



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**GIOVANNA CAROLINE DA SILVA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E A AUTONOMIA EM  
CRIANÇAS DE 3 ANOS EM UMA CRECHE DA CIDADE DO RECIFE**

**RECIFE  
2025**

**GIOVANNA CAROLINE DA SILVA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E A AUTONOMIA EM  
CRIANÇAS DE 3 ANOS EM UMA CRECHE DA CIDADE DO RECIFE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Profa. Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho.

**RECIFE**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

S586p Silva, Giovanna Caroline da.  
A prática pedagógica docente-discente e a autonomia em crianças de 3 anos em uma creche da cidade do Recife / Giovanna Caroline da Silva. – Recife, 2025.  
59 f.; il.

Orientador(a): Maria Jaqueline Paes de Carvalho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Autonomia em crianças. 2. Educação infantil - Finalidades e objetivos. 3. Psicologia educacional. 4. Educação infantil I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes de, orient. II. Título

CDD 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**GIOVANNA CAROLINE DA SILVA**

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E A AUTONOMIA EM CRIANÇAS DE 3 ANOS EM UMA CRECHE DA CIDADE DO RECIFE**

Data da Defesa: 11/03/2025

Horário: 08:00 horas

Local: Sala 9B – UFRPE

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Orientadora  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ywanoska Maria Santos da Gama - Examinadora Interna  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Profa. Dra. Andréa Carla de Paiva - Examinadora Externa  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resultado:  Aprovada

Reprovada

## DEDICATÓRIA

Claudia Maria, minha mãe.  
Porque quero e espero ser o menos diferente possível de você.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele eu nada poderia fazer, sou grata por Ele ter me dado força e condições.

À minha família, que é meu alicerce. Ao meu pai, que sempre me apoia em todas as minhas escolhas e esteve presente em todas as minhas conquistas. À minha irmã, que está ao meu lado em todos os momentos. À minha mãe, que, embora não esteja aqui para me ver formar na universidade, esteve presente na minha entrada e vibrou comigo, dizendo que estava orgulhosa. Ela sempre me incentivou nos estudos e foi por causa dela e de seus conselhos que estou aqui. Às minhas tias, que sempre me sustentaram emocionalmente e me apoiaram ao longo dessa caminhada.

À Ceça, que esteve ao meu lado emprestando seus ouvidos para me ouvir falar incansavelmente sobre este TCC. Ela me ajudou e abriu meus olhos em muitos momentos durante a escrita da monografia. À Emmily, que me ajudou em tudo que precisei, especialmente quando meu notebook quebrou no meio da pesquisa – foram muitos perrengues superados.

À minha professora orientadora, Maria Jaqueline Paes Carvalho. Sempre querida, atenciosa e dedicada, este trabalho só foi possível graças à sua orientação. Ela me ajudou não apenas como professora, mas como amiga, e serei eternamente grata por isso.

Aos meus colegas e amigos de turma, que enfrentaram uma longa caminhada comigo. Chegamos juntos até aqui! Um agradecimento especial às minhas amigas mais próximas, Vitória e Jullyana, por todo apoio e companheirismo durante essa caminhada.

Por fim, agradeço a todos do curso de Licenciatura em Pedagogia: aos professores e professoras, que não apenas contribuíram para minha formação acadêmica, mas também impactaram minha vida de forma significativa; e à coordenação do curso, por todo o suporte e dedicação.

Meu muito obrigada a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória!

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral compreender como a autonomia é vivenciada na prática docente-discente do grupo 3 de uma creche do município de Recife. Nossa fundamentação teórica buscou aprofundamento nas temáticas autonomia e rotina, embasado principalmente nos pensamentos de Freire (1996) e Piaget (1994). Freire (1996) diz que a autonomia é a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, destacando o papel libertador da educação. Por sua vez, Piaget (1994) coloca a autonomia como intelectual e moral, onde as interações sociais e a afetividade são determinantes no desenvolvimento infantil. Portanto, esse estudo buscou refletir acerca da importância da promoção da autonomia infantil no contexto das experiências vividas na rotina da creche. Além de identificar ações pedagógicas que estimulam a autonomia das crianças, considerando que ela é construída por meio das experiências vivenciadas e das interações com o meio. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e o uso do diário de campo como instrumentos metodológicos, a análise usada foi a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1970). Por fim, o estudo mostra que autonomia se manifesta na rotina e no cotidiano das crianças, permeando as práticas de cuidado, as interações e brincadeiras. A prática docente também é vista como um fator decisivo para promoção dessa autonomia, pois, ao mediar e incentivar as crianças a desenvolverem sua autonomia, oferece segurança para elas expressarem suas ideias e exercerem sua liberdade. Dessa forma, a autonomia é o reflexo de escolhas realizadas, levando em conta o contexto social que o indivíduo está inserido.

**Palavras-Chaves:** Autonomia, Rotina, Prática Pedagógica, Educação Infantil

## ABSTRACT

The general objective of this study is to understand how autonomy is experienced in the teaching-student practice of group 3 of a daycare center in the city of Recife. Our theoretical foundation sought to delve deeper into the themes of autonomy and routine, based mainly on the thoughts of Freire (1996) and Piaget (1994). Freire (1996) says that autonomy is the ability to develop critical thinking, highlighting the liberating role of education. In turn, Piaget (1994) places autonomy as intellectual and moral, where social interactions and affection are determinants in child development. Therefore, this study sought to reflect on the importance of promoting child autonomy in the context of experiences lived in the daycare routine. In addition to identifying pedagogical actions that stimulate children's autonomy, considering that it is constructed through lived experiences and interactions with the environment. This research has a qualitative approach, using participant observation and the use of a field diary as methodological instruments. The analysis used was content analysis from the perspective of Bardin (1970). Finally, the study shows that autonomy manifests itself in the routine and daily life of children, permeating care practices, interactions and games. Teaching practice is also seen as a decisive factor in promoting this autonomy, because, by mediating and

encouraging children to develop their autonomy, it offers them security to express their ideas and exercise their freedom. Thus, autonomy is the reflection of choices made, taking into account the social context in which the individual is inserted.

Keywords: Autonomy, Routine, Pedagogical Practice, Childhood Education

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>ADI</b>   | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil                   |
| <b>ADEE</b>  | Auxiliar de Desenvolvimento Educacional Especial       |
| <b>CMEI</b>  | Centro Municipal de Educação Infantil                  |
| <b>ECA</b>   | Estatuto da Criança e do Adolescente                   |
| <b>LDBEN</b> | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional         |
| <b>RCNEI</b> | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil |
| <b>TEA</b>   | Transtorno do Espectro Autista                         |
| <b>TV</b>    | Televisão  |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Fotografia 1</b> - Organização sapateira, pentes e toalhas acessíveis ..... | 42 |
| <b>Fotografia 2</b> - Brincadeira de trocar a fralda .....                     | 48 |
| <b>Fotografia 3</b> - Organização das mesas e cadeiras .....                   | 55 |
| <b>Fotografia 4</b> - Brincadeira com os blocos.....                           | 56 |
| <b>Fotografia 5</b> - Atividade com Aramado .....                              | 59 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 22        |
| <b>CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>  | <b>24</b> |
| 1.1 Estado do conhecimento: Como a autonomia na educação infantil é discutida no meio acadêmico .....                                   | 24        |
| 1.2 Educação Infantil e Creches: Conceito e Histórico .....   | 26        |
| 1.3 Autonomia e educação infantil .....   | 28        |
| 1.2 A rotina na construção da autonomia.....  | 31        |
| 1.5 O ambiente educacional e sua influência na autonomia .....  | 35        |
| <b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....</b>   | <b>37</b> |
| 2.1. Natureza, procedimento e instrumentos .....  | 37        |
| 2.2. Universo pesquisado .....  | 38        |
| 2.3 Participantes da pesquisa .....   | 39        |
| 2.4 Metodologia da análise dos dados .....  | 39        |
| <b>CAPÍTULO III: ROTINA E AÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b> | <b>41</b> |
| 3.1. A autonomia vivenciada na rotina.....  | 41        |
| 3.1.1 O brincar na construção da autonomia infantil .....   | 45        |
| 3.1.2 Cuidados Pessoais na promoção da autonomia infantil .....   | 49        |
| 3.1.3 Nas interações com o ambiente educacional .....   | 50        |
| 3.2 Autonomia nas experiências proporcionadas pelos adultos.....  | 51        |
| 3.2.1 Atividades proporcionadas pela professora para autonomia .....  | 54        |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 61        |
| APÊNDICE.....   | 63        |
| REFERÊNCIAS.....  | 67        |

## INTRODUÇÃO

A temática surgiu de um interesse pessoal pela Educação Infantil, que se manifestou durante meu ingresso no estágio não obrigatório, em uma creche da prefeitura do Recife. Então, com o acréscimo da vivência das disciplinas sobre a prática pedagógica na educação infantil, fiquei entusiasmada para participar do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dessa etapa da educação e contribuir academicamente com ela. Por isso, a justificativa acadêmica é ampliar os estudos acerca do tema, refletindo sobre a importância do mesmo para a sociedade.

É necessário o ressaltar do conceito pedagógico das instituições de pré-escola e deixar para trás esse caráter assistencialista de "apenas cuidados", pois as creches influenciam o desenvolvimento da criança e a qualidade do atendimento é uma variável importante na determinação da direção dessa influência.

As crianças se desenvolvem através das interações com o outro, a aquisição das regras de comportamento ocorre no ensino de diferentes situações (Silva, 2013) dividida entre a família das instituições de ensino.

A rotina tem um impacto direto nas crianças e nos professores, no seu comportamento e nas suas emoções. Por isso, é necessário reconhecer as crianças, a natureza de nossas ações como professores para com elas e reconhecer nossas limitações e superá-las (Barbosa, 2006),

Portanto, para pensarmos acerca da autonomia, Freire (1996) declara que a educação tem o papel de promover a liberdade e emancipação do indivíduo, portanto, a autonomia freiriana se conceitua na capacidade do indivíduo de desenvolver o pensamento crítico, compreender a realidade em que vive e transformá-la.

Na perspectiva de Freire (1996) a educação é libertadora e, ao invés de passar e repassar informações de forma passiva, instiga os indivíduos a questionar, problematizar, refletir e analisar o que lhe cerca. Assim, os educadores precisam pensar sobre como a sua prática pedagógica oferece autonomia aos seus alunos e levar em consideração as suas especificidades a partir das experiências que a criança vivencia (Freire, 1996).

Desse modo, buscando compreender como se dá essas vivências, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Como se dá o processo da construção da autonomia, onde e como ela acontece, e qual sua relação com a prática docente?

O objetivo geral é compreender o processo da construção da autonomia na prática docente-discente do grupo 3 de uma creche do município de Recife. E os objetivos específicos são: Repertoriar as atividades que favoreceram a autonomia das crianças nos momentos da rotina; identificar as ações voltadas á autonomia das crianças diante das experiências vividas na creche.

Logo, nosso trabalho foi estruturado da seguinte maneira para responder a pergunta referida: inicia-se com uma introdução a monografia, para contextualizar acerca do nossos objetivos, problema de pesquisa, justificativa e relevância. Adiante, no primeiro capítulo, temos a base teórica desse estudo. No segundo capítulo está descrito a metodologia da pesquisa, bem como o universo e os participantes, também conta com os procedimentos referentes a coleta dos dados e o método de análise escolhida. No terceiro capítulo estão as análise e reflexões resultantes das experiências observadas da autonomia vivência pelas crianças e docente da instituição escolhida. E finalizando com o quarto capítulo onde estão apresentadas as considerações finais.

## **CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo refletiremos acerca das categorias teóricas que fundamentam o objeto dessa pesquisa: educação infantil, autonomia, como também entender como ela se desenvolve nessa etapa da educação básica e a influência da rotina e da prática docente nesse contexto. Desse modo, o conteúdo está dividido em 4 tópicos que buscam provocar a reflexão de forma crítica e analítica as principais contribuições teóricas a respeito da temática deste estudo.

### **1.1 Estado do conhecimento: Como a autonomia na educação infantil é discutida no meio acadêmico**

Buscando compreender acerca da construção da autonomia na educação infantil, foi fundamental a realização do estado do conhecimento para localizar as produções acadêmicas existentes sobre o tema, contribuindo na contextualização e delimitação do problema, além de enriquecer o processo de investigação científica.

Desse modo, o levantamento das obras, foi realizado na plataforma CAPES, estabelecendo um corte de temporal de 10 anos, de 2013 a 2023, foram encontrados 4 trabalhos de 2020 a 2025, usado como descritores as palavras “Autonomia, educação infantil”.

Dias e Medeiros (2020) em sua tese, ao analisarem sobre a construção da autonomia pela interação entre as crianças e professoras na educação infantil, afirmam que nos momentos de interação observados, a brincadeira aparecia como o principal meio que as crianças usavam para se relacionarem umas com as outras. Além disso, essas brincadeiras surgiram por iniciativa das próprias crianças, que se organizaram e criaram momentos de troca e ajuda, pensando sobre o que queriam fazer e cooperando entre si em momentos de ajuda.

As autoras falam também que o ambiente institucional onde foi feita a pesquisa possui limitações referente aos recursos didáticos, mas as crianças estavam sempre buscando alternativas para superar essa limitação, sempre buscando dar sentido para o que as cerca.

Dias e Medeiros (2020) ainda afirmam que a relação das crianças, tanto entre si e com a professora, é marcada pela afetividade e respeito recíprocos. Ao falarem

sobre o incentivo à autonomia, as autoras comentam que de fato existia estímulos para as crianças realizarem suas atividades sozinhas e quando não conseguiam buscavam ajuda. Essa era a forma de interação mais vista entre crianças e professora, porém a professora não aproveitava do momento para desafiar a criança a tentar realizar a atividade sozinha e executava no lugar da criança o que era pedido, perdendo a oportunidade de desenvolver a autonomia das crianças.

Dias (2005), em sua pesquisa acerca das concepções de autonomia e moral das educadoras infantis, pressupõe que os educadores exercem influência no desenvolvimento das crianças. Desse modo, a autora declara que o grupo pesquisado apresentava um perfil característico próprio de educação moral e autonomia, que foram desenvolvidos durante sua formação e ao longo da prática educacional.

A autora diz que “a educação moral pode ser considerada um ponto de partida relevante para tratar da dimensão da autonomia tal como requerida pela política educacional: como uma das diretrizes éticas da Educação Infantil.” Portanto, a educação moral, quando compreendida com clareza, pode ser usada para influenciar positivamente as ações educacionais do professor e ser um guia para o trabalho de construção da autonomia infantil.

Dias (2005) ainda faz um alerta quanto a relação entre a educação moral e o desenvolvimento da autonomia, ao dizer que é necessário que a educação moral não venha a se tornar um receituário de métodos, mas que o educador deve saber que existem diferentes contextos e demandas que precisam ser respeitadas.

Os autores Anese e Nogaro (2023) ao fazer um estudo de caso sobre a autonomia da criança na educação infantil, partem de uma perspectiva montessoriana defendendo uma pedagogia que considera que as crianças possuem diferentes necessidades cognitivas e subjetivas. Para fundamentar essa perspectiva, Montessori (1965) afirma que uma dessas necessidades é estimular a criança a ser protagonista de suas próprias ações.

O estudo de caso, tinha o objetivo de refletir sobre a avaliação e a construção da autonomia, os autores declaram que durante a pesquisa foram observadas que as ações educativas realizadas eram concebidas, de forma intencional ou não, para estimular a autonomia e independência direta de cada uma das crianças.

Anese e Nogaro (2023) colocam a pedagogia montessoriana como uma concepção que dá importância ao desenvolvimento humano, quando considera que os alunos possuem necessidades específicas, por isto os autores defendem que a pedagogia montessoriana é uma aposta para uma prática pedagógica que incentiva a experiência e a descoberta

Considerando isto, pudemos compreender durante a leitura como a prática pedagógica, a educação moral e social e as interações entre professoras-criança e criança-criança são aspectos importantes e estruturantes da autonomia construída nas crianças. O estado do conhecimento auxiliou na identificação da relevância do tema para o meio acadêmico, que possui o objetivo de refletir acerca da autonomia trazendo para rotina e prática vivenciada nas creches de educação infantil.

## **1.2 Educação Infantil e Creches: Conceito e Histórico**

Para compreendermos mais a fundo sobre a construção da autonomia dentro da prática pedagógica existente na educação infantil é necessário retomar um pouco sobre o histórico da educação infantil e sua definição pelos documentos oficiais que norteiam e orientam as ações nessa etapa da educação.

A educação infantil passou a ser responsabilidade do Estado e direito da criança com a Constituição Federal de 1988 (CF-1988) “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Com a Constituição assegurando o direito à educação infantil, as creches e instituições de pré-escola deixaram de ter um caráter assistencialista e foram incluídas no sistema educacional. Uma vez que as instituições de educação infantil influenciam o desenvolvimento social das crianças é imprescindível compreender como a prática docente auxilia nesse processo. Desse modo, a constituição de 1988 foi assertiva para com os direitos da criança no Brasil, pois foi a partir daí que crianças menores de seis anos foram consideradas como sujeito com direitos. (Leite Filho, 2001).

A Constituição de 1988 deu abertura para novas reivindicações dos direitos de crianças pequenas, foi em 13 de julho de 1990 que foi criada a Lei 8.069/1990,

conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde certificaram os direitos básicos para garantir a segurança da criança e do adolescente.

Foi então com a aprovação dessa lei, que foi criado um sistema de construção e fiscalização de políticas públicas voltado para a infância, com o objetivo de cumprir seus direitos, de brincar, de ser criança, além de dar uma nova perspectiva na forma de compreender a infância.

Posteriormente o ministério da educação teve a iniciativa de estabelecer documentos para definir as regulamentações e diretrizes pedagógicas da educação infantil, chamados de Política Nacional de Educação Infantil. São algumas das diretrizes que esses documentos estabelecem:

A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas. É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos. (Brasil, 1996, p. 17)

Outro marco importante na história política da educação infantil foi a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que conceitua a educação infantil como responsável pela promoção do desenvolvimento da criança, incluindo esse nível de escolaridade como a primeira etapa da educação básica.

Portanto, com essa inclusão, o desenvolvimento da criança passou a ser considerado em sua total extensão e dimensão, proporcionando para elas o desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico. (BRASIL, 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda institui o modo em que será realizada a educação infantil, uma vez que declara:

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Dois anos após a Lei 9.394/96, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para educação infantil (RCNEI – 1988) é publicado, possuindo as mesmas divisões de faixas etárias da LDBEN, Educação infantil de 0 a 5 anos. Apresentando instruções

para a promoção de situações que favoreçam o desenvolvimento integral, por meio de interações, brincadeiras e cuidado. RCNEI estabelece que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998a, p. 23).

O educador e o cuidar andam lado a lado, a educação portando deve propiciar situações em que as crianças se sintam cuidadas, aceitas e seguras permitindo que elas se conectem com a realidade social e cultural que estão inseridos.

Diante disso, percebe-se que trouxeram grandes contribuições no que se refere a educação infantil. Nas próximas seções, a discussão será voltada para a definição de autonomia e como ela se desenvolve na educação infantil.

### **1.3 Autonomia e educação infantil**

Utilizamos as teorias da psicologia e da educação para fundamentar a autonomia. No âmbito psicológico, recorreremos as contribuições de Piaget (1971, 1973, 1975, 1978, 1994), Vygotsky (1989), Kamii (1982, 1991), enquanto na perspectiva pedagógica nos apoiamos em Freire (1970, 1996).

A autonomia é a habilidade de tomar decisões de maneira independente, a autonomia na educação infantil pretende encorajar as crianças a escolherem e agirem de modo independente. Sobre a autonomia, Freire (1996, p. 31) menciona que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Segundo Freire (1996), o professor precisa estar atento ao desenvolvimento da autonomia, pois sua figura exerce um importante papel nos processos que ocorrem durante o ensino-aprendizagem.

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos[...] (Freire, 1996, p. 36)

Então, os educadores devem refletir sobre como seu fazer pedagógico proporciona a autonomia, considera suas especificidades, a partir das experiências que a criança vivencia. Freire (1996) reforça a formação permanente dos professores, para a melhoria da qualidade da educação.

O educador reflete, portanto, em como organizar seu tempo, os recursos, o espaço e as atividades, se esses aspectos expressam seu discurso e não se restringe a apenas falar e conhecer a promoção da autonomia infantil. Acerca disso, Freire (1996, p. 32) diz:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Freire explicita que embora o educador saiba teoricamente que deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade de cada aluno, esse conhecimento precisa ser acompanhado de atitudes que sejam coerentes, ou seja, o educador deve cultivar virtudes como empatia, respeito e paciência, para assim favorecer a autonomia dos seus educandos.

Para Piaget (1994), a autonomia pode ser conceituada como intelectual e moral, onde a intelectual se define como a capacidade de pensar de maneira crítica e refletir sobre suas ações, e a moral a habilidade de se relacionar com o outro, como desenvolve a afetividade, solidariedade e cooperação.

Pascoal (1999) diz que Piaget estabelece que o juízo moral de um indivíduo não é inato, mas é definido por alguns fatores externos ligados à vivência social. Então, Pascoal (1999), com base em Piaget (1967), afirma que a escola se faz importante no processo da educação moral das crianças pois “na visão psicogenética não basta esperar, passivamente, que o aluno atinja, apenas pelo processo maturacional, o nível da autonomia moral” (p. 9).

Os termos educação moral e autonomia moral, baseia-se na abordagem de Jean Piaget e nas obras que tratam do seu pensamento. Aqui, ele é empregado no sentido ético, conforme a perspectiva piagetiana, e não na concepção de moralidade frequentemente adotada pela sociedade.

Portanto, significa dizer que, para Piaget, o desenvolvimento da autonomia está ligado às operações cognitivas e às relações interpessoais.

Além disso, seguindo o pensamento piagetiano, Pascoal (1999) fala que ser autônomo significa ter capacidade de refletir e analisar regras e normas. Pois, diferentemente de outros autores, Piaget (1967) não acredita que existe a idade da razão, mas que a criança constrói esse tipo de conhecimento de o que deve ou não deve fazer. Além disso, Piaget (1967) coloca a afetividade como uma das características presentes na construção da autonomia.

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade.[...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. (Piaget, 1967[1976]:56 Apud Pascoal, 1999).

Diante dessa concepção, de autonomia intelectual e moral, a prática do professor influencia além do desenvolvimento intelectual das crianças, mas em sua educação moral. Retornando assim a concepção de Freire (1996) da necessidade de formação continuada para os professores internalizarem o desenvolvimento social e moral das crianças em sua prática.

Seguindo ainda esse pensamento, para que alguém venha a se tornar autônomo, precisa ter tido vivências sociais que o ajudaram a compreender a cultura e os valores sociais existentes na sociedade em que está inserido. É por meio da interação com o outro que a criança vai começar a apropriar-se dos comportamentos sociais que são reproduzidos em comunidade, desenvolvendo assim a habilidade de tomar suas próprias decisões. (Piaget, 1994)

Durante o processo de ensino aprendizagem que a criança aprende a tomar pequenas decisões individuais, tomando a iniciativa em algumas situações, e a prática docente vai estimular o desenvolvimento dessa autonomia, criando hábitos e consolidando o conhecimento intelectual, moral e social da criança. Por isso, uma boa prática pedagógica é aquela em que considera e dá o devido valor à criança e a suas demandas. (Ramos, 2020)

Constance Kamii (1986), acerca da autonomia desenvolvida pelas crianças estabelece que:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. A autonomia não é a mesma coisa de liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não seremos livres para mentir, quebrar promessas e agir irrefletidamente. (Kamii, 1990, p.47 Apud Ramos, 2020)

Portanto, dizer que a autonomia é igual a liberdade completa é um equívoco, a autonomia se refere à capacidade de escolher por si próprio, porém considera os aspectos do contexto nos quais os sujeitos estão inseridos.

Ainda sobre a capacidade de tomada de decisões, Freire (1996, p. 55) diz: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. A autonomia é, portanto, o produto das experiências.

### **1.2A rotina na construção da autonomia**

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a prática pedagógica na educação infantil preconiza um ambiente em que a criança tem suas particularidades e vontades respeitadas, onde o professor oferecer espaço para o diálogo se colocando como alguém sensível às suas necessidades e dando a ela seu devido protagonismo no processo de construção de seu conhecimento. Outros autores como Barbosa (2010) dão ênfase na elaboração de ambientes democráticos em que as crianças tenham liberdade para se expressarem e exercerem seus direitos.

A prática pedagógica na educação infantil, que defendemos, concebe a criança como um sujeito social e ativo no processo de construção do seu conhecimento. A prática docente nessa concepção, se utiliza da escuta ativa, da observação e da negociação, essenciais para abrir oportunidades para os alunos serem participantes ativos. A maneira de pensar o fazer pedagógico associa-se então a uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007)

A autora estabelece que existem duas maneiras do fazer pedagógico, a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação. A pedagogia da participação

é essa em que os alunos são participantes ativos e que exige mais do educador que a concebe. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, pg. 15):

Uma pedagogia centrada na prática de participação procura responder a complexidade da sociedade e das Comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, Entre esses polos e interação e o contexto envolventes. Por essa razão é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o transitivo.

Portanto, a pedagogia da participação “reside na integração das crenças vírgulas dos saberes, da prática, da ação e dos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18)

Guizzo et al. (2019) declaram que é importante promover experiências educativas que apoiem as crianças ao longo dos primeiros anos, priorizando projetos educativos enraizados na diversidade. As autoras ainda afirmam que é importante introduzir as crianças em contextos que já estão familiarizados e incentivá-las a serem livres para expressar seus pensamentos e sentimentos, brincar e refletir.

Desse modo, uma prática pedagógica efetiva vai necessitar de uma organização de seu tempo pedagógico, de forma que propicie diferentes tipos de situações didáticas, que contemplem as necessidades das crianças, fazendo da construção de uma rotina um fator fundamental para uma prática eficiente. Sobre rotina o RCNEI, diz que:

"A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

A rotina oferece uma estrutura que equilibra momentos de cuidado e desenvolvimento, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para as crianças, onde o aprendizado acontece de forma integrada e contínua.

Barbosa (2006) vai definir rotina como:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201)

Por isso, a elaboração de uma rotina é essencial para as instituições, pois ao planejar as atividades os educadores conseguem administrar suas atividades pedagógicas de forma adequada, antecipando situações que possam vir a ocorrer em sala de aula com as crianças, de modo que seja flexível para assim atender as demandas dos alunos, podendo sofrer alterações ao longo do ano letivo (Barbosa, 2006)

A rotina influencia diretamente as crianças e os educadores, em seus comportamentos e emoções, por conseguinte, conhecer a natureza das nossas ações como professor possibilita identificar nossos limites e superá-los. (Barbosa, 2006). A autora ressalta ainda, que a rotina é estruturada com base na emergência de instituições e de políticas sociais e culturais estreitamente relacionadas com a vida concreta.

Desse modo, mesmo que as instituições tenham mudado para um caráter mais dialógico e democrático, planejar as experiências em que o conhecimento de fato seja aprofundado e vivenciado de modo consciente precisa ser feito. (Barbosa, 2006)

Sendo assim, para preparar os alunos ativamente em seu desenvolvimento, o planejamento das experiências é imprescindível. O RCNEI (Brasil, 1998), vai estabelecer que a organização do tempo pedagógico, a rotina, é preciso ao planejar considerar os aspectos individuais e as relações sociais dos alunos, a fim de que eles tenham abertura para expressarem sua criatividade e competências. Portanto o planejamento do tempo está conectado com as ações propostas para o desenvolvimento da criança. (Barbosa, 2006)

Barbosa (2006) ainda vai ressaltar que muitas instituições de pré-escola possui uma sequência de atividades fixa e que muitas vezes deixam de lado momentos que deveriam fazer parte da rotina, como os momentos de banho e alimentação, não atribuindo ao mesmo valor pedagógico. Isso prejudica diretamente tanto na construção quanto na compreensão de rotina, pois ao fragmentar as atividades torna-se inflexível. Barbosa e Horn (2001) afirmam que ao organizar a rotina e o tempo pedagógico o professor precisa identificar como os alunos se comportam durante as atividades e quais são pertinentes para a realização, a fim de que elas contemplem as

necessidades das crianças e promovam o desenvolvimento intelectual, social e a autonomia.

É através de uma rotina estruturada que a o desenvolvimento da autonomia nas crianças é afluído, sobre uma rotina que oportuniza esses aspectos, Madalena Freire (1998) diz que:

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assume suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer. (Freire, 1998, p. 43-44)

A rotina ajuda as crianças a se localizarem no tempo, no espaço e nas atividades, promovendo a compreensão do conceito de tempo e para a construção de vínculos e responsabilidades dentro do grupo. Portanto, uma rotina não apenas organiza o dia mas também estrutura o aprendizado e a convivência.

Cavasin (2008) reafirma que uma rotina estruturante respeita a criança sendo fundamental para o desenvolvimento da criança e para a construção dos seus vínculos e interação com o outro, além de dá liberdade ao professor para encarar as demandas inesperadas que aparecem no dia a dia escolar. Portanto, a rotina bem estruturada é fundamental para o funcionamento educacional, não pode ser concebida roboticamente ou inflexível, mas sim visando promover uma prática pedagógica em que as necessidades das crianças sejam atendidas e favoreçam o desenvolvimento da autonomia.

Nesse sentido a rotina estruturada, aliada ao cuidado, é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, permitindo a construção de conhecimento de maneira integral e respeitosa.

Cavasin (2008), diz que educar e cuidar devem caminhar juntos, e que os educadores têm a responsabilidade de construir uma proposta pedagógica que respeite as necessidades da criança, garantindo um ambiente propício para seu desenvolvimento.

A prática pedagógica constrói diferentes contextos que possibilitam as mais diversas experiências para as crianças, ao exercer uma pedagogia da participação, as diferentes situações complexas partilha de um fazer pedagógico que contribui para a construção do conhecimento e da autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007).

### **1.5 O ambiente educacional<sup>1</sup> e sua influência na autonomia**

Outro aspecto importante na compreensão do que influencia no desenvolvimento integral e autônomo da criança da educação infantil é a organização do espaço escolar e como as crianças se relacionam com ele. Duarte (2013) diz que:

A criação de espaços de aprendizagem inovadores e estimulantes, cujas possibilidades sejam de conhecimento dos alunos, para que possam valorizá-los e transpor esses conhecimentos, para outras situações de aprendizagem social. (Duarte, 2013, p.)

Esses espaços devem ser planejados de modo que estimulem a curiosidade e criatividade, com elementos que dialoguem com o que está sendo desenvolvido pelo professor e seus alunos, pois ambientes compostos de diferentes formas, cores e texturas podem servir de inspiração. (Duarte, 2013). Muitas vezes os ambientes, quando não planejados pensando na dinâmica escolar, pode passar a sensação de confinamento e ambientes desconfortáveis e impessoais. (Duarte (2013)),

Oliveira-Formosinho (2007), afirma que existem alguns desafios ao que diz respeito a construção do desenvolvimento da criança, onde o contexto em que está inserido influenciam seu meio social e pedagógico, desse modo, a autora estabelece como um dos fatores o contexto físico, ou seja, o espaço educacional. Citando Paulo Freire (1997), Oliveira-Formosinho (2007) afirma que existe uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. (p.22)

Nessa perspectiva, Jolibert (2006) enfatiza o planejamento de um ambiente que seja agradável, acolhedor e que inspire a relação professor-aluno, sendo adequado para a realização de vários tipos de atividades, a organização dos mobiliários, dos materiais didáticos acessíveis para as crianças, na altura das mesmas, os ambientes de alimentação e higiene com mobília adequada para crianças utilizarem, cadeiras e

---

<sup>1</sup> O ambiente indicado refere-se ao espaço físico da instituição.

mesas menores, propiciando a autonomia dessas crianças nas mais diversas situações. Jolibert e Jacob (2006) indicam que:

Uma sala que crie um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam necessidade de se comunicar e que sirva de meio para as aprendizagens. Uma sala de aula em que mesas e cadeiras são distribuídas de acordo com as necessidades e a variedade de atividades das crianças. Uma sala de aula onde as paredes são espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens, sempre em curso de evolução e transformação. (Jolibert; Jacob, 2006, p 24)

Logo, os espaços planejados com o objetivo de desafiar e provocar os alunos, auxilia o educador a considerar o imprevisível e acolher as iniciativas e carecimentos das crianças. (Duarte, 2013)

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA**

Uma metodologia visa perceber fatos reais e, por métodos observacionais, compreendê-los. De acordo com Minayo (2002), uma metodologia não se restringe apenas a concepções teóricas, mas também envolve um conjunto de técnicas específicas que são essenciais para a construção e compreensão da realidade observada.

Ao utilizar uma metodologia buscamos uma abordagem que integre teoria e prática, para que os dados coletados sejam analisados de forma significativa. Portanto, neste capítulo, serão apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre como acontece a construção da autonomia dentro da rotina de uma creche. A partir dessa análise, esperamos identificar de qual maneira a estrutura da rotina, a prática pedagógica e as interações contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

### **2.1. Natureza, procedimento e instrumentos**

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois lida com comportamento humano, visto que a pesquisa qualitativa responde a questões de nível social que muitas vezes não podem ser quantificadas. (Minayo, 2002). A pesquisa qualitativa responde a questões específicas e particulares, é ela que cuida de aspectos sociais complexos e reais que não pode ou não devem ser quantificados (Lüdke & André, 2014, P.21)

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (1991) diz: “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (1991, p. 79)

A observação participante foi escolhida como base para obter uma visão abrangente e imparcial dos acontecimentos na sala de aula e em todo o ambiente institucional, possibilitando uma análise objetiva pois a interação poderia influenciar nos dados coletados. (Lüdke & André, 2014)

Ciente da necessidade de um olhar sensível ao contexto, como Costa (2007) discorre acerca da investigação e reflexões dentro da educação e prática docente. As ferramentas de pesquisa nos permitem levantar informações e avaliar os dados posteriormente, além de "fundamentais para que o pesquisador levante dados iniciais e mesmo avalie o alcance das ações de intervenção realizadas" (USP-REDEFOR, 2011-2012, p. 1).

Nessa perspectiva, nossa coleta dos dados foi realizada no período de 11/07/2024 a 18/07/2024, equivalendo à 30 horas de observação, realizadas durante o período da manhã. Esse período foi escolhido pois nas creches do município do Recife as professoras cumprem o turno da manhã, portanto, foi possível observar a dinâmica da professora com as crianças e ADIs e compreender como a rotina se estabelecia e onde e como a autonomia era vivenciada no grupo observado.

Durante a coleta de dados, o procedimento usado foi a observação participante e o uso do diário de campo para registrar os acontecimentos ao longo das observações. Foi essencial para evidenciar os dados de maneira estruturada facilitando a análise do dados permitindo assim um olhar aprofundado do contexto.

Dessa forma foi possível obter dados refletidos através dos registros valorizando a opinião dos participantes da pesquisa.

## **2.2. Universo pesquisado**

A Creche escolhida foi fundada no dia 10 de outubro de 1982, juntamente com o Centro Social onde fica localizada. Inicialmente como creche, posteriormente como CMEI e atualmente voltou a ser creche<sup>2</sup>. Funcionando em prédio próprio, sendo mantida pela Prefeitura do Recife, através da Secretaria de Educação.

Atende aos estudantes de 0 à 3 anos e 11 meses de idade, em tempo integral, de segunda à sexta-feira no horário das 07:00 horas às 18:00 horas. Os estudantes são divididos em grupos: Berçário de 0 a 1 ano; Grupo 1 de 1 a 2 anos; Grupo 2 de 2 a 3 anos; Grupo 3 de 3 a 4 anos.

---

<sup>2</sup> CMEI atende crianças de 0 a 5 anos, enquanto a creche atende crianças de 0 a 3 anos

A escolha dessa instituição ocorreu pelo acolhimento para a pesquisa e a familiaridade que já tinha com a instituição de educação infantil

### **2.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram:

A professora do Grupo 3, formada em Pedagogia, com quatro anos de experiência como docente na rede municipal do Recife e sete anos como ADI. A escolha da docente se deu por ser efetiva da rede de Recife e por ter sua prática pedagógica bem recomendada pela gestão da creche.

As crianças do Grupo 3, com faixa etária de 3 e 4 anos com 21 alunos matriculados de 3 a 4 anos, que compõem o grupo escolhido para observação.

Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), que colaboram com a professora tanto nas atividades pedagógicas das crianças.

### **2.4 Metodologia da análise dos dados**

A coleta de dados foi realizada por meio dos instrumentos já citados, juntamente com registros de anotações feitas durante as observações, analisando os dados coletados seguindo os critérios estabelecidos pelos objetivos. Pois, como Toledo e Gonzaga (2011) refletem, é necessário ter em mente que ao final do trabalho a avaliação ocorre entre os resultados apresentados e os objetivos propostos, resultando assim numa pesquisa que amarra todos os questionamentos indicados anteriormente.

Para então responder à questão norteadora e os objetivos desse estudo, a metodologia de análise usada foi a análise de conteúdo, considerando as concepções teóricas de Bardin (1970) que diz;

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, p.31)

A autora define três fases principais da análise de conteúdo, o primeiro chamado “Pré análise” se refere a organização preliminar dos dados e a escolha dos

principais documentos; a segunda fase é chamada “Exploração do material” que consiste na categorização dos dados preliminares em temas e/ou enunciados; e o terceiro “Tratamento dos resultados e interpretação” onde são interpretados e analisados.

Bardin (1970) também elenca dois objetivos da análise de conteúdo, a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, assim, considerando os dados coletados nesse estudo, a utilização da análise de conteúdo irá contribuir significativamente para a compreensão da temática e para o alcance dos objetivos. Pois para perceber como se dá a construção da autonomia, como e onde ela acontece, os aspectos que a influenciam e as concepções dentro da prática da docente só é possível quando voltamos o olhar para o não dito.

Na etapa inicial, realizei leituras exploratórias dos dados coletados, para formar as primeiras impressões sobre o conteúdo, em seguida, comecei o processo de análise descritiva e analítica dos principais temas da pesquisa, que serão apresentados no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO III: ROTINA E AÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, serão expostos os dados construídos durante da pesquisa, serviram como base para a discussão, cujo objetivo é responder à questão central deste estudo: Como se dá o processo da construção da autonomia, onde e como ela acontece.

#### **3.1. A autonomia vivenciada na rotina**

É na rotina que estão organizadas todas as atividades a serem vividas pelas crianças. Nesse sentido, Barbosa (2006) estabelece que as atividades de uma rotina não devem ser engessadas, mas precisam ser um ponto de diálogo entre os docentes e a gestão para instituí-las de modo que contemplem as demandas das crianças e proporcionem diferentes experiências de aprendizado para os alunos. No quadro abaixo apresentamos o esquema da rotina vivida na creche, campo de investigação.

**QUADRO 1 – ROTINA DO GRUPO 3**

| <b>Horário</b>   | <b>Atividades</b>  |
|------------------|--|
| <b>7:30/8:00</b> | Chegada das crianças, são recebidas os adis começam as trocas de roupas para a farda da creche.                            |
| <b>8:40</b>      | Café da manhã  |
| <b>9:00</b>      | Momento descontraído, onde a professora deixa livre para as crianças brincarem e dialogarem entre si e com ela e os ADI's. |
| <b>9:30</b>      | Lanche   |
| <b>9:45</b>      | Atividades com a professora  |
| <b>11:00</b>     | Banho  |
| <b>11:40</b>     | Almoço   |
| <b>12:00</b>     | Hora do soninho  |

Fonte: A autora

A rotina exerce influência direta no comportamento das crianças, professores e ADI's<sup>3</sup>, por isso é importante conhecer os aspectos que formam essa rotina e como ela se desenvolve (Barbosa, 2006). Cada momento se faz importante, desde o

---

<sup>3</sup> ADI é a sigla para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil que atuam juntamente com o professor nas creches

momento de chegada a despedida, desse modo durante as observações podemos perceber como a rotina estrutura e orienta o cotidiano do grupo em questão.

No momento da chegada, um ADI de cada grupo fica na entrada para receber as crianças dos pais e levar até a sala, das 7:00 às 8:00. Devido aos crescentes boatos sobre ataques em escolas e creches, a instituição, seguindo as medidas da Prefeitura do Recife, adotou a estratégia de limitar a entrada dos pais. É importante destacar essa questão pois acreditamos que a participação da família na escola é um ponto importante para construir uma boa relação entre ambos.

Enquanto um ADI recebe as crianças e traz para a sala, outro ADI e a estagiária fazem as trocas pelas fardas da creche. As crianças quando viam os funcionários iniciando as trocas já iam tirando os shorts e entregando a adi, as camisetas aparentavam ser mais difíceis de tirar e precisavam da ajuda, já os sapatos eles mesmos tiravam e colocavam na sapateira que foi colocada na altura deles. A professora comentou:

Antes os sapatos ficavam no alto, mas coloquei na altura deles, para que eles mesmo colocassem os sapatos no lugar, percebi que eles gostam de fazer por si mesmos. (Diário de campo, 2024)

A mudança reflete uma prática docente que valoriza a autonomia e responsabilidade na educação infantil, ao permitir e facilitar que as crianças consigam guardar seus próprios sapatos a professora esta promovendo um ambiente que estimula a autonomia e independência das crianças.

#### **FOTOGRAFIA 1 - ORGANIZAÇÃO SAPATEIRA, PENTES E TOALHAS ACESSÍVEIS**

Fonte: A autora



Depois da troca das roupas, a professora inicia a música de bom dia, todos cantam juntos e fazem os movimentos com a professora.

Após esse momento de bom dia com as crianças, chega a hora do café da manhã, todas se dirigem ao refeitório, junto com os adis e a professora. No refeitório as crianças comem sozinhas, porém segundo um dos adis algumas são mais difíceis de comer, entre outros motivos não gostam da comida, outras dependendo do dia comem tudo ou comem pouco. Os educadores se dividem e ajudam aqueles que não estão comendo, a professora disse que “muitos tomam café em casa então geralmente no café da manhã a maioria come pouco, mas daqui a pouco tem o lanche e eles comem bem”.

Em seguida, as crianças voltam para a sala e tem um momento de brincadeira livre, brincam entre si e com os brinquedos disponíveis na sala. No lanche, se repete a mesma dinâmica do café, todos no refeitório, eles comem sozinhos, alguns que têm mais dificuldades as adi sentam perto e auxiliam.

Após o lanche, as crianças retornam a sala, o grupo possui duas crianças com laudo de TEA e no horário das 9:00 chega a ADEE que os acompanha. Salientado que, todas as atividades que foram observadas eles participaram e estavam incluídos. Na semana cada sala tem um dia para TV, no grupo 03, acontece às quintas feiras, as crianças assistem a desenhos e escutam músicas apresentadas.

Na hora do banho, um dos adis vai para o banheiro para começar os banhos, vai uma criança e os outros enquanto esperam sua vez são orientados pelo ADI a ficarem sentados brincando com os brinquedos, o adi e a professora que ficam na sala recebem a criança que vem do banheiro. A sala fica no mesmo corredor do banheiro,

a adi na porta da sala e manda a criança pelo corredor, as crianças vão e voltam do banheiro sozinhas, sem problemas.

Chegado o almoço no refeitório, uma das crianças come pouco, esse em específico senta e fica esperando lhe darem a comida, ela espera para virem lhe dar, porém, segundo a professora, ele já está começando a tomar a iniciativa, a ADI enche a colher e ele põe-la a boca. As outras crianças geralmente comem sozinhas.

As ADI's e professora também dão orientações as crianças, como não encher a boca de muita comida, não comer de pé, e falar somente após engolir o alimento. Todos esses hábitos e regras de comportamento sociais são adquiridos pelas crianças que passam assimilar, reproduzir e questiona-los. (Bondioli, 2006)

Segundo Piaget (1994) a aquisição das regras sociais faz parte da autonomia presente no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. Acerca disso, Barbosa (2006, p.44) diz:

A interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares.

Após o almoço, a sala é organizada pra a hora de dormir, os adis forram os colchões no chão e as crianças já vão deitando, alguns deitam juntas deixando colchões vazios, os adis vão auxiliando as crianças a deitarem.

Barbosa (2006) vai dizer que essas atividades da rotina como dormir, tomar banho e se alimentar são recorrentes da vida cotidiana. Por isso, compreender como as crianças aprendem e realizam essas atividades é um fator importante para o desenvolvimento cognitivo e autônomo.

Piaget (1994) reafirma a autonomia como um estágio do desenvolvimento cognitivo e moral, onde a autonomia consiste na capacidade do indivíduo interpretar as regras e princípios do cotidiano e agir de acordo com sua percepção dos mesmos. Seguindo esse pensamento piagetiano, Kamii e Deyries (1993) ressaltam que essa teoria quando aplicada nas práticas educativas, é possível criar possibilidades dos alunos vivenciarem situações cotidianas que estimulem a construção de seu próprio conhecimento.

Portanto, esses momentos de refeições observados, por exemplo, fazem a criança perceber diferentes características dos alimentos, como texturas e consistências, compreender noção de quantidade ao ver a comida no prato, de espaço ao encher os copos e ao arrumar as cadeiras ao redor da mesa.

Considerando que nesses momentos de situações sociais e cotidianos, Bondioli (s.d, p.23/Apud Barbosa 2006) diz que:

As crianças aprendem como se deve comportar-se nas ocasiões sociais, interiorizando regras mais ou menos explícitas (normas de comportamento à mesa ou no banheiro), adquirindo “bons” hábitos (não falar com a boca cheia, não comer apressado), hábitos culturais (comer a uma certa hora uma refeição caracterizada por uma seqüência de pratos) e regras de comportamento social (esperar a sua vez, não atrapalhar os companheiros, não fazer coisas proibidas).

Bondioli (2006) destaca, portanto, a internalização das normas e comportamentos sociais pelas crianças, que por meio da convivência observação esses hábitos cotidianos. Não falar de boca cheia ou não comer apressadamente são hábitos que promovem o respeito, por isso o papel do educador se faz importante pois eles reforçam esse comportamento e explicam a razão da existência dos mesmos.

Então, ao analisar a organização da rotina da instituição observada, auxilia na compreensão de como a professora e os ADI lidam com a estrutura dessa rotina. (Barbosa, 2006)

### **3.1.1 O brincar na construção da autonomia infantil**

As interações das crianças ocorrem principalmente por meio da brincadeira, onde essas relações criança-criança são essenciais para o desenvolvimento de suas identidades, sabendo que ao organizar suas brincadeiras, escolherem seus próprios brinquedos elas aprendem, ensinam e criam, ou seja, governam suas próprias brincadeiras.

É nesses momentos que as crianças respondem as perguntas e dúvidas uma das outras, mesmo que com respostas inventadas, além de se corrigirem. Certo momento, enquanto estavam na hora da TV, algo do desenho em que estavam vendo pareceu cair mais a personagem conseguiu pegar então uma das crianças falou : “Olha, olha caiu”, no mesmo momento outra respondeu “Não caiu nada ana”, e ficaram no pequeno debate se caiu ou não.

Isso demonstra como ocorre a comunicação entre elas, reconhecendo o que está acontecendo em sua volta, no caso o que se passava no desenho, e discutindo entre si, comentando e corrigindo um ao outro.

Em um momento, numa das atividades que a professora os colocou para brincar e construir com bloquinhos, uma das crianças estava construindo um alta torre de blocos que por estar muito alta caiu então outra criança que estava ao lado ajudou a recolher os bloquinhos os devolvendo e voltou a brincar com os seus próprios, sem querer ficar com os que não eram seus inicialmente.

Quando a criança ajuda a outra a recolher os bloquinhos sem querer tomar eles para si, podemos observar como essas crianças estão compreendendo os valores sociais existentes no convívio com o outro, o respeito e a cooperação que são aspectos existentes no desenvolvimento da autonomia moral e social.

Para Piaget (1967) a realidade moral não é inata, é necessária uma disciplina normativa para que se constitua, ela depende do convívio com o outro, por isso a importância desses momentos, pois é nessa relação que o indivíduo começa a compreender seus direitos e deveres. Essa atitude de cooperação demonstra o entendimento dessas regras que estão implícitas na convivência em sociedade.

No fim da atividade as crianças ajudaram a guardar os bloquinhos com a professora incentivando que todas ajudassem a guardá-los, essa dinâmica de que todos devem ajudar a guardar os brinquedos juntos incentiva no desenvolvimento do senso de responsabilidade coletiva, pois essas experiências cotidianas auxiliam e enriquecem o processo da construção da autonomia social quanto a emocional.

Os grupos seguem um calendário com os dias da semana em podem fazer algumas atividades, como ir a brinquedoteca e o dia da TV. Em uma das visitas, em que estávamos na brinquedoteca da instituição, as crianças tiveram um momento de brincadeira livre, então duas meninas começaram a brincar de se arrumar, uma pediu que outra senta-se dizendo que iria arrumar seu cabelo, observei que elas realizaram o “arrumar o cabelo”, da mesma maneira que os ADIs faziam, colocando uma cadeira em sua frente para a criança sentar e fazer o penteado. As duas meninas continuaram nessa brincadeira de reproduzir a dinâmica que observaram os educadores realizarem antes. O brincar na educação infantil é muito significativos para o processo da

autonomia, e é necessário reconhecer todos os seus benefícios no desenvolvimento integral da criança, acerca disso Kishimoto (2010) afirma:

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. (KISHIMOTO, 2010, p 1).

Podemos refletir que as crianças não estão apenas reproduzindo o comportamento que elas observam nos educadores, pois agindo desse modo estão aprendendo novas habilidades, conhecimento e comportamentos, experimentando o poder de explorar o mundo, as pessoa, mobilizando seus significados.

Em outra atividade iniciada pela professora, as crianças brincavam com aramado e com bloquinhos de Lego, brincando em grupos e espontaneamente alternando os grupos, no final mostravam com orgulho as torres que fizeram.

Brincando em grupo e a interação espontânea revela a autonomia que as crianças tem para se organizarem naturalmente durante a atividade e brincadeira, decidindo como e com que interagir sem necessitar que a professora fale diretamente ou precise da aprovação constante da professora para tais ações.

É importante que a cooperação seja um pilar no cotidiano das crianças, de modo que as crianças começam a dividir pequenas responsabilidades e, ao mostrar suas torres feitas com orgulho, celebram as conquistas, essenciais para a autonomia. (Piaget, 1967)

O grupo possui duas crianças com laudo de autismo e que participam ativamente das brincadeiras, em conversa com a ADE que acompanha as duas crianças ela relatou que por estarem na instituição desde o grupo 1 as crianças já estão adaptadas ao ambiente, uma delas ainda está desenvolvendo a linguagem verbal mas isso não a deixa isolada das outras crianças, as duas mostram interesse nas atividades individuais e coletivas contribuindo para esse ambiente de interação.

Isso indica o ambiente integrador para as crianças, pois a participação ativa das crianças sem a constante necessidade de uma intervenção por parte da

professora ou ADE para que as outras acolham demonstra que o ambiente institucional está promovendo um espaço em que elas têm suas particularidades consideradas. A autonomia surge nessa capacidade de interação que reflete no envolvimento e socialização com o grupo (Piaget, 1994)

Um grupo de meninas estavam brincando com uma boneca, cuidando dela, fingiam limpar e trocar a boneca, em conversa com a professora ela relatou que deu uma das fraldas que são utilizadas na creche para as crianças brincarem com a boneca, que cuidam, dão comida e banho.

### FOTOGRAFIA 2 - BRINCADEIRA DE TROCAR A FRALDA

Fonte: A autora



Vygotsky (1989) enfatiza que o brinquedo tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois vai além da simples diversão, através das brincadeiras a criança experimenta os papéis sociais, exercita a imaginação e aprende a resolver problemas, desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

O brincar permite que ela internalize regras, compreenda limites e explore o mundo à sua volta de maneira ativa, promovendo tanto a autonomia quanto o aprendizado. Dessa forma, o brinquedo não apenas entretém, mas também impulsiona o crescimento intelectual e social da criança.

Essas brincadeiras demonstram com o a autonomia social desenvolve-se nas interações em grupo, compartilhar brinquedos desenvolve habilidades de cooperação e resolução de conflitos que são essenciais para a convivência em grupo.

Segundo Vygotsky (1989, p. 109) “[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”. A capacidade de criar histórias com os brinquedos

revela a brincadeira como um aspecto importante para a criatividade, onde as crianças aprendem a expressar seus pensamentos e emoções.

Durante uma das interações, uma das crianças com TEA estava chorando porque queria um brinquedo que estava com outra criança e uma das meninas percebeu e foi conversar, perguntou: “O que foi Antônio? Não pode roubar o brinquedo”. Fazendo isso, ela demonstra entender a situação e tentar ensinar o amigo como agir, mediando o conflito. Ao observar isto podemos perceber como as crianças identificam os padrões sociais começam a interpretá-los a sua maneira e replicar.

Essas experiências mostram que as interações e os momentos de brincadeira ajudam as crianças a desenvolver diferentes aspectos da autonomia, ao compreender suas necessidades, procurar soluções para seus problemas, reproduzir comportamentos que observam e cuidar uma das outras, elas estão construindo sua identidade e autonomia.

### **3.1.2 Cuidados Pessoais na promoção da autonomia infantil**

Grande parte das crianças expressarem com clareza seus pensamentos e vontades, como por exemplo pedir para ir ao banheiro, pois no grupo 3 alguns ainda estão passando pelo desfralde, e ajuda em momentos pontuais, como solicitar ajuda para prender o cabelo.

Ao observar que as crianças já entendem a vontade de ir ao banheiro e pedem para ir, além de solicitar ajuda para realizar tarefas mostra a compreensão de suas necessidades e a habilidade de atender as mesmas.

Esses comportamentos são reflexo de um ambiente que incentiva a autonomia e independência da criança para que a mesma tenha liberdade e se sinta segura para expressar suas necessidades e vontades.

Em uma das observações, na hora do banho, que ocorreu após a atividade com os bloquinhos, uma das crianças que voltou do banho começou a tentar pegar o controle do ar condicionado dando pulinhos para alcançá-lo, quando um dos ADI's perguntou o que ela desejava a criança contou que estava com frio e queria desligar

o ar-condicionado, o ADI prontamente desligou e questionou porque ela não havia pedido e a criança respondeu que queria desligar sozinha e que sabia fazer.

As crianças durante essa etapa estão começando a entender suas emoções e necessidades, ao tentar desligar sozinha o ar condicionado por sentir frio revela para nós sua percepção de si mesma e a iniciativa de resolver o problema por si mesma, refletindo, portanto, um aspecto importante desse processo em que o indivíduo passa a reconhecer suas necessidades e buscar solucionar as mesmas.

Observamos que as crianças mostram as ações de cuidado e responsabilidade e as projetam na brincadeira e à medida que exploram esses comportamentos estão explorando com o outro e sua capacidade de agir de forma independente. (Vygotsky, 1989) Como foi visto no excerto a seguir:

Um criança brinca preparando comida em um pratinho e oferece para suas colegas dizendo: "tem que comer tudo pra ficar forte", após isso as crianças também fingem escovar os dentes "tem que escovar os dentes depois de comer tia". (Diário de Campo, 2024)

Essa brincadeira mostra a internalização dos hábitos de cuidado. Essas crianças expressam através do faz de conta e da imitação os comportamentos sociais que observa, demonstrando um processo ativo de aprendizagem e socialização. (Vygotsky, 1989)

Algumas crianças estavam gripadas, e a auxiliar limpou o nariz delas com papel e as instruiu: "Jogue no lixo, fulano", a auxiliar explicou que esse é um hábito criado desde do grupo 1 com as crianças, e que agora no grupo 3, elas já não sujam a sala e jogam o lixo corretamente no lixeiro.

### **3.1.3 Nas interações com o ambiente educacional**

O ambiente educacional<sup>4</sup> deve ser um importante alicerce dentro da prática pedagógica do professor, conforme Montessori (2007, p. 15):

é preciso montar o ambiente conforme a necessidade dos educandos, pensando e repensando sempre que necessário a mudança, mesmo que seja a troca de lugar das próprias estantes, pois mudando de lugar eles terão que ter a percepção que trocou.

---

<sup>4</sup> O ambiente indicado refere-se ao espaço físico da instituição

Por isso, o espaço é determinante no dia a dia escolar pois as crianças precisam interagir com esse ambiente a ponto de se sentir parte dele, além de ajudá-las a desenvolver uma consciência do mundo e demonstrar a capacidade e autonomia para dar sentido ao que veem. Desse modo, uma creche deve ser um ambiente seguro e acolhedor, iluminado e adaptado de maneira a criar uma atmosfera alegre e agradável para aqueles que lá convivem.

A creche observada apresenta móveis e equipamentos adaptados para as crianças, nas salas as mesas e cadeiras eram do tamanho das crianças, as prateleiras onde são guardados os livros são pequenas no alcance das crianças, os brinquedos ficam guardados em baldões no chão.

No refeitório mesas e cadeiras também adequadas, além de pias acessíveis para o uso independente das crianças, nos corredores também existiam pias menores. Nos banheiros, as bacias eram proporcionais ao tamanho das crianças, tudo isso facilita e promove a interação das crianças com o ambiente em que estão inseridas.

Todas essas adaptações contribuem significativamente na promoção da autonomia infantil, levando as crianças a explorarem esses espaços podendo tomar a iniciativa e tomando pequenas decisões sozinhas. Com tudo ao seu alcance, os alunos se sentem mais seguros em realizar tarefas por conta própria, facilitando o processo de ensino aprendizagem, estimular a criatividade e a responsabilidade desde cedo. (Duarte, 2013)

### **3.2 Autonomia nas experiências proporcionadas pelos adultos**

Nessa seção será analisado como a professora e os ADI's promovem a autonomia das crianças em sua prática docente. As atribuições dos ADI's incluem atuar junto às crianças nas diversas fases da Educação Infantil, auxiliando o professor no processo de ensino-aprendizagem. O foco será voltado para a compreensão do modo como suas ações contribuem para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Desse modo, veremos os momentos de interação entre os adultos e as crianças, observando como essas trocas interpessoais dão oportunidade para o fortalecimento da autonomia, por meio de incentivos, orientações ou pela oferta de

espaço para as crianças expressarem suas vontades e aprenderem com suas próprias experiências.

As crianças brincam juntas e em situações de conflito, como quando uma criança pega o brinquedo da outra, a criança chamou a atenção da professora pois a que pegou o brinquedo “puxou de mim e foi errado tia”.

A criança ao chamar a professora e apontar que a outra criança teve uma atitude que ela considerou errada, tomar o brinquedo sem pedir emprestado, demonstra a compreensão das regras sociais, ligadas, portanto, ao que Piaget (1994) discute como parte do desenvolvimento da autonomia moral e social. Além disso, ao considerarem essa ação como errada revela sua compreensão de justo e injusto.

Percebemos como as interações sociais influenciam no desenvolvimento da autonomia, pois possibilitam situações em que a criança precisa exercitar e criar a habilidade de resolução de problemas e conflitos que surgem no dia a dia, fortalecendo, portanto, sua capacidade de pensar e agir de forma autônoma.

Os ADIS criaram o “Pote da recompensa”, por meio dele incentivavam as crianças a se sentarem corretamente nas cadeiras pois desse jeito receberiam a massinha que era a recompensa do pote. As crianças logo chamavam a atenção dos ADIs “Tio, eu to sentado, to sentado, olha” demonstrando sua atenção a instrução e o desejo de participar.

Quando as crianças rapidamente sinalizam que estão sentadas para receber a “recompensa”, que eram massinhas de modelar, percebe-se a capacidade de compreender e seguir as instruções, principalmente quando motivadas. Esse tipo de resposta revela que a criança possui um nível de autonomia cognitiva em que ela consegue monitorar suas ações e cumprir as regras para ter o que deseja.

Após as brincadeiras, ao guardarem os brinquedos, as crianças comentam orgulhosas dos seus feitos, sempre chamando para dizer que guardou corretamente os brinquedos, os ADIs percebendo isso sempre elogiavam e reforçavam positivamente, esse tipo de comportamento demonstra seu senso de responsabilidade e satisfação com sua própria ação.

Destacar que guardou os brinquedos corretamente, demonstra orgulho em sua atitude de participar das atividades e seguir as instruções, observa-se que o

sentimento de satisfação por suas conquistas e contribuições com o ambiente ao seu redor está ligado ao desenvolvimento autônomo

Outro ponto que foi observado acerca de como os ADIs interagem com as crianças é como ensinam e incentivam as crianças a comerem sozinhas. Uma das crianças, que segundo a professora, geralmente come pouco, no incentivo do ano costumava esperar que alguém lhe de a comida, enquanto as outras crianças já se alimentavam sozinhas, porém, recentemente ele começou a mais independência, antes ficava parado esperando e agora o ADI o ajuda a encher a colher e ele mesmo leva à boca.

A criança está em processo de aprender a comer sozinha esses momentos ilustram como a autonomia se desenvolve de maneira gradual, perceber que inicialmente ela dependia inteiramente de um adulto para comer agora ela começa a participar de modo mais ativo, o que representa um avanço na independência e autossuficiência da criança. Portanto, o fato dele conseguir, com o apoio dos educadores, mostra como essas interações e o ambiente é facilitador da promoção da autonomia.

Durante o lanche, uma criança deixa um pedaço de bolo cair e tenta pegar para comer, um ADI rapidamente impede e explica que está sujo, o ADI relata que essa atitude é recorrente, mas as crianças já começam a compreender que não pode jogar comida no chão e comê-la se cair em local sujo.

Esse episódio com o lanche no chão e como as crianças reagem a isso demonstra uma habilidade ainda está sendo trabalhada. Mas conforme os ADI ensinam e incentivam “boas práticas”, essas habilidades são continuamente reforçadas e auxiliam na construção do desenvolvimento da percepção das normas de higiene. (Barbosa, 2006)

Esses comportamentos refletem habilidades que compõem o desenvolvimento da autonomia infantil, como o autocontrole e as habilidades práticas e sociais, onde a ação docente é mediadora nesse processo. (Piaget, 1973)

Para Kamii (1991), “somente numa relação em que o poder do adulto é reduzido ao mínimo é que a criança pode desenvolver sua autonomia” (p. 30). Quando a criança tem a oportunidade de pensar por si mesma, resolver problemas e lidar com as consequências de suas escolhas, ela aprende a agir com responsabilidade e

independência. Esse tipo de relação promove o desenvolvimento do raciocínio crítico defendido por Freire (1996)

Durante a rotina, algumas crianças são mais colaborativas que outras, e ao receberem determinados cuidados já começam a reproduzi-los sozinhas, como procurar o papel para limpar o nariz e jogar no lixo e avisar que precisa trocar a fralda.

### 3.2.1 Atividades proporcionadas pela professora para autonomia

Serão analisadas as atividades propostas pela professora, que incentivam as crianças a tomarem decisões, resolverem problemas e participarem ativamente de seu aprendizado. Atividades registradas durante o período de observação:

**QUADRO 2 - ATIVIDADES REALIZADAS PELO GRUPO3**

| ATIVIDADE  | LOCAL         | RECURSO DIDÁTICO         | METODOLOGIA  |
|--|---------------|--------------------------|--|
| <b>Atividade com bloquinhos de construção</b>                | Sala de aula  | Blocos e Lego            | As crianças montaram prédio casas com os blocos de forma independente.   |
| <b>Atividade de andar pela linha</b>                         | Brinquedoteca | Fita adesiva e bolinhas  | As crianças seguiram uma linha traçada no chão, até no final da trilha colar uma bolinha em uma fita.            |
| <b>Momento musical: Estátua diferente, animais do jardim</b> | Brinquedoteca | Aparelho de som          | As crianças dançaram ao som de músicas animadas, imitando animais e seguindo comandos da música e da professora. |
| <b>Atividade com Aramado</b>                                 | Sala de aula  | Aramado com peças móveis | Em grupos de três, as crianças conduziram peças pelo labirinto do aramado, ajudando umas as outras.              |

Fonte: A autora

A autonomia é construída de forma gradual, conforme a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e moral, durante as fases iniciais as crianças apresentam um comportamento mais egocêntrico (Piaget,1994) o que explica a inquietação e resistência que foi observado em alguns alunos que não seguem as instruções, como foi visto no excerto a seguir:

Antes de realizar as atividades, a professora orienta os alunos a pegarem as cadeiras e colocarem nas mesas correspondentes, as mesas e cadeiras da sala são coloridas e então cada cadeira e mesa é colocada conforme sua cor, a maioria dos alunos segue a orientação, no entanto duas crianças ficam inquietos e parecem preferir explorar o ambiente. (Diário de Campo, 2024)

Conforme as crianças se desenvolvem, elas entram em uma fase cooperativa no qual começam a compreender as regras e a colaborar em atividades coletivas. Ao seguirem as instruções e organizarem suas cadeiras nas mesas designadas, demonstram a compreensão da importância dessas normas, uma característica que Piaget classifica como parte da moralidade autônoma.

### FOTOGRAFIA 3 - ORGANIZAÇÃO DAS MESAS E CADEIRAS



Fonte: A autora

Nessa fase, a criança começa a aceitar essas regras não apenas porque foram impostas mas porque começa a ver o valor delas para o coletivo. Sob a ótica de Freire(1996), a autonomia não é apenas seguir regras mas sim um processo ativo e reflexivo em que a criança é incentivada a compreender o sentido e o propósito das ações.

Freire (1996) defende que é por meio da comunicação que o aluno se torna sujeito de seu aprendizado e desenvolve uma autonomia crítica. Desse modo, o comportamento observado de resistência a instruções pode ser interpretado pela professora como uma oportunidade para promoção do dialogo, quando ela interage com os alunos de forma dialógica ela pôde refletir sobre o significado da atividade, do trabalho coletivo e das ações que fariam em grupo. Pois, esse tipo de prática incentiva que as crianças não só entendam as regras mas também participem ativamente de seu próprio aprendizado.

Ao alinhar portanto as perspectivas da psicologia e da educação, compreendemos que a autonomia nessa ocasião vai além da simples obediência as

instruções e regras, envolve o desenvolvimento de uma compreensão crítica da situação e o exercício da independência. Mesmo a resistência por parte de alguns alunos proporcionou que a professora incentivasse tanto a autonomia moral, discutida por Piaget (1994), quanto a autonomia crítica, trazida por Freire (1996).

- **Atividade com blocos de construção**

Durante a atividade com os blocos de construção parte das crianças seguiu as instruções da professora, utilizando os blocos para construir casinhas e etc, seguindo as imagens sugeridas. No entanto, algumas crianças mostraram o interesse em usar os blocos de maneiras diferentes sem atribuir uma função específica ou uma representação para eles.

#### **FOTOGRAFIA 4 - BRINCADEIRA COM OS BLOCOS**



Fonte: A autora

Em determinado momento, uma das crianças que havia feito uma alta torre com os blocos sem querer acabou a derrubando, prontamente outra criança ajudou a recolher os blocos e os devolveu ao colega, sem querer ficar para si os blocos, depois de ajudar voltou para organizar seus próprios bloquinhos.

Essa brincadeira proposta pela professora, nos levar a refletir acerca de aspectos do desenvolvimento da autonomia que tangem a capacidade de cooperação e do exercício da criatividade e independência.

A professora diz que essa brincadeira incentiva as crianças na Exploração livre, quando algumas crianças optam por fazer suas construções sem seguir as instruções visuais sugeridas isso revela o início da fase da autonomia em que o sujeito

experimenta as possibilidades de maneira independente com sua própria liberdade e criatividade.

Sob uma perspectiva da autonomia crítica quando a criança escolhe fazer algo diferente do esperado reflete a habilidade de pensar suas ações e fazer escolhas com intencionalidade. A autonomia crítica é fundamental para que a criança cresça como sujeito consciente e capaz de questionar e criar ( Freire,1996),

É importante que as crianças tenham confiança para tomar suas próprias decisões e expressar suas preferências, ao fazer isso elas estão desenvolvendo uma habilidade essencial para seu desenvolvimento cognitivo.

Kamii ( 2012) completa “Na medida que a criança torna- se apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas.” (p. 99). Isso significa que, à medida que a criança aprende a tomar decisões por conta própria, ela se torna menos dependente da imposição de regras externas e mais capaz de agir de forma autônoma e responsável.

Ao uma das crianças ajudar a outra a recuperar seus blocos revela o sentimento de cooperação entre elas, a criança começa a compreender o valor do apoio e se dispõe a colaborar sem buscar uma recompensa ou se apropriar de algo, essenciais para as interações saudáveis em sociedade.

Segundo Piaget (1994), esse tipo de interação reflete o avanço moral e social do indivíduo. É a partir da empatia e colaboração que as crianças vão começar a entender o respeito, a importância e o sentido das normas sociais.

- **Atividades na brinquedoteca**

A atividade realizada na brinquedoteca, a professora propôs uma atividade em que as crianças foram orientadas a andar sobre uma linha traçada no chão até uma fita onde teriam que colar uma bolinha. As crianças foram seguindo a linha, umas de forma mais reta e outras demonstraram mais habilidade para acompanhar o traçado da linha que era curvo. A professora percebendo que algumas crianças estavam mais tímidas e hesitantes para fazer a atividade, começou a falar palavras de incentivo após colarem a bolinha e ouvirem os aplausos riram felizes pelo reconhecimento e se mostraram mais soltas.

Além de trabalhar a coordenação motora das crianças e a concentração, a atividade incluiu o fortalecimento das interações e da autoconfiança. As crianças que foram mais tímidas mas que após o incentivo da professora se sentiram confiantes para ir, nos faz refletir que atividades que estar no centro do olhar da turma a criança pode se sentir exposta e hesitante, porém ao ter o incentivo positivo e a resposta animada da turma, essas crianças começam a ter mais autoconfiança e a entender o valor de enfrentar desafios

Quando a professora incentiva a turma com palavras de apoio e as crianças participam com aplausos e risos, fortalece a ideia de pertencimento ao grupo, esse ambiente valoriza o esforço individual das crianças bem como também a importância da colaboração e do apoio social.

Para Freire (1996), o reforço positivo incentiva as crianças a refletirem sobre suas próprias conquistas, nesse caso, os aplausos e as palavras de apoio e entusiasmo.

- **Momentos musicais**

As crianças participaram de várias atividades ao som de músicas animadas, entre elas dançaram a música “Passeio no Bosque” em que imitaram animais: formiga, caracol, tatu-bola e borboleta, despertando a criatividade e o movimento. Em seguida, dançaram ao som de “Estátua” e outras canções com comandos e instruções como “levanta, levanta” e “pula, pula”.

Finalizaram a brincadeira de dançar com a música “estátua diferente” na qual eram incentivadas a inventar poses, deixando a atividade mais divertida e dinâmica.

As músicas incentivam as crianças a explorarem diferentes movimentos corporais, coordenação motora, criar poses diferentes estimula a criatividade e a capacidade de se expressarem. Essas canções com comandos envolvem a habilidade de escutar e interpretar instruções, ao seguir as crianças exercitam o controle da própria ação de acordo com as instruções externas.

- **Atividade com aramado**

Na atividade com aramado a professora pediu ajuda das crianças para organizarem a sala, afastar as mesas e cadeiras; após isso organizou em grupos de três, onde precisavam conduzir peças pelo labirinto do aramado, se ajudando para completá-lo. “Após a conclusão da atividade inicial, a professora pediu que as crianças que quisessem trocar de grupos ficassem à vontade para brincar com os outros colegas.” (Diário de Campo, 2024).

#### FOTOGRAFIA 5 - ATIVIDADE COM ARAMADO



Fonte: A autora

Segundo Torrego e Negro (2014), o trabalho em grupo é de fundamental importância para a descentração cognitiva essencial para o desenvolvimento social e comunicativo, esse processo permite que a criança compreenda melhor as emoções e intenções dos outros, favorecendo a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. À medida que desenvolve essas habilidades, ela se torna mais apta a tomar decisões de forma independente e responsável, alcançando, assim, a autonomia.

Sob a perspectiva de Paulo Freire (1996), a atividade permite que as crianças pratiquem uma autonomia crítica, ao fazerem escolhas e refletirem sobre elas em um ambiente de respeito e liberdade. A possibilidade de mudar de grupo, por exemplo, representa uma oportunidade de agir com intencionalidade e de experimentar novas

perspectivas, além de que ao respeitar quem escolheu não trocar de grupo também demonstra a valorização do protagonismo dessas crianças.

Notei que frequentemente durante as atividades a professora se coloca como mediadora e está sempre atenta para as necessidades que as crianças expressam, atendendo as crianças e criando situações em que as crianças tenham autonomia para tomarem suas decisões. (Diário de Campo, 2024)

O professor deve criar condições para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizado diversificado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos construir uma narrativa que compreendesse a prática docente-discente em crianças de 3 anos, analisando como a autonomia infantil era vivenciada e incentivada. Para isso, nosso aporte teórico tomou como base autores que concebem a autonomia como um ato contínuo e fruto das vivências socioculturais do sujeito, em que a educação está indissociavelmente ligada. Afinal, a prática pedagógica nada mais é do que um ato político e intencional (Freire, 1996).

Buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como se dá o processo da construção da autonomia, onde e como ela acontece, e qual sua relação com a prática docente? Para isso, estabelecemos como objetivo geral compreender o processo da construção da autonomia na prática docente-discente do grupo 3 de uma creche do município de Recife. E os objetivos específicos são: Repertoriar as atividades que favoreceram a autonomia das crianças nos momentos da rotina; identificar as ações voltadas à autonomia das crianças diante das experiências vividas na creche

O estudo foi realizado em uma creche municipal do Recife, em uma turma do Grupo 3, onde observamos a prática docente-discente e sua dinâmica. Os dados foram obtidos por meio da observação, o que nos permitiu estabelecer duas categorias de análise: a rotina e a ação docente. As subcategorias foram definidas a partir dos momentos observados na rotina: a brincadeira, as relações de cuidado e o ambiente educacional. Já na ação docente, analisamos as interações adulto-criança e as atividades propostas pela professora.

O estudo evidenciou que, em uma rotina bem estruturada, a autonomia se desenvolve de forma integral, abrangendo aspectos como as interações entre crianças e os processos de cuidar e educar. Barbosa (2006) destaca que a rotina precisa ser bem estruturada, porém flexível, para atender às demandas das crianças, permitindo-lhes explorar e ter uma participação ativa em seu desenvolvimento.

As interações observadas entre as crianças, com o ambiente e com a professora e ADIs, refletem a importância da mediação no desenvolvimento da autonomia. Os momentos de brincadeira em grupo, os cuidados pessoais, a comunicação e a participação nas atividades demonstram como as crianças

desenvolvem sua autonomia de forma progressiva. Elas expressam suas ideias e repetem, de forma lúdica, comportamentos observados, como nas brincadeiras que imitam o cuidado que recebem no ambiente. A internalização das regras sociais e a resolução de conflitos são elementos fundamentais para a autonomia moral e social, conforme discutido por Piaget (1994)

Além disso, a mediação dos adultos, por meio de incentivos e orientações, oferece segurança para que as crianças expressem suas vontades. A professora e os ADIs utilizam estratégias que facilitam a participação ativa das crianças no aprendizado, proporcionando experiências que reforçam sua autoconfiança. Exemplos disso incluem atividades em grupo, o incentivo para que comam sozinhas e a realização de tarefas cotidianas, como guardar seus próprios sapatos, ações observadas ao longo deste estudo.

A análise reforça a importância de um ambiente educacional planejado para atender às necessidades das crianças, proporcionando oportunidades para que elas explorem, experimentem e aprendam de forma significativa. O espaço físico também é um fator relevante, a disposição das pias ao alcance das crianças, banheiros com bacias menores e mesas e cadeiras adequadas ao seu tamanho permitem que elas tenham autonomia para circular no espaço. Dessa maneira, os objetivos foram alcançados, e os dados nos permitiram evidenciar os momentos em que a autonomia ocorre e repertoriar as ações que a promovem.

Por fim, a autonomia é uma construção, um processo contínuo que se dá na experiência cotidiana, nas relações e no ambiente que propicia liberdade. "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 21).

Que este estudo possa servir como incentivo e estímulo para que nosso fazer pedagógico continue criando diferentes possibilidades de aprendizagem.

## APÊNDICE

| TÍTULO   | AUTOR (ES)   | AN<br>O  | RESUMO   | SITE   |
|--|--|----------|--|--|
| <p>Palavra-chave: Autonomia e educação infantil</p> <p>Plataforma: CAPES</p> <p>Filtros: Português; País: Brasil</p> <p>Pesquisa realizada: 26/11/2023</p> |  |          |  |  |
| ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL: INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS   | <p><b>Adelaide Alves Dias<sup>1</sup></b></p> <p><b>Maria Fabrícia de Medeiros<sup>2</sup></b></p> <p>Universidade Federal da Paraíba - UFPB - João Pessoa - PB - Brasil<sup>1</sup></p> <p>Universidade Federal da Paraíba - UFPB - João Pessoa - PB - Brasil<sup>2</sup></p> | 20<br>20 | Este estudo investigou as interações e afetividade entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para o processo da autonomia infantil. Observou-se a rotina diária de uma turma de Maternal 2, com 26 crianças de 3 anos, uma professora e uma monitora em um CREI - Centro de Referência em Educação Infantil, na cidade de João Pessoa-PB. A técnica empregada foi a de videogravação de episódios interativos. Os dados foram tratados por meio da análise microgenética, em que os episódios interativos foram divididos em 3 (três) tipos de díades: criança-criança, professorascriança e criança-professoras. Os resultados indicam que as crianças resistiam e construía | <p><a href="https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_23925_217_5_3520_20i51p116_126&amp;content=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default">https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_23925_217_5_3520_20i51p116_126&amp;content=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default</a></p> |

|   |  |                  |   |  |
|---|--|------------------|---|--|
|   |  |                  | <p>autonomia entre os pares. É oportuno dizer que encontramos um ambiente com interações intercaladas entre afetivas e proporcionadoras da construção da autonomia (criança-criança) e outras disciplinadoras (professora ou monitora- c</p>  |  |
| <p>EDUCAÇÃO MORAL E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES</p> | <p><b>Adelaide Alves Dias</b><br/>Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brazil</p> | <p>20<br/>05</p> | <p>Este trabalho visa a analisar concepções sobre autonomia e educação moral de educadoras infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ancorado no referencial teórico da educação moral como construção, parte do pressuposto de que a forma como as educadoras concebem estes fenômenos pode influir em suas ações educativas, norteando, por vezes, suas próprias práticas. Ao todo, 15 educadoras infantis de oito creches públicas da cidade de Niterói, RJ participaram da pesquisa. As entrevistas realizadas permitiram mostrar, mediante procedimentos qualitativos de categorização e Análise</p> | <p><a href="https://rnp-primho.hosted.exlibrisgroup.com/primho-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_101590_S0102_79722005000300011&amp;context=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;author=primho_central_multiple_fe&amp;tab=default_tab&amp;query=any_contains,autonomia%20educaca%C3%A7%C3%A3o%20infa">https://rnp-primho.hosted.exlibrisgroup.com/primho-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_101590_S0102_79722005000300011&amp;context=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;author=primho_central_multiple_fe&amp;tab=default_tab&amp;query=any_contains,autonomia%20educaca%C3%A7%C3%A3o%20infa</a></p> |

|  |   |          |   |   |
|--|---|----------|---|---|
|  |   |          | de Conteúdo, que, majoritariamente, as educadoras expuseram concepções abstratas e individualizadas sobre autonomia e educação moral. Permitiram mostrar, ainda, que tais concepções se constituem na base das propostas educativas de promoção da autonomia das educadoras, apontando para a necessidade de que seja feita uma reflexão sobre os fundamentos da educação moral que se pretende autônoma, considerando as especificidades da  | <a href="#">ntil&amp;offset=0</a>   |
| AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE | <p><b>Riteli Anese<sup>1</sup></b></p> <p><b>Arnaldo Nogaró<sup>2</sup></b></p> <p>Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.<sup>1</sup></p> <p>Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.<sup>2</sup></p> | 20<br>23 | O artigo sistematiza os dados e reflete sobre as informações coletadas com quatro professores e equipe gestora de uma escola montessoriana, com o objetivo de explicitar como acontece o processo de avaliação na Educação Infantil com ênfase na Pedagogia Montessoriana, bem como procura compreender o processo de desenvolvimento da autonomia das crianças inseridas nesta Pedagogia. A pesquisa foi realizada em uma escola de uma cidade do oeste do Estado de Santa Catarina, com a | <a href="https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/prime-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_1020435_serieestudos_v28i63_1558&amp;context=PC&amp;vid=CA_PES_V3&amp;language=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;author=primo_central_m">https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/prime-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_1020435_serieestudos_v28i63_1558&amp;context=PC&amp;vid=CA_PES_V3&amp;language=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;author=primo_central_m</a> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>utilização de questionário aplicado via Google Forms. A análise dos dados segue a perspectiva qualitativa. A base teórica do estudo compõe-se por autores como Vasconcellos (1998), Villas Boas (2004), Montessori (1965, 1992, 2017), Hoffmann (2012a), Barlow (2006), dentre outros. Os resultados permitem entender e conceituar a avaliação na perspectiva montessoriana, bem como compreender de que maneira ela ocorre no contexto da Educação Infantil. Identificou-se que o foco do processo avaliativo está voltado para o desenvolvimento do educando, dando vazão ao exercício da liberdade de expressão, dentro do ritmo de cada criança, valendo-se do espaço e tempo próprio da infância que resulta no desenvolvimento de sua plena autonomia.</p> | <p><a href="#">ultiple fe&amp;ab=defaulttab&amp;query=any,contains,autonomia%20educacao%20infantil&amp;offset=0</a></p> |
|--|--|--|---|

## REFERÊNCIAS

**ANTUNES, C.** *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

**BARBOSA, M. C. S.** Pedagogia da infância. In: **OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.** (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

**BARBOSA, M. C. S.** *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**BRASIL.** [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

**CHAUÍ, M.** *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

**CHIZZOTTI, A.** *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 164 p.

**DIAS, A. A.** (2005). Educação moral para a autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380

**DIAS, A. & VASCONCELLOS, V.** (1999). Concepção de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia da SBP*, 1, (6), 9-21.

**FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**FREIRE, P.** *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

**FREIRE, M.** *Rotina e cotidiano na educação infantil*. São Paulo: Paulinas, 1998.

**GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A.** Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. *Educar em Revista*, v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019.

**KAMII, C.** *A criança e o número*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

**KAMII, C.** *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Trad. José Morgado. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003 [1988].

**KAMII, C.** *Educação construtivista: uma orientação para o século XXI*. Campinas: Mimeo-IE/Unicamp, 1982.

**KAMII, C.; DEVRIES, R.** *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

**KISHIMOTO, T. M.** *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro: 2010.

**LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.** *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

**MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.** *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: **OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** et al. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**PIAGET, J.** *A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

**PIAGET, J.** *Estudos sociológicos*. São Paulo: Forense, 1973.

**PIAGET, J.** *O juízo moral*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

**PIAGET, J.** *A teoria de Piaget*. In: **CARMICHAEL, L.** *Manual de psicologia da criança*. Org. Paul H. Mussen. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1975.

**PIAGET, J.; INHELDER, B.** *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

**PIAGET, J.; SZMINSKA, A.** *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

**SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T.; SILVA, R. C.** Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte 2005. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 33-56, jan./abr. 2018.

**SILVA, A. et al.** *Brincando e aprendendo habilidades sociais*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

**TORREGO, J. C.; NEGRO, A.** *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madri: Alianza Editorial, 2014.

**USP-REDEFOR.** Os instrumentos de pesquisa mais frequentes na pesquisa de intervenção. (Rede São Paulo de Formação Docente, 2011-2012).

**VYGOTSKY, L. S.** *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla N.; Luís Silveira M. B.; Solange Castro A. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.