferentes condições, tanto condições socioeconômicas, como condições sociais e afetivas, condições de desenvolvimento das suas capacidades.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 7 - 7

Implica em um professor ter essa condição de estudo, de estar estudando o seu objeto próprio de pesquisa de trabalho, que seria no caso ensino de crianças na mais tenra idade, tempo para desenvolver metodologias apropriadas, testar essas metodologias e a partir desse teste inferir algumas conclusões e também à sistematização.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 7 - 7

Nesta etapa de aprofundamento destacou-se, na fala dos especialistas, além de uma postura mediadora, a postura do professor enquanto pesquisador, como condição essencial para o trabalho pedagógico de Iniciação Científica, sendo a análise dos principais pontos e suas correspondências à Etapa I da estratégia apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 7: Campo Iniciação Científica na Etapa II e Etapa I**

<b>Etapa II</b>	<b>Etapa I</b>
<b>Vinculação entre ensino e pesquisa que privilegie o engajamento dos diferentes atores do cenário educativo.</b>	Intercampo: Registros da criança e do adulto – modificação de práticas, encorajamento de interações abertas e igualitárias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).
<b>Situações concretas de aprendizagem que estimulem a constituição do pensamento científico junto à criança.</b>	Conhecimento construído historicamente e constantemente retificado, em prol da formação de um caráter científico (BACHELARD, 2001).
<b>Iniciação Científica enquanto atitude pedagógica que se aproxime ao contexto real vivenciado pela criança.</b>	Condições de Erro (intracampo) - a dúvida e a inquietação enquanto processos aceitos e valorizados no dia a dia da criança (BACHELARD, 2001).
<b>O trabalho pedagógico implicado com as questões socioculturais e econômicas na determinação da sistematização científica em sala de aula.</b>	Intracampo Narrativas de vida, crenças e valores – a intencionalidade pedagógica parte da escuta, observação e documentação.

Fonte: Autoria própria, 2021.

O diálogo congruente estabelecido entre o compartilhamento teórico-prático dos especialistas e a estruturação inicial da pesquisa fortaleceu o caráter transversal da estratégia pedagógica concêntrica ao ensino.

## 5.2.2 Etapa II: Campo Ludicidade

O Campo Ludicidade constituiu a estratégia enquanto experiência interna do sujeito, enquanto estado da consciência que potencializa as relações interpessoais. As análises dos segmentos codificados sugeriram possibilidades de construção prática para a formação conceitual sobre o campo.

Não há como dissociar Educação Infantil e ludicidade. O lúdico está em tudo, e não só nos brinquedos comprados, um cabo de vassoura voa, é um cavalo, então o lúdico está em tudo.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 17 - 17

A ludicidade é mais uma marca, uma característica, do modo como a criança lida com o mundo do que um artefato.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 10 - 10

A ludicidade é uma potencialidade de aprendizagem que a criança tem.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 10 - 10

Neste sentido a intervenção do adulto é necessária, uma intervenção construída como a criança, para maior chance de motivar para a aprendizagem.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 10 - 10

Primeiro deve haver diálogo, o planejamento, o que vou propor à criança deve partir do diálogo. Os adultos sabem o que a criança precisa aprender, mas a criança precisa dizer se quer aprender aquilo naquele momento.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 10 - 10

A imaginação, a curiosidade está tudo ali e é muito fértil nesse momento, ela vê o mundo dessa forma muito lúdica, é por isso que a ludicidade deve estar presente nesse momento da formação, mas não para manter a criança nesse mundo mágico, a ludicidade como pano de fundo das atividades propostas, como um ponto de partida, para que a criança, a partir daquela ação lúdica, daquela atividade lúdica, daquela atividade que leva a desenvolver o seu pensamento ainda mágico, ainda Fantástico, mas que ela está compreendendo a partir das atividades que o professor propõe a pensar que existe outras relações e outra forma de ver o mundo.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 9 - 9

Para que a criança compreenda que o mundo não é só isso, e o mundo e os conceitos espontâneos que existem e que ela inclusive se utiliza bastante nas brincadeiras, eles no

mundo, eles já foram pensados de uma outra forma, eles foram transformados em conceitos científicos, foram estudados, sistematizados, trabalhar atividades estruturadas para que se desenvolvam na sociedade como um todo e na escolarização que virá depois, e não que seja uma propedêutica, mas que desenvolva capacidades humanas.

Código: ● Ludicidade Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 9 - 9

Os segmentos codificados no Campo Ludicidade endossam a postura docente na busca pela inteireza da prática em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos (LUCKESI, 2002), conforme se observam nas narrativas a seguir:

**Especialista 1** – “O lúdico está em tudo, não só em brinquedos comprados”; “O professor tem que ter um conhecimento muito grande acerca dos brinquedos, tem que ter uma formação muito boa e tem que ser muito bem valorizado. Talvez com esta pandemia haja uma transformação quanto à visão para o com o professor também” – aspectos históricos e culturais que valorizam a autoria infantil. Adendo para a formação de professores.

**Especialista 2** – “A ludicidade é uma potencialidade de aprendizagem que a criança tem” – evidência de aspectos de uma sociedade que reconstrói o sentido de infância enquanto fase singular de desenvolvimento do sujeito.

**Especialista 3** – “Pensar que existem outras relações e outras formas de ver o mundo” – aspectos que relacionam a infância à preparação para a vida adulta. A abordagem complexa enquanto pilar da estratégia concêntrica admite a multiplicidade de perspectivas enquanto elemento de coesão, e não enquanto elemento contraditório.

### 5.2.3 Etapa II: Campo Artes

O Campo Artes constituiu a estratégia pedagógica concêntrica ao ensino a partir da visão da criança enquanto partícipe da vida, progredindo no processo de tomada de consciência na relação com a experiência estética, encontrando um íntimo diálogo com as codificações deste campo, conforme segmentos codificados.

O professor explorar as muitas linguagens que existem.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 19 - 19



A criança não vai se preocupar em tirar foto dela, vai fotografar a terra, as pedras, os bichinhos, do chão, da grama. A prática docente do professor tem que dar liberdade à criação da criança. E a liberdade passa pelo pensamento de liberdade desse professor.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 19 - 19

As Artes são uma forma de existência. Neste sentido, infelizmente, o que temos de atividades artísticas são caricaturas. As crianças gostam de representar o que surge como insight e não o que a gente propõe.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 12 - 12

A criança se comunica pelo corpo, pelos gestos, ela tem potencial de ser um artista desde que as atividades favoreçam as potencialidades artísticas.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 12 - 12

O professor precisa ser alguém que tenha experiência com a Arte, só é possível desenvolver a dimensão artística na criança se for desenvolvida no adulto.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 12 - 12

A arte faz um pouco deste movimento de ligar as coisas do mundo objetivo ao mundo subjetivo.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 11 - 11

A arte é muito importante também para explorar essa outra dimensão da nossa humanidade que não é só a intelectual, racional, mas é desenvolvimento dessa capacidade afetiva, emocional, mas também racional, fazendo uma outra leitura do mundo, uma leitura mais sensível.

Código: ● Artes Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 11 - 11

A contribuição dos especialistas na etapa de aprofundamento e validação teórica alinhou-se com a estruturação inicial do campo, enquanto acesso às formas múltiplas de apreensão da vida, em união entre o pensamento e o instrumento de expressão. Conforme o plano de Análise de Conteúdo, cuja unidade de registro flutua entre parágrafos e palavras-chave, as duas palavras que se destacaram neste campo, em todos os trechos codificados, foram Liberdade e Professor, sendo possível a correspondência ao pilar estruturante Dialogia (FREIRE, 1980), de modo que “a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu próprio projeto” (FREIRE, 2001, p. 25).

#### **5.2.4 Etapa II: Campo Rede de Apoio**

O Campo Rede de Apoio foi proposto a partir do elemento estruturante da Pedagogia-em-

participação, cuja referência remonta a Formosinho e Formosinho (2011), em fundamento ao processo interativo de diálogo com a sociedade por meio do constructo participação, em detrimento a modelos que privilegiam exclusivamente a transmissão de conhecimentos existentes. A construção de relações efetivas de participação desconstrói tradicionalismos no ensino que podem privar a atuação real da criança, em todos os percursos de aprendizagem.

A investigação junto aos especialistas *stricto sensu* abordou a compreensão acerca de parcerias internas e externas, bem como possíveis características de uma prática docente colaborativa em relação ao desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil.

A parceria está em tudo que tem dentro da escola. O professor auxiliando a criança a conhecer cada parte, e tudo é prática pedagógica.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 21 - 21

É preciso que o professor saia da zona de conforto, que gera insegurança, e aí tem que pesquisar, pensar, para sair do automático.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 1 Posição: 21 - 21

As parcerias impactam diversas áreas, a criança se sente acolhida por diversos atores, sente que está sendo preparada para participar da vida social, uma criança que se comunica, que dialoga, aberta, crítica, e do ponto de vista moral, a criança constrói a noção de que viver supõe regras, obedecer normas, sabe que ao cumprir determinada regra é também valorizada.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 2 Posição: 14 - 14

O professor atua dentro de uma instituição, é uma prática institucional à serviço do Estado, à serviço da sociedade, ou seja, ele é um profissional que trabalha para o estado, ou para uma determinada empresa no caso das escolas privadas, é uma figura dentro da sociedade.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 13 - 13

O projeto pedagógico ele concentra ali um projeto de gestão um projeto de currículo é um projeto pedagógico, o professor precisa ter apoio para o desenvolvimento da sua prática ele estar ancorado e respaldado por toda essa equipe que compõem essa escola.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 13 - 13

É quase que impossível, sobretudo na educação infantil, desenvolver atividades pedagógicas sem essa articulação direta com as famílias.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 13 - 13

Possibilidades de relação internas no âmbito do projeto político pedagógico em que toda a comunidade escolar se envolve com a proposta pedagógica da escola e com as práticas educativas, mas também fora da escola com a família, outras instituições que podem auxiliar nesse trabalho de educar e cuidar das crianças.

Código: ● Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
Especialista 3 Posição: 13 - 13

Os segmentos corroboraram com as duas principais referências apresentadas na estrutura deste campo, sendo: 1) a compreensão da instituição de Educação Infantil enquanto espaço democrático (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011); e 2) a participação enquanto exercício de conscientização e autonomia (FREIRE, 1980). Nesta etapa, de aprofundamento e validação teórica, apresenta-se a correspondência com as referências estruturantes da estratégia no quadro a seguir, contemplando a análise dos dados.

**Quadro 8: Análise do Campo Rede de Apoio na Etapa II e correspondência com Etapa I**

	Palavras-chave	Etapa II	Etapa I
Especialista 1	Parceria	“O professor auxiliando a criança a conhecer cada parte, e tudo é prática pedagógica”	Mediação do adulto como suporte ao desenvolvimento social e intrapessoal (OLIVEIRA, 2001).
Especialista 2	Vida Social	“A criança se sente acolhida por diversos atores, sente que está sendo preparada para participar da vida social”	Intercampo – constructo da autorregulação atrelado ao contexto sociocultural (OLIVEIRA, 2001).
Especialista 3	Projeto Pedagógico	“O professor atua dentro de uma instituição, é uma prática institucional à serviço do Estado, à serviço da sociedade”	Relações e concepções de pertencimento dos indivíduos entre si, e para com o espaço educativo (FREIRE, 1980).

Fonte: Autoria própria, 2021.

### 5.2.5 Etapa II: Campo Tecnologias

O campo estruturante Tecnologias se propõe à reflexão acerca dos instrumentos analógicos e digitais enquanto ferramentas pedagógicas de apropriação do contexto, possibilidades de diálogos e construções. A investigação junto aos especialistas *stricto sensu* revelou compreensões, desafios e viabilidades do uso das tecnologias na Educação Infantil, partindo dos segmentos codificados, contemplando as unidades de registros dos parágrafos e das palavras-chave.

O nativo digital é aquele que ao mesmo tempo ouve música, escreve, fala com a mãe. Até a linguagem nas redações mudou devido às redes sociais.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 23 - 23

Com o cuidado de a autonomia não ser eu jogar o computador para a criança e deixar, então é preciso ser mediador das mídias digitais, é preciso um planejamento que valorize a pesquisa, onde a criança vai escrever, vai mostrar para os colegas, vai pensar.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 23 - 23

Trabalhar a fotografia é um bom exemplo, tirar foto da escola, do bairro, da comunidade.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 1 Posição: 23 - 23

O lápis é uma tecnologia, tudo que a criança produz como meio, para realizar uma atividade, é uma tecnologia, isso pode ou não facilitar o processo de aprendizagem.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 16 - 16

A ferramenta tecnológica é criada com uma finalidade, subverter a finalidade da tecnologia é forçar a barra, por exemplo, expor a criança uma hora, duas horas a uma plataforma, ouvindo um professor desenvolver uma atividade não é nada pedagógico.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 16 - 16

A tecnologia é um meio, e enquanto meio precisa se adequar aos objetivos.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 16 - 16

Pensar em tecnologia como criação humana que está ao dispor para facilitar a relação com o mundo.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 2 Posição: 16 - 16

O professor hoje, que não tem acesso a essas tecnologias ele está nessa condição de analfabeto tecnológico e isso é muito ruim, mas é a realidade infelizmente, e é uma nova forma de desigualdade, aliada a outras formas de desigualdade.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 15 - 16

A internet ainda não é um bem de consumo universal.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 16 - 16

Então se a gente quer estabelecer a tecnologia como uma mediação importante nesse processo, mas que não substitua porque eu acho que a tecnologia não tem que substituir o ensino presencial, acho que ensino presencial e nesse momento mais do que nunca, a gente está percebendo não a importância da tecnologia, que agora ela é necessária, mas a gente tá percebendo muito mais clareza a importância do ensino presencial, e como a tecnologia pode auxiliar nesse processo e as possibilidades que ela nos apresenta para que o ensino presencial, para que as relações presenciais possam, inclusive, ser melhoradas.

Código: ● Tecnologias Resultado do peso: 0

Especialista 3 Posição: 16 - 16

A análise dos segmentos possibilitou a construção do quadro a seguir, sendo apresentadas compreensões, desafios e possibilidades enquanto resultados coletados na Etapa II, e a devida correspondência com a Etapa I.

### **Quadro 9: Campo Tecnologias nas Etapas I e II**

	Etapa II			Etapa I
	Compreensões	Desafios	Possibilidades	
<b>Especialista 1</b>	Tecnologia como intrínseca à leitura de mundo dos nativos digitais.	Incorporar os novos contextos sociais à prática pedagógica.	-Professor como mediador das mídias digitais; -Tecnologias no registro do cotidiano.	Intercampo: Registros da Criança e do Adulto
<b>Especialista 2</b>	Tecnologia como um meio pedagógico que se adequa aos objetivos.	Superar a simples transposição de uma prática tradicional para plataformas digitais.	Pensar a tecnologia como criação humana que facilita a relação com o mundo.	Espiral de aprendizagem criativa (RESNICK, 2020).
<b>Especialista 3</b>	Tecnologia como mediação para a melhoria das condições presenciais.	A internet ainda não é um bem de consumo universal.	A garantia de acesso à tecnologia como estratégia de acesso ao ensino.	Ampliação da capacidade e possibilidade de intervenção na natureza (VYGOTSKY, 1978).

Fonte: Autoria própria, 2021.

A Análise acerca da incidência da palavra Tecnologia nas entrevistas em profundidade possibilitou a apresentação de conceitos auxiliares que podem suscitar a reflexão docente, tendo em vista uma prática pedagógica que se aproprie das ferramentas tecnológicas como potencialidades de autoria. Seguiu-se a Análise de Conteúdo por estruturas de desencadeamento de associação, em relação à palavra indutora e à palavra induzida, tendo a frequência de nove aparecimentos nas narrativas.

**Figura 8: Incidência da palavra Tecnologia**

Termo da pesquisa	Início	Fim	Pré-visualização
tecnologia	16	16	da criança e da família. A TECNOLOGIA é um meio, e enquanto meio
tecnologia	16	16	a gente não usa. Pensar em TECNOLOGIA como criação humana que está ao
tecnologia	16	16	objetivos. O lápis é uma TECNOLOGIA, tudo que a criança produz como
tecnologia	16	16	subverter a finalidade da TECNOLOGIA é forçar a barra, por exemplo,
tecnologia	16	16	uma atividade, é uma TECNOLOGIA, isso pode ou não facilitar o
tecnologia	16	16	a gente quer estabelecer a TECNOLOGIA como uma mediação importante
tecnologia	16	16	porque eu acho que a TECNOLOGIA não tem que substituir o ensino
tecnologia	16	16	não a importância da TECNOLOGIA, que agora ela é necessária, mas a
tecnologia	16	16	ensino presencial, e como a TECNOLOGIA pode auxiliar nesse processo e

Fonte: Autoria própria, 2021.

A análise das falas, em sentido amplo, possibilitou a construção do quadro a seguir, a partir da correspondência entre as palavras contidas no fragmento de frase, de cada especialista, sendo identificados na mesma frase, o termo precedente e o termo conseqüente, sendo o centro a palavra Tecnologia.

**Quadro 10: Correspondências a partir da incidência da palavra Tecnologia**

<b>Termo (s) precedente (s)</b>	<b>Termo central</b>	<b>Termo (s) consequente (s)</b>
<b>Criança – família</b>	Tecnologia	Meio
<b>Pensamento</b>	Tecnologia	Criação
<b>Lápis</b>	Tecnologia	Produção
<b>Finalidade</b>	Tecnologia	Exemplo
<b>Atividade</b>	Tecnologia	Facilidade
<b>Gente</b>	Tecnologia	Mediação
<b>Eu</b>	Tecnologia	Ensino
<b>Importância</b>	Tecnologia	Necessária
<b>Ensino Presencial</b>	Tecnologia	Processo

Fonte: Autoria própria, 2021.

As interfaces que surgiram, a partir da análise de conteúdo dos parágrafos codificados e palavras-chave aproximam, em âmbito conceitual, as proposições teóricas contempladas na Etapa I e os dados obtidos na Etapa II. Esta aproximação conceitual não se propõe ao estabelecimento de uma dialética à prática pedagógica, e sim à apresentação de perspectivas multiparadigmáticas, sendo a estratégia pensada a partir da postura docente como sujeito epistemológico de si mesmo, em fuga a uma possível lógica hermética, ou seja, fechada em si, ou que não considere diferentes perspectivas.

### **5.2.6 Apresentação da Etapa II: Triangulação**

Dada a dimensão complexa da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, a dinâmica de integração entre teoria e prática é marcadamente um registro inicial. A Etapa I da pesquisa partiu das referências teóricas que engendraram construções históricas da trajetória profissional, sendo impossível a exclusão do caráter pragmático, sem perder de vista um horizonte que construa competências inovadoras que rompam com uma lógica tradicional de reprodução.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (DEMO, 2006. p. 42- 43).

Nesta perspectiva da pesquisa, enquanto espaço fértil ao pensamento e à construção de uma proposta emancipatória, de crianças e adultos, o método da Triangulação foi proposto aqui

enquanto apresentação reflexiva, sem esvaziar-se em validações convergentes, mas sim, apresenta-se como requisito a uma tensão dialógica com a práxis. Esta relação entre teoria e prática, apresenta-se na Triangulação a partir da compreensão de que “é competência da teoria ajudar os educadores a compreender a natureza dos problemas de pesquisa”, de forma que a prática se configure como “um interlocutor necessário e decisivo para o êxito da pesquisa” (MALAGUZZI, 1981, p. 9-15. *In* HOYUELOS, 2021).

**Quadro 11: Apresentação de dados pelo método da triangulação**

	<b>Campo 1 Iniciação Científica</b>	<b>Campo 2 Ludicidade</b>	<b>Campo 3 Artes</b>	<b>Campo 4 Rede de Apoio</b>	<b>Campo 5 Tecnologias</b>	
<b>Especialista 1</b>	Professor pesquisador Curiosidade Estratégias para o experimento	Aproximação ao imaginário infantil Formação de professores	Professor e múltiplas linguagens Liberdade criativa	Prática Parceria Pesquisa Pensamento	Professor mediador Relação com o cotidiano dos nativos digitais	Mediação docente perceptiva às múltiplas linguagens do cotidiano
<b>Especialista 2</b>	Situações concretas de aprendizagem Exploração dos sentidos Experiências espontâneas	Intervenção construída com a criança Diálogo Planejamento	Forma de existência Expressões corpóreas	Acolhida Regras Vida Social	Impactos na relação com o mundo	Mediação docente na perspectiva de formação da criança a partir de modelos construídos socialmente
<b>Especialista 3</b>	Apropriação do objeto de estudo Diferentes potencialidades Condições de estudo do professor	Curiosidade Ação lúdica como ponto de partida Atividades estruturadas	Articulação entre objetivo e subjetivo Capacidade afetiva Leitura de mundo	Prática institucional Projeto de Gestão Projeto de currículo	Acesso ao ensino Mediação	Mediação docente em perspectiva histórico-crítica no estabelecimento das relações entre ensino e aprendizagem
	Iniciação em íntima relação aos contextos concretos da criança e do docente	Ludicidade enquanto aproximação e intervenção no universo infantil	Artes enquanto campo criativo e formativo da humanidade	Rede de Apoio enquanto constituinte multidimensional	Tecnologias enquanto produto do homem e à serviço das práticas de ensino	Síntese Narrativa

### **Síntese Narrativa**

O diálogo possível, a partir das diferentes percepções dos especialistas, acerca dos campos da estratégia, em etapa de aprofundamento e validação teórica, evidenciou a legitimidade de cada sujeito apropriar-se das teorias de modo intrínseco às vivências pessoais. Cada especialista alinhou-se a uma abordagem pedagógica própria, mas que encontrou possibilidades de interseção vertical e horizontal pela Triangulação das sínteses narrativas.

No Campo Iniciação Científica os três especialistas produziram conceitos que circundam o referido campo como espaço pedagógico que, tanto se constitui, como constitui o ser, a partir do nível de interação que a proposta pedagógica estabelece com os contextos concretos da criança. A dinâmica de valorização da singularidade da criança enquanto sujeito histórico e social está contida nos primórdios de elaboração da estratégia, percebendo a autonomia enquanto processo interno potencializado pela mediação.

Destacam-se enquanto elementos deste campo: a) a postura do professor pesquisador enquanto sujeito parceiro que estimula a curiosidade, vale-se da sua própria curiosidade, e parte das curiosidades para a construção de estratégias pedagógicas; b) a aprendizagem enquanto processo acessado pelos sentidos e pelas experiências; c) condições formativas do docente enquanto elemento estruturante para a apropriação do objeto de estudo do ensino, ou seja, a aprendizagem.

No Campo Ludicidade, proposto na Etapa I enquanto experiência interna do indivíduo, a síntese vertical da Triangulação trouxe um cenário conceitual de aproximação e intervenção no universo infantil. Embora as narrativas coloquem a criança como partícipe, percebeu-se uma centralidade na figura do adulto quanto à determinação de atividades estruturantes. Neste sentido, a proposta de escuta, contida na estratégia como elemento fundamental à prática pedagógica, retira o adulto de uma condição ativa de identificação e reconhecimento, o fazendo migrar para uma postura de valorização do sujeito criança enquanto produtor de conhecimentos específicos.

A Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino se propõe a suscitar inquietudes conceituais junto aos docentes, de maneira que o percurso metodológico do adulto sempre parta da escuta e observação. Nas narrativas trianguladas destacam-se: a importância do diálogo que encontre na ação lúdica um ponto de partida para as propostas pedagógicas, e a importância da formação contínua do professor, tanto em dimensões pessoais, como institucionais.

No Campo Artes, compreendido na Estratégia enquanto acesso e vínculo às múltiplas linguagens da criança, a análise vertical triangulada evidenciou a interseção de aspectos formativos



da humanidade, em articulação de um mundo inteligível e um mundo sensível, corroborando com a prerrogativa complexa estruturante na Etapa I. Destacaram-se neste campo a liberdade criativa, a relação do professor em percepção da Arte enquanto forma de existência, sendo interessante o surgimento de um elemento novo à pesquisa, o estabelecimento de capacidades afetivas. A narrativa vinculada à possibilidade de leitura de mundo aproxima os dados ao terceiro pilar da pesquisa, a Dialogia.

No Campo Rede de Apoio, a análise vertical apontou para interessantes compreensões sociais. O especialista 1 evidenciou perspectivas empíricas no delineamento das relações entre os sujeitos. O especialista 2 evidenciou perspectivas comportamentais no delineamento das relações. O especialista 3 evidenciou perspectivas político-institucionais no delineamento das relações. Enquanto ponto de possível interseção, apresenta-se o reconhecimento da Rede de Apoio, interna e externa, como elemento constituído por múltiplas dimensões, tendo como fundamental a articulação profícua dos diferentes atores.

No Campo Tecnologias, as narrativas reforçam a postura do professor enquanto mediador que valoriza o cotidiano, estruturando relações pedagógicas com as ferramentas tecnológicas, tanto em âmbito analógico, como digital, com o objetivo de garantia de acesso ao ensino. A perspectiva entre ensino e o uso das tecnologias se apresentou como um possível desdobramento futuro da pesquisa. A triangulação vertical do campo abordou as tecnologias enquanto produto do homem e à serviço das práticas de ensino, reforçando o caráter de instrumento, de aporte, de ferramenta.

A triangulação horizontal dos dados possibilitou a identificação de três abordagens para a mediação docente: a) mediação docente perceptiva às múltiplas linguagens do cotidiano; b) mediação docente na perspectiva de formação da criança a partir de modelos construídos socialmente; e c) mediação docente em perspectiva histórico-crítica no estabelecimento das relações entre ensino e aprendizagem.

### **5.3 Campos da Estratégia para a prática pedagógica – Etapa III**

Após as etapas de elaboração teórico-conceitual (Etapa I) e aprofundamento (Etapa II), a Etapa III voltou-se à investigação de aspectos de pertinência teórica. As narrativas, coletadas junto a pedagogas de diferentes Centros Municipais de Educação Infantil do município de Palmas, foram

codificadas nos campos por meio do método de Análise de Conteúdo, sendo aplicadas as mesmas unidades de registro da Etapa II, sendo parágrafos e palavras-chave, considerando-se também os contextos de fala na íntegra, ampliando assim o corpus da análise.

Durante a realização da técnica de grupo focal houve maior participação de três pedagogas, de forma que duas participaram de maneira mais tímida, realizando complementações em momentos pontuais. A postura das pedagogas sugeriu que o grau de iniciativa das falas relacionou-se diretamente às vivências em contextos de aprendizagem, pois as narrativas sempre tiveram início por uma situação concreta, experienciada em sala de aula.

### 5.3.1 Autonomia na Etapa III

O grupo focal contemplou narrativas acerca da percepção sobre Autonomia, com destaques para o papel protagonista da criança, a importância da curiosidade na propulsão dos estímulos de aprendizagem, o papel ativo do professor na escuta e observação dos contextos trazidos pelas crianças, de forma a orientar a seleção dos assuntos abordados em sala, a singularidade de cada sujeito aprendente, a importância da empatia e o impacto direto da autonomia na construção da personalidade.

A autonomia é a criança ser protagonista da sua própria história, do seu aprendizado, ela ser protagonista daquilo que desperta interesse. Geralmente ela se interessam, e então a partir da curiosidade a criança se torna autônoma de sua aprendizagem.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 9 - 10

Na minha experiência como professora sempre foi assim. Às vezes, parte da criança, a gente nota o interesse. No começo do ano, quando a turminha é nova, a gente tem um pouco de dificuldade para saber qual o interesse deles, tem todo aquele tempo de conhecer a turma, e quando não brota, a gente não consegue identificar. A gente começa a trazer alguns assuntos da sala de aula, a gente age como um mediador, trazendo assuntos, vai trazendo devagarzinho e vendo com quais as crianças se tornam mais curiosas. Então a gente também tem um papel fundamental nesse processo, de fazer com que a criança seja o centro.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 14 - 15

É desafiador para nós, alcançar indivíduo por indivíduo, criança por criança, porque antigamente, o professor fazia o planejamento de uma metodologia para todos, e agora você não ensina o que a gente aprendeu, a gente aprende todos os dias que cada ser é único.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 37 - 37

Mas eu sempre digo não olhar para o que está difícil, olhar para o que é possível, que se eu ficar pensando naquilo que eu não vou alcançar, eu não vou conseguir fazer nem aquilo que é possível fazer.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 79 - 79

Eu gostaria de ressaltar a importância da empatia, de se colocar no lugar do outro.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 84 - 84

A autonomia que permita essa construção da personalidade.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 86 - 86

A capacidade de as crianças resolverem seus conflitos e levarem isso para o longo da vida.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 86 - 86

A liberdade de se expressar das várias maneiras que a criança tem e a gente dar espaço para essa liberdade, acolher essa liberdade da criança.

Código: ● Autonomia Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 88 - 88

A seguir, sendo consideradas as unidades de registro previamente determinadas no plano de Análise de Conteúdo, e a devida correspondência com as etapas I e II, apresentadas no quadro a seguir.

### Quadro 12: Autonomia nas diferentes etapas da pesquisa

Etapa III (Grupo Focal)	Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)	Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)
<b>Protagonismo da criança; Aprendizagem ao longo da vida; Construção da personalidade; Resolução de conflitos; Livre expressão da criança.</b>	Formação da consciência cidadã.	Processo espontâneo mediado pelo outro e pelo mundo.
	Condição subsequente à heteronomia.	Elemento central da aprendizagem.
	Desenvolvimento das capacidades complexas do indivíduo.	Produção e evidência dos próprios significados acerca de si e do mundo.

Fonte: A autoria própria, 2021.

A significação sobre Autonomia, em todas as etapas, apresentou como elemento de interseção, a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem. O grupo focal realizou apontamentos práticos sobre a construção da autonomia em sala de aula, como observados nas narrativas do grupo focal:

No começo do ano, quando a turminha é nova, a gente tem um pouco de dificuldade para saber qual o interesse deles, tem todo aquele tempo de conhecer a turma, e quando não

brota, a gente não consegue identificar. A gente começa a trazer alguns assuntos da sala de aula, a gente age como um mediador, trazendo assuntos, vai trazendo devagarzinho e vendo com quais as crianças se tornam mais curiosas. Então a gente também tem um papel fundamental nesse processo, de fazer com que a criança seja o centro.

Por exemplo, em dois mil e dezoito, queria explicar sobre o projeto dos animais, nós cantamos a música Não atire o pau no gato. Ainda dessa música, as crianças começaram a conversar, e uma criança relatou que tinha colocado o gato da mãe na geladeira. Aí os outros ficam admirados pela atitude dele ter colocado na geladeira, e aí surgiu um estudo do ano interior, estudamos sobre os maus-tratos aos animais. Levamos as crianças na universidade para conhecerem os médicos veterinários que trabalham, que cuidam dos animais, algumas mães participaram, foram em ONGs para conhecer os animais abandonados, gerou um longo estudo, uma longa pesquisa sobre os animais com diferentes possibilidades. Fizemos ração caseira, encontramos receitas. E no meio do caminho surgem outros assuntos, e assim trabalhamos enquanto houver interesse da criança. (GRUPO FOCAL).

O grupo focal evidenciou nestes relatos, o quanto a construção da autonomia perpassa uma postura flexível do adulto em compreender que não detém todo conhecimento a ser sistematizado, colocando-se ao lado da criança na sistematização dos saberes já adquiridos, bem como dos que ainda serão. Os trechos destacam a primazia da parceria com a própria criança em primeira instância, seguindo-se com as demais instâncias sociais da família, instituições e sociedade organizada como um todo.

### **5.3.2 Etapa III: Campo Iniciação Científica**

A investigação sobre o Campo Iniciação Científica, junto ao grupo focal, sob a condução de educador voluntário, com formação diferente do grupo, no intuito de atribuir caráter fidedigno à coleta de dados, partiu de questões semiestruturadas sobre a relação entre ciência e ensino na Educação Infantil, relações entre as práticas investigativas da criança e a atuação do adulto frente ao erro, bem como compreensões sobre a prática da Iniciação Científica e seus impactos no desenvolvimento infantil.

A ciência e o ensino para mim estão totalmente ligados, principalmente na educação infantil, na minha realidade de sala de aula a gente trabalha com o projeto, os projetos surgem a partir da curiosidade e essa curiosidade se transforma em pesquisa e estudo em sala de aula.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 3 - 3

A ciência está presente em todo o momento e é do interesse da criança. Nós trabalhamos assim, por projetos investigativos, e agora por causa da pandemia, nós mudamos a rota de

ensino que agora inclui a tecnologia também.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 5 - 5

A professora sabe que não é aquilo, mas como a gente vai abordar esse erro? Através da pesquisa.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 7 - 7

Na Educação Infantil, o professor oferece as ferramentas.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 13 - 13

Então surgiu o debate entre as crianças, e o professor é só mediador, leva as ferramentas, e a partir de então, do interesse da criança, é que surge a pesquisa.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 13 - 13

E no meio do caminho surgem outros assuntos, e assim trabalhamos enquanto houver interesse da criança.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 17 - 17

A gente precisa olhar para ela como uma criança que utilizou de vários mecanismos para gerar aquela fala, construir aquele pensamento.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 34 - 34

E essa palavra do erro não está certa. Bloqueia muitas vezes a criança, por mais que a gente tenha passado por isso quando criança.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 34 - 34

Então, quando eu entendo que o meu colega está certo, e a minha reflexão não está, isso pode trazer alguns danos.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 34 - 34

Então o que a criança fala, normalmente, é uma pergunta. Eu sempre falo gente, se a criança está falando demais, ele está com muitas interrogações. A gente precisa ajudar essa criança a construir.

Código: ● Autonomia\Iniciação Científica Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 34 - 34

As narrativas colocaram em evidência, entre ciência e ensino na Educação Infantil, a relação do conhecimento sistematizado com a realidade da criança, a curiosidade como elemento estruturante das práticas de pesquisa, a exploração da ciência do dia a dia, a mediação do professor na seleção das ferramentas para a pesquisa, a valorização dos aspectos perceptivos e interrogativos da criança, o auxílio quanto à abordagem construtiva para com o erro da criança e a percepção de

diferentes pensamentos identificados por ela na conduta dos colegas. No quadro a seguir, identificam-se possíveis correspondências com a etapa I e II da pesquisa.

**Quadro 13: Iniciação Científica nas diferentes etapas da pesquisa**

<b>Etapa III (Grupo Focal)</b>	<b>Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)</b>	<b>Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)</b>
<b>Pedagogia de Projetos; Curiosidade infantil como ponto de partida das propostas pedagógicas; Socialização de diferentes percepções entre criança e adultos; Percepção construtiva sobre o erro.</b>	Situações concretas de aprendizagem na formação do espírito científico.	Epistemologia dialógica e crítica (BACHELARD, 2001).
	Aproximação da ciência ao contexto vivencial da criança.	Dinâmica científica pela negação dos conhecimentos atuais (BACHELARD, 2001).
	Vinculação da ciência aos aspectos socioculturais e econômicos.	Questionar-se e questionar o objeto do conhecimento.

Fonte: Autoria própria, 2021.

A partir das correspondências delineadas entre as três etapas de construção da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, com vistas à construção da autonomia na Educação Infantil, ficou evidente a pertinência quanto à construção de um espírito científico desde a mais tenra idade, rumo à autonomia intelectual do aprendiz e do docente.

Quando falamos em projetos, são os projetos investigativos de acordo com o interesse da criança. Por exemplo, a gente leva criança para passear no jardim, a gente começa a sondagem, dialogamos sobre o hábitat da joaninha, por exemplo. Então a ciência está presente em todo o momento e é do interesse da criança. Nós trabalhamos assim, por projetos investigativos, e agora por causa da pandemia, nós mudamos a rota de ensino que agora inclui a tecnologia também. (GRUPO FOCAL).

As narrativas do grupo focal colocam em evidência também a pertinência quanto ao trabalho pedagógico por meio de projetos. A pedagogia de projetos pode ser compreendida enquanto flexibilização pedagógica, “os projetos permitem posicionamentos quanto ao planejamento, às ações, às escolhas, às oportunidades, às trajetórias, as quais são situações propensas à tomada de decisões, o que não poderá ocorrer sem a prática da livre escolha, ou seja, da autonomia” (NOGUEIRA, 2005. p. 47).

A correspondência do Campo Iniciação Científica com a pedagogia de projetos caracterizou-se como um elemento novo a ser considerado na estratégia pedagógica concêntrica, chamando atenção para a garantia de um ambiente que privilegie a construção da criança e a indissociabilidade da ciência com o contexto. Entre os pontos de análise, destacam-se sugestões para o desenvolvimento do pensamento científico junto à criança:

- O trabalho por projetos deve partir da curiosidade da criança;
- Flexibilidade das rotas de ensino a depender do interesse da criança;
- Incorporação das tecnologias digitais no trabalho pedagógico com projetos como forma de acesso e aproximação aos contextos cotidianos da criança;
- A pesquisa identificada, por adultos e crianças, como possibilidade de construção de novos conhecimentos;
- Postura docente considerar a prospecção dos questionamentos das crianças, que orientam as práticas futuras de pesquisa;
- Valorização do processo de construção de pensamento da criança como atividade complexa que se desenvolve progressivamente, sendo o interesse um elemento que leva à busca de outros conhecimentos.

### 5.3.3 Etapa III: Campo Ludicidade

As narrativas oriundas do grupo focal foram orientadas a partir de questões geradoras acerca das relações entre ludicidade e a prática pedagógica na Educação Infantil, desenvolvimento da criança e posturas docentes, como apresentadas a seguir, com atenção às duas interseções com o código Artes no que se refere à construção de novos conhecimentos e o prazer como elemento integrador entre ensino e aprendizagem.

O brincar é um direito da criança. Todo o processo educacional parte da brincadeira, da ludicidade. Então não tem como levar nada para a criança, inserir algo novo, apresentar algo novo, que não seja através do lúdico, das brincadeiras. Então é uma ferramenta que nós professores temos.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 22 - 22

E através desse caminho, a criança apresenta para nós conhecimentos novos, sua realidade de vida, seus sentimentos e tudo que ela vive.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 22 - 22

A ludicidade é a maior ferramenta dentro da Educação Infantil, não tem como nós usarmos qualquer outra ferramenta se tudo não partir do lúdico.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 22 - 22

Para mim, o lúdico é tudo que chame a atenção, que seja uma forma de curiosidade, de olhar e ter curiosidade em saber.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 25 - 25

Não posso, simplesmente me vestir de palhaço, entrar na sala de aula, mas tenho que ter objetivo com isso.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 25 - 25

É uma atividade que gera prazer, gera um sentimento de prazer na criança, se a proposta é bem elaborada e tem objetivos definidos, ela vai gerar essa vivência de prazer e sentimentos que a própria atividade vai proporcionar para a criança.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 27 - 27

O lúdico é a linguagem da criança.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 31 - 31

Caminha de mãos dadas com o interesse da criança, porque para mim pode ser lúdico, mas se não houver o interesse da criança não é lúdico.

Código: ● Autonomia\Ludicidade Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 31 - 31

A etapa inicial de construção da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino admitiu a polissemia do termo ludicidade, geralmente atrelado ao jogo, brinquedo e brincadeira, situando o termo como experiência interna do indivíduo, corroborando com a etapa I da pesquisa, possibilitando um estado de plenitude e entrega à vivência pedagógica proposta.

Frente ao objetivo de investigação quanto à pertinência teórica deste campo, o grupo focal abordou a ludicidade sob três perspectivas: a) ato – brincadeira; b) linguagem da infância; e c) ferramenta didática.

#### Quadro 14: Ludicidade nas diferentes etapas da pesquisa

Etapa III (Grupo Focal)	Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)	Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)
<b>Ato – brincadeira; Linguagem própria; Ferramenta didática.</b>	Aspectos históricos e culturais;	Estado interno de consciência de quem é lúdico (LUCKESI, 2002).
	Potencialidade de aprendizagem;	Manifestação ao exterior nas relações entre os sujeitos.
	Relações e formas de ver o mundo;	Busca por um estado de inteireza (LUCKESI, 2002).
	Preparação para a vida adulta;	Estados: sensível, intelectual e contemplativo (LUCKESI, 1998).
	Autoria Infantil.	

Fonte: Autoria própria, 2021.



Como ponto de interseção, nas três etapas de construção da estratégia, a ação por parte do aprendente e do docente, perpassando construções de pensamento, linguagem e estruturas pedagógicas, como evidenciam os trechos a seguir:

A linguagem dela é a ludicidade, é o faz de conta. E através desse caminho, a criança apresenta para nós conhecimentos novos, sua realidade de vida, seus sentimentos e tudo que ela vive.

É uma forma prazerosa. É uma atividade que gera prazer, gera um sentimento de prazer na criança, se a proposta é bem elaborada e tem objetivos definidos, ela vai gerar essa vivência de prazer e sentimentos que a própria atividade vai proporcionar para a criança. Tudo gira em torno de despertar a curiosidade, por exemplo, eu ler uma história, talvez não chame tanto atenção. Uma outra forma seria eu trazer um saco mágico, uma maleta mágica, ou vou me fantasiar de alguma coisa, mas tem que ter muito cuidado com o objetivo que vou ter através da ludicidade.

Eu gostaria de ressaltar a importância da empatia, de se colocar no lugar do outro. Como as colegas falaram muito bem, que têm crianças que estão vivendo, mesmo períodos muito difíceis em si. É preciso empatia para buscarmos auxiliar nossas crianças em todas as áreas do desenvolvimento.

Um exemplo, ainda sobre a ludicidade, eu vou contar a história, por exemplo, da casa da sonolenta. A criança vai visualizar, por exemplo, a história na latinha, em música. o material concreto que a criança vai visualizar. (GRUPO FOCAL).

O elemento novo que surgiu com a aplicação do grupo focal foi a relação entre a ludicidade e a visibilidade de experiências sociais da criança.

Então, o professor, ele precisa ter uma escuta sensível, um olhar sensível para quando a criança está brincando, quando a criança está participando desses momentos de interação, porque ali ela vai relatar, ela vai demonstrar a curiosidade dela, vai expressar o que ela está vivendo dentro de casa ou dentro da escola, suas angústias, suas alegrias, seus sentimentos. (GRUPO FOCAL).

As narrativas evidenciaram o quanto uma postura lúdica dará acesso ao compartilhamento das diferentes experiências sociais que fazem parte da vida da criança, chamando a atenção para a escuta sensível do professor, tanto no que tange à valorização das vivências singulares, quanto às questões relativas à negligência, maus-tratos ou abandono infantil, casos que fazem parte do ambiente social de algumas crianças, e que são geralmente identificados na escola.

Este desdobramento suscita a importância da produção de mais pesquisas sobre a temática, principalmente quanto à investigação de tais vivências durante o período pandêmico, em que as crianças se viram obrigadas ao afastamento social dos professores e colegas.

### 5.3.4 Etapa III: Campo Artes

Acerca da pertinência do Campo Artes na estratégia, as questões norteadoras junto ao grupo focal tiveram como objetivo investigar as diferentes percepções das pedagogas sobre as Artes e o ensino na Educação, os desdobramentos da presença das Artes no desenvolvimento da criança, bem como sobre a importância ou não do planejamento de vivências pedagógicas a partir das Artes.

Essa observação, às vezes, surge assim de onde a gente nem imagina.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 19 - 19

E através desse caminho, a criança apresenta para nós conhecimentos novos, sua realidade de vida, seus sentimentos e tudo que ela vive.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 22 - 22

Então, o professor, ele precisa ter uma escuta sensível, um olhar sensível para quando a criança está brincando, quando a criança está participando desses momentos de interação, porque ali ela vai relatar, ela vai demonstrar a curiosidade dela, vai expressar o que ela está vivendo dentro de casa ou dentro da escola, suas angústias, suas alegrias, seus sentimentos.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 22 - 22

Sentimentos que a própria atividade vai proporcionar para a criança.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 27 - 27

Contar a história.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 29 - 29

Música.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 29 - 29

Material concreto que a criança vai visualizar.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 29 - 29

A gente percebe que em sala de aula, existem múltiplas linguagens, formas que as crianças aprendem, cada um aprende de uma forma, por exemplo, com os adultos, tem gente que não consegue aprender nem assimilar, diante de um teatro, por exemplo. E na educação infantil, a gente também já percebe isso, que tem criança que não vê sentido nenhum.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 37 - 37

Aprender essas múltiplas linguagens, diversas possibilidades, ou que ela também seja respeitada, porque tem criança que ela não vai curtir certas propostas que nós planejamos.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 37 - 37

Essa escuta sensível de saber que o outro tem a sua história, a sua experiência e a sua vivência para compartilhar.

Código: ● Autonomia\Artes Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 90 - 90

Os segmentos do código Artes, grande campo da estratégia, demonstraram um significativo alinhamento com a postura lúdica, assumida enquanto comportamento entre adultos e crianças, vivenciada por meio das interações. A exemplificação dos elementos, sendo a música, contações de histórias, artes plásticas em materiais concretos, possibilitam uma aproximação ao universo concreto da criança e o conhecimento já produzido. O quadro a seguir apresenta possíveis correspondências sobre as Artes nas diferentes etapas da pesquisa.

### Quadro 15: Artes nas diferentes etapas da pesquisa

Etapa III (Grupo Focal)	Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)	Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)
<b>Livre expressão; Expressão de sentimentos; Expressão de vivências; Diferentes linguagens de ensino para a aprendizagem; Destaques: literatura, música, materiais concretos (artes plásticas).</b>	Criança participe nas múltiplas linguagens;	Via de acesso ao sujeito e estabelecimento de vínculos;
	Forma de existência e expressividade;	Produção imaginativa (DEWEY, 2010);
	Experiência docente direta com as Artes em articulação objetiva e subjetiva com a criança.	Postura investigativa e criativa por meio da experiência (DEWEY, 2010); Eixo intelecto <=> afeto (MORIN, 2003).

Fonte: Autoria própria, 2021.

Na Etapa III, as narrativas trouxeram evidências de uma postura docente que observa, se surpreende, se adequa e replaneja propostas pedagógicas a partir da interação com a criança. O reconhecimento de múltiplas linguagens expressivas das Artes foi um ponto de interseção nas três etapas de investigação/construção, com ênfase na etapa III para o reconhecimento das relações singulares de cada criança e para as condições do ambiente de trabalho, de forma que crianças e adultos se relacionem com as Artes, cada qual a seu modo, como bem evidenciam os trechos a seguir:

A gente percebe que em sala de aula, existem múltiplas linguagens, formas que as crianças aprendem, cada um aprende de uma forma, por exemplo, com os adultos, tem gente que não consegue aprender nem assimilar, diante de um teatro, por exemplo. E na educação infantil, a gente também já percebe isso, que tem criança que não vê sentido nenhum. (GRUPO FOCAL).

Salas muitas vezes cheias, que a gente não consegue alcançar individualmente, aquela especificidade da criança. É desafiador para nós, alcançar indivíduo por indivíduo, criança por criança, porque antigamente, o professor fazia o planejamento de uma metodologia para todos, e agora você não ensina o que a gente aprendeu, a gente aprende todos os dias

que cada ser é o único. (GRUPO FOCAL).

A investigação com o grupo focal trouxe como elementos de pertinência do Campo Artes, entre outras reflexões: a) a importância da observação na proposição e construção de processos artísticos e relações com as Artes; b) as artes enquanto caminho/estratégia de acesso à livre expressão psicomotora, de linguagem e pensamento; c) possibilidades de construção de vínculos socioafetivos; e d) possibilidades de construção da autonomia.

### 5.3.5 Etapa III: Campo Rede de Apoio

A verificação de pertinência quanto ao Campo Rede de Apoio, junto ao grupo focal, partiu de questões semiestruturadas acerca da compreensão inicial sobre o próprio termo, o entendimento acerca do que seriam parcerias internas e externas, e suas relações com o ensino, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A dinâmica do grupo focal reforçou a importância de o professor trabalhar contínuas e diferentes parcerias, estabelecidas em instância de grande significado com a criança a priori, e expandidas para todos os demais agentes sociais, sendo a família, as instituições de proteção à criança e ao adolescente, os órgãos públicos, profissionais das diversas áreas do conhecimento, equipe profissional que atua em conjunto nos centros de educação infantil.

Destacam-se nas narrativas dois pontos principais: a escuta da criança no estabelecimento das parcerias, e o estabelecimento da Rede de Apoio por iniciativa pessoal, coletiva e institucional.

Eu acho que a rede de apoio é tudo que está envolvido com a criança, para o bem dela, para o aprendizado dela na escola. Eu entendo de duas formas. Não sei se eu estou equivocada, mas, por exemplo, existe a rede de apoio interna na sala de aula e externa dentro do CMEI, e a externa em casa, tudo que a família busca para ajudar a criança, tudo que envolve a criança como centro.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 40 - 40

É uma relação difícil. Não está sendo fácil assim. O ano passado foi este ano, melhorou um pouco, mas ainda bem difícil, porque as famílias têm muita resistência.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 42 - 42

No início da participação dos pais nesta nova modalidade, usando a tecnologia, alguns são bem participativos, outros nem tanto. Eu pego o pandeiro, bato o pandeiro, canto a música, aprendi até a tocar violão.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 44 - 44

Existem vários outros conhecidos que a gente chama para, independente do que a gente está trabalhando em sala de aula, a gente tem parceiros. Pais que já foram para outras escolas.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 47 - 47

Às vezes, a gente tem uma demanda que a gente não tem como suprir, uma programação, uma pessoa que se disponibiliza para contar a história, deve falar de algum tema. Então eu acho que o importante é algo novo, uma coisa de fora que chame atenção.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 51 - 51

Na verdade, a gente não tem, vamos dizer assim, pontualmente uma equipe, nós vamos atrás dessas pessoas buscando parcerias em cada unidade.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 55 - 55

Então a gente também não pode esperar só por iniciativas da Secretaria, cada proposta de acordo com a demanda de cada unidade.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 55 - 55

Tudo parte da escuta, lógico que tem algumas questões que a gente precisa primeiro alcançar o pai, para depois alcançar a criança certo. Mas a maioria das nossas ações parte da sala de aula, do olhar, da escuta do professor, e aí a gente vai buscar.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 57 - 57

Então ali, aquelas crianças têm muito contato com com droga, com álcool, com crianças muito assexuado. Então, todo o tempo, a gente tem que estar buscando formação, de uma forma lúdica, para proteger, instruir essas crianças, porque como eu disse, você instrui o pai, a mãe e a criança em sala de aula. Você precisa também dialogar sobre isso dentro de sala de aula, por mais que eles sejam pequenos

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 57 - 57

Essa rede que a gente constrói enquanto educação infantil, ela parte da escuta da criança.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 57 - 57

É preciso empatia para buscarmos auxiliar nossas crianças em todas as áreas do desenvolvimento.

Código: ● Autonomia\Rede de Apoio Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 84 - 84

Ao longo dos segmentos codificados, muitos apontamentos relevantes sobre o estabelecimento de parcerias para o ensino com vistas ao desenvolvimento da autonomia, com destaque às palavras-chave: participação, iniciativas, escuta e empatia.

A análise dos dados na etapa III corroborou com a proposta inicial da Rede de Apoio

enquanto postura que constrói práticas colaborativas frente à multiplicidade de contextos. Desta forma, apresenta-se a seguir a estrutura de diálogo entre as três etapas de construção da estratégia.

**Quadro 16: Rede de Apoio nas diferentes etapas da pesquisa**

Etapa III (Grupo Focal)	Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)	Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)
Participação; Iniciativas; Escuta; Empatia.	Parceria;	Intercampo: Autorregulação e habilidades sociais;
	Vida social;	Intracampo: Narrativas de vida, crenças e valores
	Projeto Pedagógico.	Instituição de Educação Infantil enquanto espaço democrático.

Fonte: A autoria própria, 2021.

A investigação quanto à compreensão por parcerias internas aproximou o conceito à criança, apresentada pelo grupo focal como principal parceira na construção dos processos autônomos. As parcerias externas se dividiram entre: a) externas à sala de aula, referindo-se aos demais integrantes da equipe pedagógica de cada unidade; b) externas à unidade de ensino, contemplando profissionais de outras áreas do conhecimento e a família.

Existem vários outros conhecidos que a gente chama, independente do que a gente está trabalhando em sala de aula, a gente tem parceiros. Pais que já foram para outras escolas. Às vezes, a gente tem contato, eles nos ajudam. Então assim, pouca parceria, mas a gente tem. (GRUPO FOCAL).

Às vezes, a gente tem uma demanda que a gente não tem como suprir, uma programação, uma pessoa que se disponibiliza para contar a história, deve falar de algum tema. (GRUPO FOCAL).

Também temos parcerias com a saúde, com relação à escovação, alimentação, estão sempre presentes. (GRUPO FOCAL).

E assim a gente vai construindo aquilo que é mais importante hoje, nossa comunidade, na sociedade que é a educação, porque ninguém faz nada sozinho. (GRUPO FOCAL).

As narrativas elucidam a importância de o professor não trabalhar sozinho, percebendo-se enquanto agente integrador, que fomenta e se instrumentaliza a partir de diferentes parcerias, encontrando nas práticas socializadoras possibilidades de construções de significados pedagógicos a partir da realidade dos contextos das crianças e famílias.

### 5.3.6 Etapa III: Campo Tecnologias

A investigação junto ao grupo focal, acerca do Campo Tecnologias, orientou-se a aspectos de compreensão das pedagogas sobre o termo, em suas dimensões analógicas e digitais, relações e

exemplos com o ensino na Educação Infantil, e o desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A estrutura inicial da estratégia abordou as Tecnologias enquanto postura reflexiva mediadora, tendo em vista mudanças externas de qualidade ao ambiente e internas de autonomia ao aprendente, com foco na interação entre sujeito e objeto. A proposta, na Etapa I, partiu da possibilidade de uso das Tecnologias enquanto apropriação para intervenção pedagógica.

A seguir, segmentos codificados das narrativas do grupo focal, evidenciando de forma comum a relação contínua entre as Tecnologias e as vivências formativas dos professores, principalmente nos contextos vividos na pandemia da COVID-19, onde as Tecnologias Digitais foram essenciais para a socialização social.

É um desafio para a gente, pois muitos professores não sabiam mexer com as tecnologias digitais, e hoje, até com o celular, fazemos montagem, edição de vídeo. Tanta coisa que aprendemos.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 44 - 44

Eu mesma tive que fazer curso, aprender a editar vídeos, fazer transmissão no Google Meet, chamada de vídeo no WhatsApp, abrir sala de aula no Google Classroom

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 60 - 60

Eu acho que é muito importante para nós professores, foi uma revolução. Eu acho que está sendo positivo nessa questão, os professores despertaram para isso.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 60 - 60

Fomos empurrados de ladeira abaixo, aprende não tem jeito, mesmo que não tenham sido formados para isso. Agora é um salve-se quem puder, né? Você tem que garantir o direito da criança, independente do Estado e do município, terem organizado momentos de formação, que nós estivéssemos prontos.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 62 - 62

Enquanto educadores, nós temos um posicionamento moral, de saber que nós somos responsáveis para garantir, independente que até na secretaria não faça isso, mas cada criança que está na nossa responsabilidade, nós somos responsáveis por eles.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 62 - 62

Porque as crianças já estão no mundo digital faz tempo. Engana-se quem pensa que as crianças têm dificuldades com digital. Dificuldade não é da criança, é do adulto a resistência.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 62 - 62

Na verdade, usávamos a tecnologia mais para uma contação de história, o que a gente mais usava dentro da educação infantil. Até grupo de whatsapp a gente ainda tinha dificuldade

para usar.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 69 - 69

As crianças sabem usar, eu tenho uma filha de quatro anos, ela já sabe usar o whatsapp para falar com a escola, comigo ou com o pai.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 69 - 69

Então, assim, na verdade, eu fico pensando assim, que se não tivesse acontecido esse momento que estamos vivendo, a gente ainda iria demorar mais a entrar no mundo digital. O medo às vezes nos impede de experimentar algo novo que muitas vezes vai facilitar o nosso trabalho.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 69 - 69

O meio digital com a pandemia virou a forma até de nos apresentarmos às crianças, as crianças se apresentando através de vídeo, não é fácil, mas é uma coisa que veio para ficar.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 74 - 74

Eu escuto muitas falas de o professor não ser obrigado a fazer isso ou aquilo, por exemplo, gravar vídeos, mas o professor não pensa nisso, ele faz de maneira espetacular o que for preciso para alcançar a sua criança.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 76 - 76

A cada experiência o professor já sabe por onde começar e o que deve ser feito. A gente já conhece os mecanismos, pelo menos aqueles iniciais para a gente alcançar as nossas crianças.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 79 - 79

No momento, a questão digital é uma ferramenta a mais, mas só ela, por si só, não é suficiente para a criança. Não tem como dar essa questão social para a criança que não têm acesso à internet.

Código: ● Autonomia\Tecnologias Resultado do peso: 0  
grupo focal Posição: 81 - 81

Entre os principais pontos de análise, quanto à verificação de pertinência teórica, junto ao grupo focal composto por pedagogas, ao longo de uma hora e quatorze minutos de entrevista, destacam-se:

- As tecnologias digitais como aspectos do dia a dia das crianças, e que necessitam ser consideradas nos contextos da sala de aula;
- As transformações, a nível intelectual dos professores, quanto ao uso das ferramentas digitais em momentos de formação e buscas por aprimoramento;
- O posicionamento moral dos professores quanto à continuidade do ensino, possível com a mediação das tecnologias, frente ao cenário de distanciamento físico imposto



pela disseminação da COVID-19;

- O paralelo entre a resistência do uso das tecnologias X a necessidade do uso das tecnologias;
- A percepção quanto à facilidade que as crianças possuem na apropriação da tecnologia como forma de comunicação;
- A percepção de que a tecnologia em si não garante a prática pedagógica, apenas vincula-se aos objetivos didáticos do professor.

As narrativas do grupo focal trouxeram à tona a importância da formação contínua do professor frente às demandas sociais que perpassam os contextos de atuação pedagógica, e que de maneira abrupta, tornaram-se mais evidentes na pandemia do COVID-19 quanto ao uso de ferramentas e estratégias tecnológicas. Essa necessidade de apropriação na prática pode ser observada nos trechos a seguir:

Muitos professores não sabiam mexer com as tecnologias digitais, e hoje, até com o celular fazemos montagem, edição de vídeo. Tanta coisa que aprendemos. (GRUPO FOCAL).  
Eu acho que agora é mais que essencial, pegou o professor de surpresa. Eu mesma tive que fazer curso, aprender a editar vídeos, fazer transmissão no Google Meet, chamada de vídeo no WhatsApp, abrir sala de aula no Google Classroom. Eu acho que é muito importante para nós professores, foi uma revolução. Eu acho que está sendo positivo nessa questão, os professores despertaram para isso. (GRUPO FOCAL).

Outro ponto foi percebido, a tensão entre a formação contínua na dimensão pessoal e institucional, como demonstra a narrativa a seguir, de forma a chamar atenção para a necessidade de políticas públicas mais consistentes quanto à oferta de capacitações, ao encontro das demandas reais dos profissionais.

Agora é um salve-se quem puder, né? Você tem que garantir o direito da criança, independente do Estado e do município, terem organizado momentos de formação, que nós estivéssemos prontos. Porque eu penso que nós, enquanto educadores, nós temos um posicionamento moral, de saber que nós somos responsáveis para garantir, independente que até na secretaria não faça isso, mas cada criança que está na nossa responsabilidade, nós somos responsáveis por eles. Então, a gente não pode sair mais um ano sem ter tocado, sem ter alcançado essas crianças. (GRUPO FOCAL).

As narrativas apresentam possibilidades quanto à inserção das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil, de forma a se caracterizarem como ferramentas de aproximação audiovisual, assumindo o desdobramento enquanto fortalecimento de vínculos afetivos.

Então, assim, o grande desafio nosso, alcançar mesmo nossos pequenos, é fazer com que eles sintam vontade de estar conosco, a vontade de participar de uma ciranda digital, não tem outra forma, pelas crianças que nós estamos aprendendo a fazer vídeos, a fazer aula pelo Meet, gravar, contar histórias que a gente nem sabe usar esses aplicativos. (GRUPO FOCAL).

Eu gravo áudios para as famílias, que as vezes ficam sem participar. Eu mando para as mães este áudio, aí no outro dia estão lá as propostas. (GRUPO FOCAL).

Neste momento a pedagoga participante compartilhou um áudio com o grupo focal, demonstrando suas iniciativas de afetuosidade e encorajamento à participação das famílias com a mediação das tecnologias, tendo em vista a privação do contato e da permanência física da criança na escola, durante a pandemia do COVID-19. O trecho do áudio apresentado, com o auxílio de um pandeiro, tem a seguinte letra: “Bom dia, como vai você, querida (nome da criança), eu quero te ver”. Esta partilha suscitou no grupo focal falas emotivas e de valorização quanto ao professor não medir esforços para alcançar a todos com o uso das ferramentas disponíveis, como se observam nos trechos a seguir:

Eu vou lhe dizer, não tem como os pais não participarem, quando a gente percebe que o professor tem afeto, a gente que é pai, mãe, percebe que o professor tem carinho pelo filho, não tem como não participar. (GRUPO FOCAL).

Eu escuto muitas falas de o professor não ser obrigado a fazer isso ou aquilo, por exemplo, gravar vídeos, mas o professor não pensa nisso, ele faz de maneira espetacular o que for preciso para alcançar a sua criança. (GRUPO FOCAL).

A análise das narrativas do grupo focal quanto à percepção sobre as relações entre Tecnologia e o ensino na Educação Infantil, em diálogo com as etapas I e II da pesquisa, é apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 17: Tecnologia nas diferentes etapas da pesquisa**

<b>Etapa III (Grupo Focal)</b>	<b>Etapa II (Especialistas Stricto Sensu)</b>	<b>Etapa I (Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino)</b>
<b>Meios de interação pedagógica e social;</b> <b>Novo formato de construção de vínculos afetivos;</b> <b>Aproximação entre o mundo digital da criança e o mundo formal do ensino;</b> <b>Condições de acesso X equidade.</b>	Dimensão multitarefas dos nativos digitais X professor como mediador das mídias sociais;	Postura reflexiva mediadora entre o adulto e a criança;
	Tecnologia como estímulo aos processo de autoria;	Perpassa a interação sujeito e objeto;
	Novas formas de desigualdade X mediação para a melhoria das condições presenciais.	Construção do pensamento científico – espiral da aprendizagem criativa (RESNICK, 2020).

Fonte: Autoria própria, 2021.

Na etapa inicial de construção da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, o grande Campo Tecnologias se propôs à reflexão da apropriação do aprendente e do professor para com as possibilidades de autoria que podem surgir a partir das interações tecnológicas, tanto em âmbito analógico, como por exemplo, a construção de um brinquedo com diferentes materiais, como em âmbito digital, com a utilização de aplicativos sociais ou softwares. O cerne da relação entre tecnologia e ensino na Educação Infantil foi a construção de um pensamento criativo a partir de uma postura reflexiva mediadora.

Os dados obtidos na Etapa II reiteram a importância do docente enquanto curador das tecnologias, no sentido de ampliação dos processos autorais junto à criança, que já ambientada na era digital, encontra elos com sua realidade; e na Etapa III o campo se ratifica enquanto possibilidade de apropriação pedagógica com vistas à interação e autonomia, caracterizando-se como uma relação desafiadora, como aponta a narrativa do grupo focal:

Então, assim, na verdade, eu fico pensando assim, que se não tivesse acontecido esse momento que estamos vivendo, a gente ainda iria demorar mais a entrar no mundo digital. O medo às vezes nos impede de experimentar algo novo que muitas vezes vai facilitar o nosso trabalho.

Em uma perspectiva complexa, a pesquisa volta-se para a existência de múltiplas realidades, tanto do docente que vai se apropriar da estratégia conforme seus percursos de aprendizagem e trajetória profissional, quanto da criança enquanto sujeito social e histórico em contínua interação e construção de novos conhecimentos. Desta forma, destaca-se a visão crítica para com o uso das tecnologias digitais, como bem apontam os trechos narrativos a seguir, de maneira que a prática docente se atente quanto às possibilidades de: acesso, construção dos saberes, significação social.

A desigualdade opera em diversas dimensões, é sobretudo uma forma de não acesso, ou o acesso precário a determinado bem. A desigualdade econômica é o não acesso ou acesso muito precário, a desigualdade educacional é um acesso deficiente, precário, ou não acesso. E a desigualdade tecnológica, o não acesso à tecnologia, o não acesso à internet, e isso tá muito visível nesse contexto da pandemia, acho que o contexto de pandemia, todo mundo tá falando isso, mas não é só uma retórica sem fundamento, infelizmente a pandemia escancarou as diversas formas de desigualdade. (ESPECIALISTA 3).  
O digital não existe, que tem alunos que o digital não existe, não tem essa proximidade com a gente, eles não têm porque estão lá no grupo, mas a gente vê que não estão visualizando. As mensagens não respondem, então o digital, para alguns ainda não existe. (GRUPO FOCAL).

A relação estabelecida com os eixos estruturantes da Educação Infantil, Interações e

Brincadeiras, deve nortear a prática didática tendo em vista:

- **Acesso:** o acesso às condições de autoria, frente ao uso de ferramentas tecnológicas analógicas ou digitais, necessita ser um ponto de identificação e reflexão docente, no intuito principal de não aumentar as desigualdades de oportunidades de construção da autonomia pela via da aprendizagem;
- **Construção dos saberes:** a construção dos saberes, a partir da relação interativa que se estabelece com as ferramentas, é um ponto de atenção quanto à visibilidade que se dará ao processo de autoria, de forma que haja uma apropriação real por parte da criança;
- **Significação Social:** o significado da tecnologia para a criança, para o professor, para a família, para os demais sujeitos dos processos indissociáveis de ensino e aprendizagem, enquanto processo, construído a partir das realidades e contextos.

As etapas subsequentes à estruturação teórica da estratégia (Etapa I), sendo aprofundamento e validação teórica (Etapa II) e verificação de pertinência teórica (Etapa III) dialogam com a propositura do Campo Tecnologias pautado no desenvolvimento do pensamento criativo, com foco nos processos de autoria da criança, e ênfase no intercampo proposto, Registros da criança e do adulto, de maneira que, a sistematização das produções, por meio dos diversos percursos de registro, possibilite uma relação circular com o conhecimento e compreensão deste campo em transformação. A relação com as diferentes tecnologias sempre será desafiadora para crianças e adultos, exigindo a constante reflexão sob a égide dos três pilares estruturantes da pesquisa: complexidade, dialogia e participação.

### **5.3.7 Perspectivas Transversais da Etapa III**

Notadamente a técnica do grupo focal evidenciou a existência de relações transversais entre os campos estruturantes da estratégia, pensados pelas pedagogas de forma construtiva, reiterando a necessidade de uma abordagem complexa para com a compreensão e construção dos processos de ensino. O retrato do documento, que contempla as narrativas do grupo focal, produzido com o auxílio do software, evidenciou, de forma visual, a afirmação quanto à transversalidade das falas, perpassando todos os campos de estruturação, que embora apresentados de forma separada, com a finalidade didática explicativa, se relacionam de maneira indissociável, tanto em âmbito de

estruturação teórica, quanto em âmbito de significação prática.

**Figura 9: Retrato do documento narrativo da Etapa III**



Fonte: Autoria própria, 2021.

**Figura 10: Linha de código por cores**



Fonte: Autoria própria, 2021.

O grupo focal dialogou sobre os cinco campos propostos à estruturação da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, os quais foram codificados por cores, sendo: Campo Iniciação Científica cor amarelo; Campo Ludicidade cor verde; Campo Artes cor vermelho; Campo Rede de Apoio cor roxo; Campo Tecnologias cor marrom. A autonomia, objeto de estudo da pesquisa, identificada pela cor azul.

O retrato do documento, a partir da análise das significações dos parágrafos e palavras-chave, dentro de cada código, ou seja, dentro de cada campo, suscitou a reflexão sobre as falas perpassarem diferentes campos. A autonomia foi o elemento que estruturou as narrativas, principalmente nos campos de Iniciação Científica, Artes e Tecnologias.

O Campo Iniciação Científica foi o que mais se estruturou a partir de falas que fizeram menção à autonomia, com ênfase nas artes. O Campo Ludicidade foi perpassado principalmente por narrativas sobre iniciação científica e artes. O Campo Artes foi estruturado de forma a contemplar narrativas sobre iniciação científica e autonomia. O Campo Rede de Apoio estruturou-se principalmente com a menção de narrativas sobre tecnologias. O Campo Tecnologias foi transpassado por narrativas sobre autonomia, rede de apoio e artes.

De forma interessante os resultados apontam o quanto é fundamental a compreensão do todo, conservadas as especificidades de cada estrutura conceitual dos campos, reforçando o caráter circular da estratégia de ensino. Sugere também pesquisas futuras sobre maior integração entre os campos. No campo Iniciação Científica – maior integração com Tecnologias; no campo Ludicidade – maior integração com Tecnologias; no campo Rede de apoio – maior integração com Artes e Iniciação Científica; no campo Tecnologias – maior integração com Iniciação Científica e Ludicidade.

Os aspectos transversais evidentes nas narrativas promoveram uma modificação na apresentação visual da estratégia, sendo proposta uma dinâmica em movimento, de forma que os intercampos e intracampos dialoguem com todos os grandes campos, atrelando-se sempre à construção de significados por parte do docente.

Da matriz fixa de apresentação da estratégia foi feita uma animação dos intercampos e intracampos em relação aos macrocampos, com a utilização do aplicativo Open Source Natron, demonstrando um estado concêntrico dinâmico, ou seja, em movimento, onde todos os campos internos dialogam com os campos externos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de delimitação de um universo teórico que dialogasse com as percepções pessoais e vivenciais ocasionou importantes desdobramentos práticos. A estruturação em fases possibilitou um minucioso planejamento, fundamental ao rigor científico.

Todas as etapas, sendo estruturação, aprofundamento e validação, e pertinência teórica foram submetidas a importantes parcerias com outros profissionais, ampliando o horizonte conceitual da pesquisadora, pois não há viabilidade em se realizar uma pesquisa de forma isolada.

Ao longo do percurso profissional na Educação, muitos desdobramentos entre teoria e prática delinearão diferentes percepções didáticas. Frente à vasta literatura, a estruturação inicial da pesquisa exigiu a delimitação de um campo de referências ao objeto de estudo, Autonomia, no intuito de sistematizar o pensamento inicial em consonância ao problema: como desenvolver a autonomia do aprendente na Educação Infantil?

A problemática inicial encontrou escopo de resolução na pesquisa qualitativa, referenciada em autores que admitem uma abordagem ampla de análise em relação à reflexividade do próprio pesquisador. Em âmbito da finalidade, o desenho da pesquisa alinhou-se como pesquisa descritiva exploratória, orientando a coleta e a interpretação dos dados para o alcance do objetivo específico de estruturar a proposta da estratégia, contemplado na Etapa I. Os marcos conceituais permitiram a proposição de cinco grandes campos de estruturação a saber: Iniciação Científica, Ludicidade, Artes, Rede de Apoio e Tecnologias. A circularidade proposta como elemento transversal da estratégia decorreu da Teoria da Complexidade, como propulsora da recursividade nas relações com o conhecimento.

Ainda nesta etapa inicial, três passos foram fundamentais. A delimitação de um tripé estruturante, que orientou a seleção de todas as demais bibliografias, sendo a Complexidade, a Dialogia e a Pedagogia-em-participação. A estruturação de um instrumento com diferentes abordagens de ensino, orientando a criação de uma abordagem na proposta concêntrica. E por fim, o terceiro passo na etapa inicial, sendo a estruturação de uma Dinâmica Interacional, que se traduziu como o passo a passo para o docente adentrar na proposta da estratégia em si.

As definições iniciais da pesquisa permitiram um íntimo diálogo com vivências, concepções e inquietações pessoais, alinhando-se a critérios de validade, que abriram a pesquisa a

outros olhares, sem o receio das críticas, sendo o pensamento da pesquisadora submetido a auditorias externas, ora por colegas em disciplina específica, ora por especialistas voluntários ao longo da etapa I, convidados a um parecer informal.

O percurso epistemológico exigiu que as referências teóricas fossem submetidas, e desta forma, a pesquisa descritiva exploratória encontrou-se com maior rigor científico, desdobrando-se em duas etapas de investigação, relacionadas à construção de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas, em profundidade com especialistas *stricto sensu*, e com a utilização da técnica de grupo focal com especialistas *lato sensu*, de modo que a compreensão das narrativas seguiu parâmetros pré-definidos pelo método da Análise de Conteúdo, sendo definidas as unidades de registro e demais elementos no plano de análise.

A partir da construção visual da estratégia, as etapas seguintes se voltaram aos campos enquanto códigos para análise. As teorias tiveram como critério seletivo a proximidade aos dois eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular, sendo a Interação e a Brincadeira.

A Dialogia como plano de fundo na análise dos dados, 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 aprendente.

As referências teóricas apresentadas na etapa I não foram destituídas na etapa II e III, apenas a estruturação visual da estratégia é que foi modificada, tendo em vista a transversalidade das falas. Todos os grandes campos apresentados foram considerados relevantes no planejamento didático docente, caracterizando-se como pilares reflexivos a uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

De forma complexa, aproximando-se ao problema de pesquisa, e ao mesmo tempo, afastando-se de um modelo pré-estabelecido, 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 aprendente.

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 efetivou 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 subexistir enquanto ferramenta de reflexão que perpassa todos os campos de atuação didática.

O fio condutor da teoria da complexidade permitiu que diferentes estruturas 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.

Evidenciou-se 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. O verbo desenvolver, empregado no objetivo da pesquisa, imbuí-se de uma conotação ativa da ação, atrelado ao caráter contínuo da pesquisa. Os passos futuros da pesquisa seguem em direção à implementação da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil, ampliando os aspectos de aprofundamento, validação teórica e pertinência teórica para o campo prático de atuação docente.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- \_\_\_\_\_. **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.
- \_\_\_\_\_. **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/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.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](http://www.senado.gov.br) e [www.camara.gov.br](http://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.

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](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.

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](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.

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

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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/rbpaee/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 Schmidt. 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.

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.

\_\_\_\_\_. **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 – Ensaios 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.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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.

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

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.

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.

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, 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.

VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, 189p.

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.

## APÊNDICES

### Apresentação aos especialistas

#### Resultados da primeira fase: sentido pedagógico

O objetivo central da pesquisa é desenvolver uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil, tendo na Análise de Conteúdo o mecanismo principal do percurso metodológico quanto ao tratamento dos dados, obtidos por entrevista semiestruturada em profundida, prosseguindo pelas etapas de aprofundamento, validação teórica e verificação de pertinência teórica da estratégia.

A proposta de uma matriz apresenta-se 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?

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 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). 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 aprendiz 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 arquétipo I (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.

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 intercâmbios e intracâmbios da estratégia. Constituem-se intracâmbios: Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro. Constituem-se intercâmbios: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais. Por intracâmbios entendem-se os elementos presentes no sujeito da aprendizagem, independentes da proposta do adulto. Por intercâmbios 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, aprendiz, docente-aprendiz, aprendiz-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 refere-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

a 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.

### **Roteiro da entrevista com os especialistas**

Em sua percepção quais relações podem ser pensadas entre ensino e autonomia do aprendente na Educação Infantil?

**Campo Iniciação Científica:**

Em sua percepção, como seria possível estreitar o relacionamento entre ciência e ensino na Educação Infantil?

O que compreende por Iniciação Científica?

Que relações podem ser pensadas entre ensino e Iniciação Científica?

De que maneira a Iniciação Científica poderia ser incorporada ao ensino na Educação Infantil?

Haveria algum impacto no desenvolvimento da criança o contato com a Iniciação Científica desde a Educação Infantil?

Quais possíveis diretrizes a uma prática pedagógica que trabalhe a Iniciação Científica na Educação Infantil?

### **Campo Ludicidade:**

Qual sua percepção sobre a relação entre ensino e ludicidade na Educação Infantil?

O que pode caracterizar uma prática pedagógica lúdica na Educação Infantil?

A prática lúdica teria impacto nas relações interpessoais entre docente e aprendente na Educação Infantil? Pode justificar sua resposta?

Quais possíveis diretrizes a uma prática pedagógica lúdica na Educação Infantil?

### **Campo Artes:**

Com relação ao grande campo Artes como definiria essa relação com o ensino na Educação Infantil?

Quais posturas docentes considera importantes na relação entre ensino e Artes na Educação

Infantil?

Há relação entre o acesso às diversas manifestações artísticas e o desenvolvimento do aprendente na Educação Infantil? Que tipo de relação?

**Campo Rede de Apoio:**

Pensando em uma rede de apoio quais parcerias considera importantes para o ensino na Educação Infantil?

O que compreende por parcerias internas e externas quando pensamos na prática pedagógica na Educação Infantil?

Pode dar características de uma postura profissional colaborativa na Educação Infantil?

Há relação entre o estabelecimento de parcerias por parte do docente na prática pedagógica e o desenvolvimento do aprendente? Pode dar exemplos?

**Campo Tecnologias:**

O que compreende enquanto uso de tecnologias na Educação Infantil?

Em caráter analógico ou digital, acredita que existem desafios à prática pedagógica? Quais?

Considera viável uma proposta que una tecnologias e ensino na Educação Infantil?

Quais seriam as principais diretrizes a uma prática pedagógica que associe o uso de tecnologias ao ensino na Educação Infantil?

Quais relações podem ser tecidas entre tecnologia (analógica e digital) e o desenvolvimento da autonomia da criança?

**Roteiro de entrevista semiestruturada usada no grupo focal**

**Campo Iniciação Científica:**

No seu dia a dia identifica alguma relação entre ciência e ensino na Educação Infantil? Gostaria de dar exemplos?

Existe alguma relação entre práticas investigativas e o erro da criança? Qual seria a relação?

É possível relacionar a Iniciação Científica com o desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil? De que forma ou de quais formas?

A prática de Iniciação Científica em sua percepção deve ser proposta pelo adulto ou pela

criança? Por quê?

**Campo Ludicidade:**

O que entende por ludicidade?

O que entende por ludicidade na prática pedagógica?

Existe relação entre ludicidade e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Pode explicar sua opinião?

O que considera importante para uma postura lúdica do professor na Educação Infantil?

**Campo Artes:**

Existem relações entre as Artes e o ensino na Educação Infantil?

Como seria uma prática pedagógica que una ensino e Artes na Educação Infantil?

Em sua concepção há alguma relação entre as Artes o desenvolvimento da criança? Qual relação?

Considera algo importante no momento de planejar vivências que unam as Artes ao ensino?

**Campo Rede de Apoio:**

O que compreende como Rede de Apoio na Educação Infantil?

O que compreende sobre redes internas e redes externas de apoio à prática pedagógica?

Existem relações entre a Rede de Apoio e o desenvolvimento do aprendiz na Educação Infantil? Quais?

Como percebe o papel da criança em uma Rede de Apoio?

**Campo Tecnologias:**

O que compreende por tecnologias?

O que compreende por tecnologias analógicas e digitais?

Existe alguma relação entre tecnologia e ensino na Educação Infantil? Pode dar exemplos?

Existe alguma relação entre o uso de tecnologias e o desenvolvimento da criança aprendiz na Educação Infantil?



**ANEXOS**

**TCLE direcionado a especialistas stricto sensu**

**TCLE direcionado a pedagogos lato sensu**

**Manifestação de interesse institucional na pesquisa**

**Endereçamento ao Comitê de Ética**

**Parecer voluntário dos especialistas**

## TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

01

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Lauro Martins

**Convite:** Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino:** construção da autonomia na Educação Infantil”.

Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Caso tenha dúvidas, poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Caso não queira participar, pode retirar sua autorização a qualquer momento e não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo por isso. **Objetivo:** Este estudo tem o objetivo de desenvolver uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil. **Justificativa:** A proposição de uma estratégia pedagógica volta-se à necessidade de 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. **Procedimentos da Pesquisa:** Para sua participação enquanto especialista stricto sensu realizaremos um momento de entrevista em profundidade com roteiro semi-estruturado, em data e horário convenientes a você, por meio de plataforma digital, sendo autorizada a gravação da entrevista para tratamento dos dados coletados por meio da transcrição. Você é convidado a ser coautor da proposta, sendo sua identidade divulgada na pesquisa caso autorize por escrito, a próprio punho, enviando cópia por email. Você é convidado a produzir um ensaio para publicarmos juntos em revista científica. **Desconforto e Possíveis Riscos Associados à Pesquisa:** eventualmente você poderá sentir-se constrangido ou desconfortável ao participar da entrevista (a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; sua participação será voluntária). Durante a pesquisa e divulgação dos resultados as respostas individuais não serão publicadas com identificação de nome, embora sejam coautores, as respostas serão identificadas por números, por exemplo: Especialista 1, Especialista 2, Especialista 3. Estresse ou dano buscaremos parcerias para atendimento psicológico. **Benefícios da Pesquisa:** Os benefícios diretos da pesquisa se voltam à reflexão sobre a relevância da prática pedagógica na construção

da autonomia do aprendente e proposição de uma estratégia de auxílio ao planejamento docente. Os benefícios indiretos se voltam para a possibilidade de evolução epistemológica dos participantes em contato com diversas teorias e opiniões, e ainda a possibilidade de alcance aos demais profissionais da educação que se interessem pelas práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil. A pesquisa pode ser um marco para o leitor refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. **Ressarcimento e indenização:** essa pesquisa será realizada por meio digital de comunicação, sem custos de deslocamento, em data e horário convenientes a você, combinados previamente. Esta pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro direto para você, por isso, não haverá ressarcimento. No entanto, caso seja identificado e comprovado dano proveniente desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. **Esclarecimentos e Direitos:** A qualquer momento, você poderá obter esclarecimentos sobre essa pesquisa. Terá também a liberdade e o direito de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com a pesquisadora previamente. Além disso, você tem garantido o direito de acesso aos resultados (parciais e finais) deste estudo, a qualquer momento. Você não será identificado(a) na divulgação de dados diretos do trabalho, e caso queira é convidado a ter seu nome divulgado como coautor. **Contato:** Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Costa Martins. E-mail: taticmartins@gmail.com; telefone (63) 98418-5877. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, você (sr/sra) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/ UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229-4023, pelo e-mail: cep\_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT - 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós. **Confidencialidade e Avaliação dos Registros:** A sua identidade

em pontuais referências da coleta de dados será mantida em sigilo, e caso autorize por escrito seu nome constará como coautor da proposta. Caso não autorize por escrito, a próprio punho que seu nome seja divulgado como coautor, em todas as fases da pesquisa será mantido o anonimato e não será necessário aceitar o convite a produzir um ensaio sobre os campos da estratégia pedagógica concêntrica. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós. **Consentimento Pós-Informação:** Eu,\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer, o porquê precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei compensação financeira pela minha participação, neste estudo. Além disso, fui informado que, se eu desejar, posso sair da pesquisa quando quiser. Estou ciente que poderei manter anonimato ou autorizar por escrito que meu nome seja divulgado como coautor, sem que dados específicos da coleta de dados sejam referendados a mim, apenas o resultado geral da pesquisa, e caso aceite a produção ensaística a ser publicada em revista científica.

Cidade/(UF),\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura Pesquisador Responsável:

Assinatura do(a) Participante Voluntário(a):



TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – N. 0

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Lauro Martins

**Convite:** Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino:** construção da autonomia na Educação Infantil”.

Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Caso tenha dúvidas, poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Caso não queira participar, pode retirar sua autorização a qualquer momento e não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo por isso. **Objetivo:** Este estudo tem o objetivo de desenvolver uma estratégia pedagógica para estruturação didática que estimule a autonomia do aprendente na Educação Infantil.

**Justificativa:** A proposição de uma estratégia pedagógica volta-se à necessidade de 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. **Procedimentos da Pesquisa:** A coleta de dados será feita por meio de entrevista semi-estruturada com grupo focal, juntamente com outros quatro pedagogos que atuam na Educação Infantil, em data e horário convenientes ao grupo, presencialmente ou por meio de plataforma digital de acordo com consenso do grupo, sendo autorizada a gravação da entrevista para tratamento dos dados coletados pela transcrição das falas, sem identificação de qualquer tipo dos participantes.

**Desconforto e Possíveis Riscos Associados à Pesquisa:** eventualmente você poderá sentir-se constrangido (a) ou desconfortável ao participar da entrevista (o grupo focal poderá ser interrompido a qualquer momento; sua participação será voluntária). Quebra de sigilo/anonimato (as respostas serão confidenciais e serão resguardadas pelo sigilo da pesquisadora durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurado também o anonimato).

Em caso de estresse ou dano haverá parceria para assistência psicológica - representada pelos pesquisadores responsáveis - para encaminhamento/providências. **Benefícios da Pesquisa:** Os benefícios diretos da pesquisa se voltam à reflexão sobre a relevância da prática pedagógica na construção da autonomia do aprendente e proposição de uma estratégia de auxílio ao planejamento docente. Os benefícios indiretos se voltam para a possibilidade de evolução epistemológica dos

participantes em contato com diversas teorias e opiniões, e ainda a possibilidade de alcance aos demais profissionais da educação que se interessem pelas práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil. A pesquisa pode ser um marco para o leitor refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. **Ressarcimento e indenização:** essa pesquisa será realizada em seu ambiente de trabalho, com autorização do chefe imediato da instituição, fora do horário das suas aulas, em um momento oportuno para você, demais participantes e para a pesquisadora, a ser combinado previamente. Esta pesquisa não acarretará em nenhum custo para você, por isso, não haverá ressarcimento. No entanto, caso seja identificado e comprovado dano proveniente desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. **Esclarecimentos e Direitos:** A qualquer momento, você poderá obter esclarecimentos sobre essa pesquisa. Terá também a liberdade e o direito de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com a pesquisadora. Além disso, você tem garantido o direito de acesso aos resultados (parciais e finais) deste estudo, a qualquer momento. Você não será identificado(a) em nenhuma possível publicação deste trabalho. **Contato:** Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Costa Martins. E-mail: taticmartins@gmail.com; telefone (63) 98418-5877. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, você (sr/sra) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229-4023, pelo e-mail: cep\_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT - 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós. **Confidencialidade e Avaliação dos Registros:** A sua identidade e de todos os voluntários do grupo focal será mantida em total sigilo, tanto pela pesquisadora, como pela instituição onde será realizada a pesquisa. Na

divulgação dos resultados desse estudo, não haverá seu nome ou qualquer dado pessoal, que permita identificá-lo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós.

**Consentimento Pós-Informação:** Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer, o porquê precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei compensação financeira pela minha participação, neste estudo. Além disso, fui informado que, se eu desejar, posso sair da pesquisa quando quiser.

Cidade/(UF), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura Pesquisador Responsável:

Assinatura do(a) Participante Voluntário(a):

## Manifestação de interesse institucional na pesquisa



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**  
104 Norte, Avenida JK, Edifício Via Nobre Empresarial, 1º e 2º andar, Plano Diretor Norte, Palmas-TO  
Telefone: (63) 3212-7511

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a Diretoria de Educação Infantil manifesta interesse quanto à parceria para realização da pesquisa acadêmica *Estratégia Concêntrica do Ensino: Construção da Autonomia na Educação Infantil* realizada pela pesquisadora Tatiana Costa Martins.

Jardilene Gualberto Pereira Fólha  
Diretora de Educação Infantil  
Jardilene Gualberto P. Fólha  
Diretora da Educação Infantil  
ATO Nº 492 - NM





Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Uft

Senhor(a) Coordenador (a)

Encaminho a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa sob minha responsabilidade/orientação, intitulado Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: construção da autonomia na Educação Infantil, para análise e parecer.

Este projeto será realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Palmas – TO, em parceria com a Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, no período compreendido entre o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021.

Os participantes deste estudo serão pedagogos com especialização *stricto sensu* integrantes do quadro docente da UFT e pedagogos com especialização mínima *lato sensu* integrantes do quadro docente de Centro Municipal de Educação Infantil de Palmas.

Para a realização deste estudo serão utilizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade e entrevistas semiestruturadas em grupo focal.

Declaro, também, que me responsabilizo pelo andamento, realização e conclusão deste projeto e comprometendo-me a enviar ao CEP/UFT o relatório final do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Em caso de desistência ou abandono da aluna Tatiana Costa Martins comprometo-me a enviar ao CEP/UFT relatório sobre esta alteração.

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Atenciosamente,

---

José Lauro Martins  
Orientador do Projeto

**PARECER AO PROJETO DE PESQUISA****TATIANA COSTA MARTINS****ORIENTADOR: JOSÉ LAURO MARTINS****PROGRAMA: PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIA E SAÚDE****TÍTULO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO:  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## Critérios de Avaliação

1. Relevância para a área objeto do Programa: apresenta relevância social, científica
2. Adequação do Título ao conteúdo: atendido de modo claro
3. Resumo informativo: Sim. Pequenas adequações.
4. Introdução - apresentação do tema: tema bem delimitado e aprestado de forma coerente. Linguagem clara e sem ambiguidades.
5. Formulação do Problema: recomenda-se adequara formulação aos objetivos da pesquisa. EX: Qual é a efetividade da Estratégia Pedagógica Concêntrica para o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil
6. Formulação dos Objetivos: adequar ao problema. EX: Demonstrar a efetividade da Estratégia Pedagógica Concêntrica para o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa desritiva com carater de aplicação. Logo é mais adequado um verbo de dominio cognitivo com vistas a aplicação.
7. Caminho Metodológico: método e procedimento metodológico adequado e bem apresentados. Adequações formais.
8. Observações: Vê sugestões no Corpo do Texto
9. Parecer final: Aprovado com recomendações ao texto

Dr. José Carlos da Silveira Freire

Palmas – TO, 07/072020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIA E SAÚDE**  
**PARECER AO PROJETO DE PESQUISA**  
**TATIANA COSTA MARTINS**  
**ORIENTADOR: JOSÉ LAURO MARTINS**

Parecerista: Prof<sup>a</sup> Juciley Silva Evangelista Freire

Critérios de Avaliação

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

1. Relevância para a área objeto do Programa: a Proposta pedagógica apresenta relevância social, científica e pedagógica.
2. Adequação do Título ao conteúdo: Atendido de modo claro
3. Resumo informativo: Necessárias algumas alterações importantes, apresentando de modo breve o objeto de estudo, o problema, os objetivos e a metodologia.
4. Introdução - A introdução apresenta e delimita adequadamente o tema de estudo e a proposta pedagógica. A linguagem utilizada é clara e objetiva, em conformidade aos padrões acadêmico-científicos. Algumas observações e questionamentos estão postos como forma de ajudar no clareamento de concepções teóricas ainda não bem definidas do projeto.
5. Formulação do Problema: O problema necessita de revisão para adequar-se à proposição da Estratégia Pedagógica e dar coerência aos objetivos propostos.
6. Formulação dos Objetivos: Os objetivos estão claros, mas não em consonância com o problema. Ou muda-se o problema ou os objetivos. Penso que nesse caso, os objetivos estão mais coerentes com o todo do projeto.
7. Caminho Metodológico: O método e os procedimentos metodológicos estão muito bem descritos e atendem aos objetivos do projeto. Sugerem-se apenas alguns esclarecimentos adicionais que tornarão os procedimentos mais claros.
8. Observações: Seguem algumas observações e sugestões no texto. Algumas observações servem como elemento de reflexão e em nada desqualifica a proposta apresentada, que está muito bem descrita.
9. Parecer final: Aprovado.

Dr<sup>a</sup> Juciley Silva Evangelista Freire

Palmas – TO, 10 de julho de 2020.