

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOCEI**

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA  
VISÃO DAS SUAS PROFESSORAS**

**ELIZABETE APARECIDA MALAQUIAS SERRA**

**BELO HORIZONTE**

**2013**

**ELIZABETE APARECIDA MALAQUIAS SERRA**

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA  
VISÃO DAS SUAS PROFESSORAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Clenice Griffó

**BELO HORIZONTE**

**2013**

**ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL – DOCEI/FaE/UFMG**

Aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ do ano de 20\_\_, realizou-se na sala \_\_\_\_\_ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação pública de monografia intitulada “ \_\_\_\_\_ ” do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, matrícula na UFMG nº \_\_\_\_\_. A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes professores: \_\_\_\_\_ – Orientadora, e \_\_\_\_\_. Os trabalhos iniciaram-se às \_\_\_\_ horas e \_\_\_\_ minutos com a síntese da monografia feita pelo(a) aluno(a). Em seguida, a Comissão Examinadora fez uma arguição pública ao (à) candidato (a). Terminadas as arguições, a banca se reuniu, sem a presença do (a) candidato (a) e do público, para fazer a avaliação final da apresentação pública da monografia. Em conclusão, a Comissão Examinadora considerou a monografia \_\_\_\_\_ (APROVADA ou REPROVADA). O resultado final foi comunicado ao (à) candidato (a) e ao público, devendo o (a) aluno (a) encaminhar à Secretaria do Curso a versão final da monografia. Nada mais havendo a tratar, eu, \_\_\_\_\_, secretária do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Aluno (a) - \_\_\_\_\_

Professor (a) Orientador (a) - \_\_\_\_\_

Professor (a) - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Secretária do Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil – FaE/UFMG

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SERRA, Elizabete Aparecida Malaquias

O desenvolvimento da autonomia de crianças de 0 a 3 anos na visão das suas professoras. Elizabete Aparecida Malaquias Serra; Orientadora Profa. Dra. Clenice Griffó – Belo Horizonte – MG, 2013.

Monografia (Especialização) – FaE – UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Na Educação Infantil – DOCEI.

(LC HV– a preencher pela biblioteca)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo entender o que as professoras das crianças de 0 a 3 anos pensam sobre o processo de autonomia dessas e por quais processos de aquisição de autonomia passam as crianças que frequentam creche e o que pensam as professoras a respeito daquilo que realizam para desenvolvê-la. Uma das finalidades do papel de educar da creche é o desenvolvimento da autonomia descrito na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil. Do mesmo modo, o se alimentar sozinha, a utilização do banheiro sem auxílio, a apropriação das dependências da instituição são atitudes caracterizadas por desenvolvimento da autonomia da criança pelos professores da creche.

Os principais autores que versam sobre a autonomia são Piaget (1994), Kamii (2007) e La Taille (1992). Piaget nos apresenta o conceito de autonomia moral, autonomia intelectual e autonomia motora e suas fases que são: Anomia, Heteronomia e Autonomia. Os demais autores discutem e aprofundam o conceito citado por Piaget.

Em uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, analisou-se, por meio do desenvolvimento de um plano de ação, quais são os posicionamentos dos professores a respeito da autonomia da criança. Também, por quais processos de aquisição de autonomia passam as crianças que frequentam a creche e o que pensam as professoras sobre aquilo que realizam para desenvolvê-la. Isso com base em uma observação dos alunos em seu ambiente escolar e uma entrevista com os professores da instituição.

A pesquisa atingiu os objetivos propostos, visto que, pôde-se notar que, de acordo com literatura, faz parte da autonomia o desenvolvimento motor, esse coincide com a concepção da maioria das professoras entrevistadas. No entanto, não se restringe a isso. A autonomia vai além de fazer sozinho, abrangendo outros aspectos do desenvolvimento.

Palavras chave: Desenvolvimento da autonomia; visão das professoras; crianças da creche.

ABSTRAT

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Caracterização do grupo pesquisado</b>	<b>8</b>
<b>1.1</b>	<b>A Educação Infantil em Belo Horizonte</b>	<b>8</b>
<b>1.2</b>	<b>Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Heliópolis</b>	<b>9</b>
<b>1.3</b>	<b>Caracterização do grupo pesquisado</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Hipóteses-</b>	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>22</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÕES DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>24</b>
<b>4.1</b>	<b>Sala 1: berçário de tempo integral</b>	<b>24</b>
<b>4.2</b>	<b>A sala 2: 01 a 02 anos</b>	<b>26</b>
<b>4.3</b>	<b>A sala 3: 02 a 03 anos</b>	<b>31</b>
<b>4.4</b>	<b>A entrevista com professoras do integral</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>38</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisadora deste estudo foi Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Cidade de Santa Luzia (FACSAL), professora do ensino fundamental da mesma cidade, durante dez anos. Hoje atua na rede municipal de Belo Horizonte (RME-BH) como Professora Municipal de Educação Infantil desde 2007 e como Professora Municipal de 1º e 2º ciclos desde 2012. Como professora de Educação Infantil, vem desenvolvendo um trabalho com crianças na Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Heliópolis. Desde 2012, exerce a função de Coordenadora Pedagógica da instituição, cargo esse escolhido pela Vice-Direção da escola e referendado pelo grupo de professores.

A partir de sua experiência em educação, observou que, atualmente, um tema muito discutido nas instituições de Educação Infantil é o desenvolvimento da autonomia da criança, tanto para a creche quanto para a pré-escola. Esse tema se encontra presente nos documentos que norteiam as ações do trabalho docente, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), bem como nas falas dos profissionais dessa modalidade de ensino. Assim sendo, propôs-se a indagar: Mas o que se apresenta nos documentos que norteiam as propostas de trabalho na Educação Infantil e nos posicionamentos das professoras é de fato desenvolvimento da autonomia? Como os docentes pensam que os aspectos da autonomia são desenvolvidos? Como o que pensam interfere nas suas ações para o desenvolvimento da autonomia da criança pequena?

Ao considerar essas questões, a pesquisadora buscou investigar, por meio do desenvolvimento de um plano de ação na Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Heliópolis, quais são os posicionamentos dos professores a esse respeito. Também, por quais processos de aquisição de autonomia, passam as crianças que frequentam a creche e o que pensam as professoras sobre aquilo que realizam para desenvolvê-la. Tudo isso, dentro de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte em Minas Gerais.

Dessa forma, contemplou, no plano de ação, a observação das crianças de uma creche em suas atividades diárias, como também se realizou entrevista com as professoras dessa modalidade de ensino, na mesma instituição, que serão descritas e analisadas na explanação desta pesquisa.



## **1 Caracterização do grupo pesquisado**

### **1.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte**

Segundo a *Constituição Federativa do Brasil* (CF/1988), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), toda criança pequena tem o direito à educação.

Antes a Educação Infantil era ofertada a um grupo restrito de acordo com a condição social e financeira, ou seja, para filhos de pessoas abastadas. Depois o atendimento à Educação Infantil veio como solução para onde deixar as crianças para que as mães das camadas populares pudessem trabalhar. Dentro dessa perspectiva, aconteceu a necessidade de se organizarem espaços apropriados para receberem essas crianças. Na maioria das vezes, foram utilizadas casas já construídas que se transformariam em espaços para atendimento dos pequenos. Com o passar dos anos e com o olhar voltado para o atendimento infantil de qualidade, surgiu a necessidade de estruturar melhor esses espaços e foram criados ambientes específicos para o atendimento infantil.

A cidade de Belo Horizonte, com a criação das UMEIs, planejou arquitetonicamente Unidades de Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral de seus alunos.

Hoje o município de Belo Horizonte ainda conta com a Parceria Público-Privada (PPP-BRASIL, 2013), acordo esse que irá construir mais de 30 unidades institucionais de Educação Infantil até o final de 2014. A parceria é um contrato entre empresa privada e prefeitura que financiou a construção de escolas por vinte anos e, em contra partida, a empresa manterá as unidades construídas por também vinte anos com materialidade e funcionários. Somente a parte pedagógica e os professores serão de responsabilidade da prefeitura. Dessa forma, o município pretende atender 100% das crianças de 4 e 5 anos e 30% das crianças da creche até o ano de 2016.

## **1.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Heliópolis**

O processo de construção da Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Heliópolis teve início em 2002. Foi a partir da mobilização da comunidade que apontou a necessidade de retirar as crianças da rua que estavam em situação de risco. Isso devido à rotina familiar de trabalho e, também, ao próprio desconhecimento dos pais de onde circulava seus filhos. Essa constatação evidenciou a necessidade de uma escola infantil na região que atendesse crianças menores de 6 anos.

A demanda de construção de uma Escola Infantil na região foi defendida no fórum das prioridades do Orçamento Participativo (OP) 2002, e configurou uma conquista de várias representações locais envolvidas como a Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (EMJMMG), o Centro de Saúde de Belo Horizonte (CSBH) e as lideranças de Vila Biquinhas, Padre Júlio Maria, São Bernardo, São Tomás e Heliópolis.

O significado da palavra grega Heliópolis é cidade do sol. Esse esclarecimento trouxe inspiração ao grupo de educadores que possibilitou a escolha de tratamento em seu ambiente interno de UMEI SOL, que traz como simbologia um sol contendo cinco pontas representando as cinco comunidades requerentes da instituição.

A Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Heliópolis, localizada no Bairro Heliópolis, Região Norte de Belo Horizonte, foi inaugurada em 2007. Desde então, funciona atendendo um público de 250 crianças em média. Seu prédio é dividido em dois pavimentos, com espaço interno bem estruturado, instalação sanitária e para higiene pessoal das crianças, fraldário, solário para o integral, refeitório, cozinha, salas de aula arejadas com armários grandes, pias e bebedouros. Além de mobiliários e materiais pedagógicos adequados para as crianças, sala para os educadores com banheiro, saguão para recepção dos alunos e da família. O ambiente concentra também a secretaria, sala para o administrativo e pedagógico, lavanderia, estacionamento e almoxarifado. A seguir a foto 1 registra o prédio da UMEI Heliópolis no ano de sua inauguração em 2007.

Foto 1 - UMEI Heliópolis em 2007



Fonte: UMEI HELIÓPOLIS, 2007.

A UMEI atende crianças de 0 a 5 anos distribuídas de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB – no seu art. 30, pois dita que 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996, p. )

Os horários de funcionamento da instituição são: pré-escola ou parcial de 7h às 11 h 20 e de 13h às 17h20 e creche ou integral de 7h às 17h 20.

Em relação ao corpo docente, atuam 35 professoras de educação infantil, distribuídas nos horários do parcial da manhã (07h às 11h30), parcial da tarde (13h às 17h30) e intermediário (08h30 às 13h). Há 2 coordenadoras, uma atua de manhã e a outra, à tarde. E uma vice-diretora eleita pela comunidade. O responsável direto da UMEI é uma vice-diretora. A escola possui um diretor que também é responsável pela escola polo, ou seja, a UMEI é um anexo da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia. A vice-diretora e as coordenadoras pertencem ao quadro de professoras da instituição e estão nessas funções temporariamente, ou seja, o mandato do diretor é de 3 anos e tem direito a uma reeleição. Também há 8

auxiliares distribuídos nas tarefas da cozinha e limpeza, 2 porteiros revezando com carga horária de 12h/36h e 2 vigias noturnos com mesmo revezamento. Conta-se ainda com a segurança da guarda municipal com atendimento de 07h às 18h, de segunda a sexta-feira.

Os professores de educação infantil possuem a formação mínima exigida em nível médio, modalidade Normal. Porém, das 35 professoras, somente 2 ainda não possuem graduação. As professoras estão sempre em formação, buscando o aperfeiçoamento profissional através de cursos oferecidos dentro e fora da escola. A dificuldade encontrada no trabalho pedagógico é a falta de tempo de encontro entre as educadoras da mesma turma para planejamento das propostas de trabalho e elaboração de projetos, esses encontros acontecem em horário de Atividades Coletivas de Planejamento, Avaliação e Estudo – ACPATE, durante 01h10 por dia, o que não as favorece, pois uma substitui a outra. Outra possibilidade de encontro são as reuniões pedagógicas que acontecem no extraturno, o que não favorece a todas, pois essas reuniões são remuneradas e estão vinculadas à assiduidade, ou seja, se a professora tiver falta justificada (atestado ou licença médica e/ou outros) não recebe gratificação pela participação nas reuniões, o que faz com que as professoras que estão nessa situação não participem das mesmas.

A professora que tem em sua sala uma criança com deficiência conta com a ajuda de um monitor de Inclusão para auxiliá-la. Isso permite que a criança participe de toda rotina proposta e se desenvolva dentro de suas limitações. Para ser monitor não é necessário formação na área educacional, e sim, o ensino médio, logo, o professor da sala é o único responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas com a criança de inclusão.

Em relação à alimentação das crianças, há um cuidado especial. A escola segue uma dieta que é orientada e acompanhada por uma nutricionista, visando à qualidade da alimentação para um crescimento saudável.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ainda está em construção, que tem como objetivo conseguir a conclusão do mesmo ainda no ano de 2013. A escola atende às crianças baseada numa proposta curricular construída pelo coletivo a partir dos estudos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e vem buscando aprimorar seu trabalho através de estudos das Proposições Curriculares da Educação Infantil. Isso além da

participação em formações, cursos e seminários para os professores em horário de serviço.

O trabalho da escola é pautado pela metodologia de projetos. Além do Projeto Institucional construído com o coletivo para o longo do ano letivo, a maioria das professoras desenvolvem outros projetos em sala, de acordo com a demanda e interesse da turma. Infelizmente o trabalho ainda é de acordo com a concepção do professor e um dos desafios é conseguir uma unidade nas tarefas pedagógicas da instituição.

Neste ano, o Projeto Institucional da escola versa sobre poesia, cujo nome é “Viajando no Mundo da Poesia”. Buscou-se, através desse tema, incentivar a criança a despertar o gosto pela poesia e inseri-la no trabalho cotidiano dos professores.

As turmas são organizadas de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação-CME/BH nº 001/2000 na Seção IV art. 11, com turma de 0 a 12 meses de idade, composta por 12 crianças, tem dois educadores como referência da turma e um de apoio; turma de 1 a 2 anos de idade também é composta por 12 crianças, tem dois educadores como referência da turma e um de apoio; turma de 2 a 3 anos de idade, composta por 16 crianças, tem um educador como referência da turma e dois de apoio; turma de 3 a 4 anos, composta por 20 crianças, tem um educador como referência da turma e um de apoio; turma 4 a 5 anos, composta por 20 crianças, tem um educador como referência da turma e um de apoio; turma de 5 a 6 anos, composta por 25 crianças, tem um educador como referência da turma e um de apoio. Os educadores de apoio desenvolvem atividades relacionadas à arte, ao movimento e à música, que acontece durante uma hora por dia em cada sala. No restante do tempo, as crianças ficam com a educadora referência. O tempo em que o professor fica fora de sala é destinado ao planejamento das atividades em sala, organização da rotina e reuniões para planejamento de festas e/ou estudos.

As crianças do turno parcial desenvolvem muitas atividades durante o período em que estão na escola. Quando chegam, as crianças permanecem no saguão para participar de um momento de socialização entre as turmas. Nesse espaço, ouvem histórias, cantam músicas, brincam, ou seja, realizam atividades lúdicas com o objetivo de interação entre elas. Após esse momento se dirigem às salas de atividades e, logo em seguida, ao refeitório para o lanche da manhã/lanche da tarde. As crianças do integral ficam na escola o dia inteiro. Chegam às 07h e saem às 17h20. Elas são entregues na sala de atividade pelo familiar (pai, mãe, irmão, ou

parente) ou pelo responsável pelo escolar. Após a chegada de todas as crianças da creche, dá-se início à rotina de atividades que se diferencia da rotina do parcial. Além do banho e sono, frequentam o solário, parque, sala multiuso, sala de livros e refeitório além da sala de atividades, cada um no seu respectivo horário, também organizado pela coordenação. No horário intermediário, ou seja, de 11h30 às 13h é o horário de sono das crianças. Nesse horário, todas as crianças adormecem, pois a rotina propicia a isso e é o horário em que fica somente um professor em sala. Na hora de ir embora, as crianças também são entregues ao familiar ou responsável pelo escolar em sala.

As atividades trabalhadas pelas professoras do integral, ou seja, dos alunos de 0 a 3 anos têm como objetivo principal o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. Na maioria das vezes, as decisões são tomadas pelos professores que ditam o que deve ser feito e quando devem acontecer. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - v.2:

No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade. (p.40).

Dessa forma, embora o professor seja caracterizado como o parceiro mais experiente entre as crianças e maior possuidor de saber acumulado, torna-se um "organizador" das atividades em sala, a partir das experiências e conhecimentos das crianças. O que não significa que ele irá ditar aquilo que deve ser feito no ambiente escolar. Conhecer as peculiaridades e as necessidades dos pequenos é muito importante para o desenvolvimento das ações na instituição. Embora pequenos, as crianças da creche demonstram seus interesses, fornecendo "pistas" daquilo que é mais importante de ser trabalhado com elas.

Mas não é só o RCNEI que orienta para o trabalho com o desenvolvimento da autonomia da criança pequena. As DCNEI também conduzem de forma obrigatória o trabalho com as crianças nesse nível de ensino.

Na citada diretriz, o objeto da autonomia é destacado em dois pontos: no artigo 6º, parágrafo 1º, em que trata dos princípios éticos a serem garantidos na

Educação Infantil: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p.2); e no artigo 9º, inciso VI confirmando que as propostas curriculares da Educação Infantil devem possibilitar “situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;” (BRASIL, 2009, p. 4).

Tanto o RCNEI como as Proposições para a Educação Infantil de Belo Horizonte e as DCENEI são documentos que procuram instrumentalizar os educadores na prática educativa cotidiana com as crianças em creches e pré-escolas, respeitando-se a diversidade cultural no qual estão inseridas e os estilos pedagógicos dos profissionais.

Identificar o conceito de autonomia presente nas pesquisas, constatar que julgamento fazem os professores da creche sobre autonomia, quais os processos de aquisição de autonomia passam as crianças pequenas e que estratégias os professores utilizam para promover o seu desenvolvimento, é muito importante para o desenvolvimento das ações com os pequenos.

### **1.3 Caracterização do grupo pesquisado**

As turmas que fizeram parte do plano de ação foram da sala 1, 2 e 3.

Cada sala possui um nome de acordo com o Projeto Institucional para o ano. A turma da sala, 1 cujo nome é “A Arca de Noé” em homenagem ao poeta Vinicius de Moraes, é formada por 12 crianças, 7 meninas e 5 meninos com idade entre 10 e 17 meses de idade, todos nascidos no ano de 2012. Algumas crianças dessa turma são lactantes (mamam no peito) e demonstram dificuldade em aceitar a mamadeira na escola. Como característica principal dessa idade, as crianças estão cheias de energia e entusiasmo. São afetuosas, demonstram muita curiosidade e gostam de carinho.

As relações interpessoais nesta sala estão baseadas no respeito e afeto, onde o toque está sempre presente, uma vez que, devido à faixa etária, o contato físico é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho.

A turma da sala 2 recebeu o nome de “Bonequinho Doce” em 2012, ano em que o projeto institucional versava sobre Literatura Infantil. Como as professoras do ano anterior continuaram trabalhando com a turma, o nome permaneceu. Ela é

composta por 13 crianças com o recorte etário de 1 e 2 anos. A turma é formada por 7 meninos e 6 meninas com idade variando entre 23 meses e 28 meses de idade. Dessas 13 crianças, 9 já frequentavam a instituição desde 2012 em período integral. Dos alunos novatos, uma delas possui Estenose Subglótica Severa, deficiência que provoca a insuficiência respiratória na criança, faz-se necessário a presença de um apoio à inclusão. Além dessa aluna, outra tem Anemia Falciforme e, por isso, entrou na escola por ordem judicial, uma vez que, por ser de inclusão, a criança tem direito à escola, podendo exceder o número de vagas em até 2, ou seja, de 12 pode chegar até 14 crianças em uma turma.

As professoras já iniciaram o processo de desfralde com o apoio da família. Nessa turma, algumas crianças também são lactantes e aceitam o leite oferecido na escola. Todas as crianças aceitam bem a alimentação oferecida.

Todas as crianças dessa turma são observadoras, espontâneas, espertas, curiosas e cheias de energia. Utilizam o corpo para se comunicarem e se expressarem, como também recorrem à fala, uma vez que, a maioria já tem a linguagem desenvolvida.

A turma da sala 3 é denominada de “O Gato Xadrez”, em homenagem à poetiza Bia Vilela. Ela é composta por 16 crianças com recorte etário entre 2 e 3 anos, com idade variando entre 33 e 38 meses de idade, 14 já frequentavam a instituição desde o berçário, pois duas crianças ingressaram na turma por ordem judicial já que o número de vagas para aquela sala é 12. A turma é formada por 10 meninos e 6 meninas, um com mobilidade motora reduzida. Nessa turma, também as professoras contam com o auxílio de um apoio à inclusão.

A demanda de cuidados também é frequente nessa sala, pois todas as crianças tomam banho na instituição e ainda dependem do adulto para executarem suas tarefas, por exemplo, alimentação e utilização do banheiro para necessidades biológicas. De acordo com a Resolução CME/BH nº 001/2000 na Seção IV art. 11, se a turma de 2 a 3 anos é composta por 16 crianças, terá um educador como referência da turma e dois de apoio. Em reunião, o grupo achou que não seria interessante para os alunos um educador somente na sala, então cada professor doou 15min do seu tempo para essa turma e hoje a turma conta com 2 professores referência, ficando em sala o tempo todo.



As crianças dessa sala são espertas, muitas conseguem expressar sentimentos e desejos. Elas gostam de dançar, explorar o ambiente, ouvir e contar histórias. A maioria já consegue atender comandos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a importância do desenvolvimento da autonomia tem grande influência na teoria de Jean Piaget (1994), um dos principais pensadores sobre o desenvolvimento infantil. Piaget teve sua teoria discutida por grandes discípulos. Alguns desses estudiosos que aprofundaram seus conceitos são: Constance Kamii (2007), Lawrence Kohlberg (apud FREITAG, 1992) e Yves de La Taille (1992).

De acordo com Piaget apud Kamii (2007), a autonomia é a capacidade do indivíduo tomar decisões em dois campos: o moral e o intelectual. A autonomia no campo moral está ligada ao conceito de certo e errado, ou seja, como o sujeito vê e segue moralmente as regras estabelecidas pelo seu grupo social. Uma pessoa moralmente autônoma é persistente naquilo que, de acordo com sua ética, acredita. Já a autonomia no campo intelectual está ligada ao conceito de verdadeiro e falso, ou seja, como o sujeito faz relação com o que é apreendido ou internalizado com o que é apresentado pela sociedade. Já uma pessoa intelectualmente autônoma acredita em sua verdade, mesmo que as pessoas duvidem dela. Kohlberg apresentado por Bárbara Freitag (1992) defende a estimulação escolar para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Ela diz que Kohlberg "(...) propôs primeiro criar condições de liberdade, situações de grupos sem coerção, em que julgamentos morais pudessem ser proferidos sem represália, sem ser correção ou imposição opinião de autoridade, dentro ou fora da escola." (KOHLBERG apud FREITAG, 1992, p.164).

La Taille de acordo com Piaget diz que "autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade." (LA TAILLE, 1992, p. 17) Para ele, as regras sociais são importantes para a formação do sujeito, assim como o processo cultural. No entanto "afirmar que o homem é ser social ainda não significa optar por uma teoria que explique como este 'social' interfere no desenvolvimento e nas capacidades da inteligência humana." (LA TAILLE, 1992, p.12). Esse processo acontece de acordo com fatores sociais como também hereditários, é a forma como o sujeito internaliza o que capta do mundo e processa dentro de si, devolvendo de novo ao mundo. Lia Freitas (2003) apresenta, de acordo com Piaget, que "a

autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.” (FREITAS, 2003, p.92).

Para Piaget citado por Ulisses Ferreira de Araújo, existem dois tipos de moral: a moral da coação e a moral da cooperação.

A moral da coação, característica do sujeito egocêntrico, tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos fortalecendo a heteronomia do juízo moral; por outro lado, a moral da cooperação tem como base as relações de respeito mútuo e de reciprocidade, que levam ao estabelecimento do juízo moral autônomo. (ARAÚJO, 2008, p.106).

Araújo define cooperação como “um processo de relação interpessoal e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral, cognitivo e, conseqüentemente, da personalidade do indivíduo.” (ARAÚJO, 2008, p.107) Ou seja, a relação que o sujeito exerce a autoridade sobre si mesmo.

De acordo com Araújo, a cooperação está interligada e subordinada à coação. Porém, com o passar do tempo, torna-se o outro polo das relações sociais, desligando-se da coação. O que dificulta esse rompimento são o forte egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas nas relações entre o adulto e a criança, predominando o respeito unilateral. (ARAÚJO, 2008, p.107)

Porém, em um processo integrado e dialético, o enfraquecimento do egocentrismo e a convivência das crianças com seus pares favorecem as trocas sociais e cognitivas para que aconteçam de forma mais intensa, abrindo caminhos para as relações de cooperação. “Isso possibilita o surgimento da lógica das relações, a qual é essencial para o desenvolvimento intelectual, por meio da reciprocidade.” (ARAÚJO, 2008, p.107) Tal atitude se concretiza quando o sujeito considera o ponto de vista do outro, colocando de maneira recíproca o seu. Dessa forma, “a cooperação e a reciprocidade podem ser compreendidas como dois aspectos do mesmo processo, sendo a cooperação o fato empírico e a reciprocidade o ideal lógico.” (ARAÚJO, 2008, p.107)

Piaget chama de coação social a relação entre “indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (apud FREITAS, 2003, p. 76) e de cooperação “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou prestígio.” (FREITAS, 2003, p. 76).

Outro fator para a construção da autonomia são as fases em que o sujeito está no seu processo de maturação. Esses períodos são determinados de acordo com a idade do sujeito, podendo variar de um para outro, pois “os níveis do desenvolvimento cognitivo (...) nada mais são que o caminho a ser percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana na construção das estruturas mentais.” (FREITAS, 2003, p. 25). E mesmo que o indivíduo não percorra por todo esse caminho, os estágios indicam as possibilidades de percurso (FREITAS, 2003, p. 25) São eles:

- 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos);
- 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos);
- 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);
- 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Cada estágio segue uma sequência, de acordo com os dados citados acima, que podem durar tempos diferentes de acordo com a maturação, estímulo e aspectos socioculturais vivenciados por cada indivíduo. Serão comentados somente os dois primeiros estágios, que correspondem às idades pesquisadas neste estudo.

No primeiro período que compreende entre 0 a 2 anos, de acordo com Anália Rodrigues de Faria (1989): “O recém-nascido toma contato com o mundo, inicialmente através de um equipamento hereditário constituído de reflexos como piscar, sugar, tossir, tocar.” Nesse período, todas as suas ações são involuntárias e instintivas. A partir daí, o bebê desenvolve esquemas sensório-motores como pegar, combinar sons, formas e apoderando-se de uma maneira mais rica de adequação ao meio, mas sendo limitado à ação ao fazer. Dessa maneira, a formação desses esquemas sensório-motores irá permitir ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, que vai desde o aprimoramento do desenvolvimento motor ao início do desenvolvimento da linguagem. Progressivamente, a criança irá conseguir atingir uma forma de equilíbrio, isto é, terá desenvolvido recursos pessoais para determinar uma série de situações por meio de uma inteligência explícita ou sensório-motora.

No segundo período, chamado de pré-operatório, ainda conforme Faria, “torna o sujeito capaz de representar os objetos ou eventos ausentes, embora ainda de forma deficitária.” (FARIA, 1989, p. 44) Contudo, a emergência da linguagem ocasiona transformações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela permite as interações interindividuais e abastece,

principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade.

No entanto, embora o alcance do pensamento apresente modificações importantes, ela caracteriza-se, ainda, pelo egocentrismo. Nessa fase, a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte, devido à ausência de esquemas conceituais e da lógica. Um termo bastante utilizado no segundo estágio é o egocentrismo. Nesse momento, a criança prefere realizar suas atividades sozinha. Mesmo estando com outras crianças, a brincadeira não tem sentido coletivo, pois “as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras”. (PIAGET, 1994, p.33).

Os estágios seguintes mostram um avanço nas funções mentais ligadas ao desenvolvimento na construção da inteligência. Mas meu ponto de análise é exatamente nas fases anteriores no qual foi demonstrado por Faria.

De acordo com Piaget, a construção da autonomia passa por três fases que são: a Anomia, que é a ausência de regras; a Heteronomia, que é o sujeito ser regido por outros; e a Autonomia, que é a capacidade de se autogovernar nas funções morais e intelectuais.

Oferecer o estímulo de forma adequada favorece o desenvolvimento da autonomia de forma equilibrada e sadia para a criança, pois, de acordo com La Taille (1992, 62): “Para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre crianças.”

### **3 METODOLOGIA**

Esta foi uma pesquisa qualitativa em que se investigou qual o pensamento das professoras sobre o trabalho com as crianças pequenas em relação ao desenvolvimento da autonomia.

Através de um plano de ação desenvolvido na UMEI Heliópolis, buscou-se perceber as ações desenvolvidas pelas/com as crianças do integral, ou seja, de 0 a 3 anos no que tange ao desenvolvimento da autonomia.

Realizou-se também, com as professoras da UMEI, uma entrevista para levantamento sobre qual a visão delas em relação ao desenvolvimento da autonomia na creche e o que elas proporcionam para promoção desta.

A observação feita em sala, juntamente com as crianças e professoras, teve boa aceitação das partes envolvidas, pois, como a autora da pesquisa é coordenadora da escola no turno manhã, a visita às salas de aula é uma constante. Um empecilho encontrado foi seguir o cronograma de observação, uma vez que a demanda da coordenação é intensa e o horário marcado coincidia com outras tarefas da escola. Para conseguir colher dados suficientes para execução da pesquisa, o prazo de observação foi estendido para mais dois meses.

#### **3.1 Hipótese**

Durante o tempo de atuação na educação, é observado muito o comportamento tanto dos alunos quanto dos professores e chama a atenção como a formação é direcionada a ambos. Percebe-se certo conflito no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Desde o berçário, todos os alunos são estimulados a se apropriarem dos espaços disponibilizados a eles com propriedade. No entanto, todas as ações são direcionadas e com um fim específico, impossibilitando a criança a agir demonstrando reflexão sobre sua ação. A ação do engatinhar, andar, utilizar o banheiro sem auxílio, retornar para sala depois do banho sozinho são ações tidas como desenvolvimento da autonomia pelos professores da escola.

Ao acreditar que uma ação autônoma exige um grau de reflexão e, por isso, um amadurecimento cognitivo que seja impossibilitado de ser executado por crianças muito pequenas, deu-se início a indagação sobre as ações desenvolvidas pelas crianças da instituição. O fazer sozinho é caracterizado como desenvolvimento

da autonomia? Criança pequena reflete sobre suas ações? O professor é consciente do desenvolvimento dessa capacidade na criança pequena? Desenvolvimento motor também é desenvolvimento da autonomia? A partir dessas indagações, sentiu-se a necessidade de saber qual o conceito de autonomia apresenta as professoras da creche dando início ao trabalho de pesquisa na instituição.

### **3.2 Objetivo geral**

- Identificar o que pensam as professoras das crianças pequenas a respeito do que é autonomia.

### **3.3 Objetivos específicos**

- Promover uma reflexão acerca do que é autonomia junto às professoras de uma instituição de Educação Infantil;
- Observar as crianças de 0 a 3 anos nas atividades diárias dentro da UMEI Heliópolis;
- Discutir sobre o desenvolvimento da autonomia em crianças da mesma instituição;
- Indagar às professoras sobre como percebem o desenvolvimento da autonomia das crianças da creche;
- Investigar qual o papel das professoras no desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas.

### **3.4 Procedimentos**

Organizou-se os procedimentos adotados para a execução da investigação e finalização do trabalho seguindo um cronograma pré-estabelecido dentro do projeto de intervenção de conclusão de curso que deu origem a este texto.

Após organização do projeto; o primeiro passo foi realizar a pesquisa bibliográfica definindo quais leituras seriam pertinentes ao tema escolhido. A seleção de bibliografia iniciou-se no mês de fevereiro de 2013 e deu continuidade até o mês de conclusão do texto, novembro de 2013, pois, à medida que iria realizando o estudo, outras obras foram introduzidas à lista de leituras selecionadas.

Realizou-se também observação em loco das crianças da creche em seus variados horários de atendimento dentro da instituição, sempre no turno da manhã.

A observação deveria acontecer durante três dias da semana, um dia com cada turma nos meses de Março a Julho de 2013. Porém uma dificuldade encontrada foi conseguir estar nas turmas conforme o cronograma, pois a pesquisadora ocupava a função de coordenadora da escola, era necessário desenvolver algumas tarefas que serviram de impeditivo em frequentar as salas nos tempos estipulados. Um dos maiores empecilhos é o absenteísmo (falta justificada ou não da professora) que ocorre na instituição. Nesse caso, faz-se necessário que a coordenação substitua o professor ausente. Dessa forma, a observação ficou prejudicada não acontecendo dentro do tempo previsto pelo cronograma. Então, estendeu-se o tempo em mais dois meses.

Outra atividade definida no projeto e executada foi entrevista com os professores da creche; que aconteceu no mês junho de 2013. Para que o registro das questões realizadas fosse fiel ao questionário e este fosse o mais espontâneo possível, a entrevista foi gravada e, após, transcrita. A partir daí, analisou-se os dados agregando entrevista à observação realizada in loco e as leituras realizadas.



## **4 DESCRIÇÕES DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Com base nas observações realizadas nos espaços da UMEI Heliópolis, salas 1, 2 e 3, serão descritos os fatos acontecidos no turno manhã, considerados relevantes ao tema. Juntamente com o relato das observações, será feita a análise dos dados de acordo com literatura pesquisada. Posteriormente será descrita a entrevista com as professoras e sua formação acadêmica. Os nomes das pessoas envolvidas neste estudo são fictícios.

### **4.1 Sala 1: berçário de tempo integral**

No berçário, a observação teve início no mês de março de 2013. As crianças dessa turma chegam aos poucos, às 7h, as professoras já estão em sala. Na porta dessa, tem uma grade de aproximadamente 80cm e as crianças são entregues por cima dela. As professoras cumprimentam as crianças carinhosamente e, se houve alguma intercorrência em casa ou na escola no dia anterior, o fato é relatado nessa hora. Intercorrências como ir ao médico, medicação, peça de roupa sumida, machucado, etc.. Nesse momento, as crianças são colocadas no chão juntamente a uma caixa grande de objetos brincantes. Elas vão se arrastando ou caminhando até os objetos. Yara, com 13 meses de idade, vai até a caixa, pega um objeto e entrega para quem está com dificuldade para pegar. Após pegar o seu, senta-se e começa a brincar. Os objetos preferidos são os chocalhos, ou seja, optam por objetos que produzem sons. Eles balançam, jogam e também se interessam pelos objetos dos colegas. Nesse momento, eles disputam aquele objeto desejado, faz-se necessária a intervenção das professoras que chamam a atenção da criança para outro objeto similar.

O interesse na manipulação dos objetos é uma constante, pois, de acordo com Piaget: “Colocado em presença de um objeto qualquer, um bebê de cinco a oito meses reage duplamente: acomodando-se ao novo objeto e assimilando-os aos esquemas motores anteriores.” (PIAGET, 1994, p.36).

E as crianças estão sempre brincando sozinhas, mesmo que as professoras estimulem a brincadeira coletiva.

Em outro dia de observação, na sala de berçário, as crianças brincavam com sucatas. Eram 8h30 da manhã, e todas já haviam tomado mamadeira. Elas rolavam

potes vazios pela sala, entravam no armário. Alguns ainda não caminhavam e se arrastavam pelo chão. Maria, com 6 meses de idade, de bruços, tenta pegar um objeto e vai jogando o corpo para frente. À medida que chega perto do objeto, uma das professoras empurra-o para frente. A criança se esforça para empurrar o corpo para frente até conseguir agarrá-lo. Quando consegue, ela coloca o objeto na boca, balança-o com movimentos fortes e, em seguida, abandona-o e se envolve com outro objeto. Mas ao avistar novamente o mesmo objeto, reinicia os mesmos movimentos e a professora atenta também reinicia mesma tarefa de dificultar o trabalho da criança.

O ato de empurrar o objeto estimulando a criança a alcançá-lo constitui um exercício motor, propiciando seu desenvolvimento. E a repetição da ação se constitui em regra motora “que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora.” (PIAGET, 1994, p.37) é por meio da repetição que a criança se apropria do objeto, elevando seu nível de desenvolvimento. Esse movimento dentro da repetição pôde ser observado também com outra criança no espaço do berçário. Vejamos:

Yara, com 13 meses de idade, brinca, sentada na margem do armário, de bater a cabeça em um colar de conchinhas que está dependurado. Ela inclina o corpo para cima encostando a cabeça no colar. O colar ao movimentar provoca alguns sons. Ela sorri e continua com o movimento. Uma professora pega o colar e lhe dá um nó encurtando-o. A criança percebe que não está alcançando o objeto e se levanta. Ela vai testando, flexionando as pernas até encostar a cabeça no colar. Quando percebe que encostou, continua movimentando com a cabeça produzindo os sons e sorrindo. Depois se sente incomodada com as pernas flexionadas e dirige-se a outro brinquedo.

De acordo com Piaget (1994), a criança manipula os objetos dentro de um ritual para satisfazer o seu deleite, nos casos descritos acima, produzindo sons que agradam a seus ouvidos. O autor diz que “o bebê inventa, frequentemente, tais rituais, para seu próprio prazer...” (1932; 1994, p.37) dessa forma brincando com a atividade, pois prefere bater a cabeça ao invés de bater a mão.

Em mais um dia de observação, Yara, já com 14 meses de idade, na hora do banho, pega um livro de plástico e manuseia como se estivesse lendo. Vira as páginas realizando alguns balbucios. Não se incomoda com a água caindo sobre sua cabeça. Na hora em que termina o banho, quando a professora recolhe o livro,

ela chora demonstrando estar gostando do que estava fazendo. A professora conversa com ela dizendo que é hora de vestir a roupa.

A criança não realiza uma leitura e sim, além de manusear o objeto, aplica um movimento antes observado por outro, no caso, as leituras de livros pelas professoras. Para Freitas, “A ação da criança, e do ser humano em geral não é aleatória, mas se organiza segundo uma lógica.” (2003, p.31) Essa lógica é inconsciente para quem a executa. Freitas ainda chama atenção para a construção de uma atividade inteligente limitada, uma vez que acontece uma “simples aplicação de esquemas conhecidos a situações novas” (2003, p.31), nesse caso, não há invenção ou descoberta de meios novos. Em sala, Yara consegue compreender comandos. Pega objetos que as professoras pedem pelo nome, quando o leite da mamadeira de algum colega acabou, ela pega a mamadeira e a entrega à professora.

As crianças do berçário choram quando são deixados na escola. Querem ficar com a mãe. Yara faz “pirraça”, deita no chão, rola e, quando a mãe vai embora, distrai-se com algum brinquedo e para de chorar. As professoras são sempre muito carinhosas nesse momento. Pegam a criança no colo e conversam com ela. Mas Yara, com 15 meses de idade, aprendeu a abrir a grade e foge para o parquinho. Quando Yara sai, as crianças querem fugir com ela e nesse momento quem consegue sair da sala caminha rápido, pois sabem que alguém irá buscá-las.

As crianças dessa idade ainda não são capazes de compreender as regras ou normas, de acordo com Freitas, têm como característica principal o fato de ser obrigatória, ou seja, ser seguida indiscutivelmente (2003). Elas consideram somente os seus desejos em suas ações. Esse estágio é denominado Anomia por Piaget, caracterizado pelo egocentrismo infantil.

#### **4.2 A sala 2: 01 e 02 anos**

A observação da sala 2 também se iniciou no mês de março de 2013. Quando as crianças dessa sala de 01 a 02 anos chegam, as professoras já estão em sala. Elas vão chegando e cumprimentando a professora e os colegas que já chegaram, com um abraço. A mochila da criança é entregue e guardada no armário. A porta da sala fica aberta e, se o responsável desejar entrar, ele fica alguns minutos com a

criança. Uma caixa de brinquedos é colocada no centro da sala. Todos os brinquedos dessa sala são separados e, a cada dia, as professoras oferecem um tipo diferente. Os brinquedos preferidos são as bonecas. A característica principal observada nesse ambiente é a organização das professoras no que diz respeito à materialidade disponível para execução do trabalho em sala. Apesar dos materiais não estarem à disposição das crianças, ou seja, o ambiente não ser preparado com cantos de atividades, os objetos são oferecidos alternadamente de acordo com classificação previa, isto é, cada caixa comporta um tipo de objeto.

Adriana, com 20 meses de idade, chega chorando, demonstrando resistência ao entrar em sala. Uma das professoras pega-a no colo e a leva até o mural que contém fotos dos animais de estimação das crianças. A professora pega a foto e entrega à criança conversando com ela em tom de voz baixo. Adriana abraça a foto e para de chorar. As professoras demonstram atenção especial ao processo de adaptação das crianças. Dessa forma, são colocados em sala objetos e imagens que remetem à casa da criança para que ela fique mais tranquila.

Quando todos chegam, uma professora vai abrindo a mochila e chamando o seu dono para entregar a agenda à outra professora, que fica do outro lado da sala. Gabriel, com 22 meses de idade, chega, pega um brinquedo e se senta sozinho dentro do armário. A professora comenta que, todos os dias, a criança age da mesma maneira. É o único que fica sozinho, é uma criança tímida e, apesar de ser chamado pelos colegas para brincar, prefere ficar quieto e isolado.

Após entregar todas as agendas, uma professora coloca três fichas contendo gravuras, representando as primeiras tarefas da rotina do dia na margem do quadro, fala com as crianças o que cada uma representa, são a chegada, o lanche e o parquinho. As gravuras contendo a sequência da rotina do dia serão afixadas no quadro no momento da realização dessas.

Eles se dirigem ao refeitório para o lanche e, em seguida, para o parquinho. No parquinho, não existe uma atividade direcionada e as crianças ficam livres. Nesse momento, ficam as turmas da sala 2 e 3. Observou-se que, enquanto brincam, as professoras, mesmo com seus olhares atentos às crianças, não participam dessa atividade. Quando necessitam de algo, as crianças recorrem a um adulto, mas o que conversam e como brincam não são avaliados pelas professoras, que se agrupam e também conversam hora assuntos das crianças, hora assuntos particulares.

Nesse espaço, o que não se pode fazer é verbalizado para o conjunto de crianças sem explicação prévia. Percebe-se uma relação de coação em detrimento de uma relação de cooperação.

Em outro momento de observação, as professoras da sala colocaram as crianças para pintar caixas de madeira com tinta guache. Estavam todos sentados no chão com a caixa no colo. Uma professora colocava um pouco de tinta na caixa sempre dizendo o nome da cor que estava colocando. Eles deveriam espalhar a tinta com a mão. As crianças espalhavam a tinta tanto na caixa como em todo o corpo. Gabriel, agora com 23 meses de idade, chamava insistentemente a professora e mostrava uma parte da caixa em que não foi possível espalhar a tinta por ser insuficiente. Ele demonstrava muita concentração e cuidado no que fazia, deu a entender que compreendia as regras passadas pelas professoras naquela atividade. Elas colocavam as tintas chamando a atenção para o cuidado em não se sujar. Apesar das crianças não se incomodarem com a fala das professoras, Gabriel mostrava-se atento e, no final da atividade, era a criança menos suja de tinta. Pôde-se perceber uma transição da etapa da anomia para heteronomia, ou seja, passa-se a considerar sua própria vontade a vontade dos adultos.

O respeito à regra, também pode ser percebido na observação a seguir em que após uma atividade áudio visual no espaço da ciranda, retornando para sala de atividades, a professora diz que iriam ler livros. Como a sala de livros fica no caminho, no corredor, Gabriel, já com 24 meses de idade, entrou na sala, pegou um livro e começou a apreciá-lo sentado em um *puff*. No entanto, a apreciação seria em sala onde o restante da turma se dirigiu. A professora ficou esperando para ver qual seria a atitude de Gabriel. Como ele permaneceu sem se incomodar pelo fato de estar sozinho, a professora chamou-o para sala. Como a atividade de apreciar livros acontecia naquele espaço, a criança entendeu que se dirigiriam para lá. Naquele instante não foi necessário concluir a regra já estabelecida pelas professoras, uma vez que Gabriel já havia compreendido o ato de ler no espaço definido para a atividade.

Em outro momento de observação, as turmas das salas 2 e 3 estavam no *hall* de entrada assistindo a desenhos da *Disney* que mostrava animais em uma fazenda. O objetivo seria introduzir o projeto da festa junina que tinha como tema “festa de rodeio”. O telão mostrava vários animais e as crianças da sala 2, sentadas próximo às professoras, conseguiam identificar todos os animais pelo nome. Naquele

momento, pode-se notar o resultado da atividade em sala com figuras de animais. As professoras têm como prática apresentar figuras para as crianças sobre diversos temas incluindo animais, logo, era fácil essa identificação por meio do instrumento de áudio visual. Pode-se perceber também que o ato de identificação das imagens aconteceu somente naquela sala em que as crianças estavam sendo estimuladas a verbalizar o que viam. As outras crianças estavam somente assistindo sem intervenção das professoras que estavam distantes delas.

Na entrada, agora no mês de junho, após todas as agendas serem verificadas, a professora Carla diz às crianças para se sentarem perto dela em roda. Larissa, com 26 meses de idade, começa a guardar os brinquedos na caixa que está no centro da sala. Nesse momento, pode-se ver a organização da criança que sente a necessidade de concluir uma atividade para iniciar outra. Então, a professora diz que não é para guardar naquele momento. Imediatamente Larissa começa a retirar os brinquedos que ela havia guardado e a jogá-los novamente no chão. O comando da professora foi claro para a criança, então ela tem a necessidade em retornar com os objetos na fase anterior. A professora espera a criança terminar o que estava fazendo para se sentar perto dela. Então a professora retira de uma caixa figuras que representam a rotina da sala. A primeira figura representa a chegada dos alunos e tem como imagem uma mulher carregando uma criança com uma mochila. Nesse momento, a professora pergunta o que representa a figura e as crianças respondem que é “chegar na escola”. Então a professora pergunta quem vem com a mamãe. Larissa levanta-se e mostra as crianças que chegam com a mãe falando os nomes de cada criança. A professora então pergunta quem vem com o papai. Novamente Larissa mostra quem vem com o pai e fala os respectivos nomes. Por fim, a professora pergunta quem vem de escolar. Larissa responde “eu”, com a mão na cabeça, e de novo os nomes de quem chega à escola de escolar. Nesse momento, algumas crianças também verbalizam as informações pedidas pela professora, porém depois que Larissa fala como se estivessem repetindo o que ela dizia. A professora mostra mais duas figuras que representam o lanche e o parquinho que prontamente são verbalizados pelas crianças. A professora pergunta quem irá organizar as fichas na margem do quadro. Larissa imediatamente diz que ela, então a professora pede-lhe para colocar uma e escolhe mais duas crianças para colocarem as outras. Larissa não fica satisfeita, vai ao quadro e reorganiza as fichas da forma que é organizado pelas professoras todos os dias.

Larissa demonstra conhecimentos acerca do ritual da atividade em sala. Piaget (1994, p.39) diz que: “A criança, gostando de toda repetição, estabelece para si própria esquemas de ação, mas nada, nessa conduta, implica ainda a regra obrigatória.” O adulto é um modelo incondicional para a criança que repete suas ações reorganizando suas estruturas mentais, apreendendo conceitos.

Em outro momento, a professora convida as crianças a se assentarem em roda para realizarem uma atividade. Ela abre uma caixa de madeira contendo fichas com imagem de objetos diversos e vai questionando sobre seu conteúdo. Das crianças presentes, três estavam bastante distraídas, mesmo permanecendo no lugar. Sete estavam bem concentradas verbalizando sobre as imagens. A professora mostrou uma imagem contendo pimenta. Gabriel, agora com 26 meses de idade, diz o que é, afirma que arde e faz uma careta, como se estivesse comendo a pimenta. A professora mostrou também uma figura com imagem de uma mulher com o cabelo grande e jogado para frente do rosto. Daniel, com 25 meses de idade, que estava distraído, disse que era cabelo. E quis segurar a figura. A professora entregou a figura para ele, que ficou com o olhar fixado na figura por instantes. A mãe dessa criança trabalha com salão de beleza e a criança fica com ela no seu trabalho.

A influência cultural também é elemento importante na formação do sujeito. Martha Kohl Oliveira (1992) discutindo a teoria Vygotskyana destaca que:

Porém, a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um ‘palco de negociações’ em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Mesmo ficando o dia todo na escola, a criança traz consigo elementos de sua vida familiar que se constituem como pertencentes a sua cultura. A ação da escola juntamente com a da família vão se agregando à formação desse indivíduo, auxiliando-o na sua constituição como sujeito. Isso é confirmado por Oliveira (1992, p.80), que diz que “Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.”

### 4.3 A sala 3: 02 a 03 anos

A observação da sala 3 também se iniciou no mês de março de 2013. Quando as crianças dessa sala de 02 a 03 anos chegam, encontram as professoras em sala. Ao chegarem, os responsáveis entregam as crianças e sua mochila, para uma das professoras, que imediatamente pega a agenda e a coloca na bancada. Guilherme chega com sua mochila, retira a agenda e a entrega. As crianças se cumprimentam com um abraço. Nesse momento, elas brincam com objetos expostos no centro da sala.

A interação dessa turma é com seus pares, ou seja, quando chegam brincam entre si sem intervenção das professoras. Não acontece uma atividade nesse momento que não seja livre. Os brinquedos são diversos e as crianças brincam do que querem. Na ocasião, as professoras só observam as condutas das crianças.

Em outra observação, as crianças estavam voltando do parquinho e, ao entrarem em sala, dirigiram-se à caixa de objetos brincantes que estava no centro do espaço. Como os objetos eram diversificados, alguns objetos geraram interesse maior, suscitando conflito. Então a professora chamou a atenção das crianças de que o lobo estava chegando. As crianças se entreolharam e, enquanto isso, ela disse que a marca da roda estava desfeita. Pegou um durex e começou a refazer a marca da roda no chão. As crianças ajudaram-na. Depois de refeita a rodinha, ela colocou uma caixa contendo diversas caixas pequenas e encapadas de várias cores no chão. As crianças começaram a brincar com as caixas.

Gera encantamento como também medo nas crianças, o “lobo mau” é utilizado pelas professoras como forma de conter os atritos em sala. Piaget, citado por La Taille, apresenta-nos formas de sanção. Ele fala de duas sanções que são sanção por reciprocidade e sanção expiatória. A primeira apresenta relação direta com o ato infrator e a segunda não apresenta relação com o ato infrator. (LA TAILLE, 1992) O fato das professoras atribuírem ao conflito gerado pelo desejo ao brinquedo com a chegada do “lobo mau” não apresenta relação. Considerado por Piaget de moral da coação, as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral, caracterizando o sujeito egocêntrico (PIAGET, 1994). Essa atitude dificulta o anseio de construção da autonomia.

Essas crianças têm a liberdade de sair de sala e entrar na sala da coordenação quando querem, sempre observadas pelas professoras. Nessa sala,



existe uma estante de livros diversos, CDs e DVDs para empréstimos. Guilherme entra na sala juntamente com o colega Marcos para escolherem um livro para ser lido pela professora. A coordenadora diz que só pode ser escolhido um livro, então os dois começam uma discussão acerca da escolha. Guilherme quer a história de “Chapeuzinho Vermelho” por causa do lobo. Marcos quer um livro que fala de animais de fazenda. Guilherme diz que “o meu é mais legal porque tem lobo e a professora não vai contar a história dos outros animais porque ela gosta é de lobo.” Marcos sentindo-se convencido pelo colega, aceita a sugestão e os dois vão pra sala com o livro de “Chapeuzinho Vermelho”.

O personagem “lobo mau” já descrito como elemento de encantamento por essa turma, nesse momento vem mostrar um grau de desenvolvimento verbal dessa criança. No momento em que ela utiliza a linguagem como poder de persuasão, demonstra também ter se apropriado do conceito que esse elemento lhe representa. Oliveira ao discutir a teoria Vygotskyana diz que

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Guilherme utiliza-se da linguagem para convencer seu colega a levar o livro que mais lhe interessa. Oliveira, de acordo com Vygotsky, destaca que: “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (OLIVEIRA, 1992, p.80). A importância da linguagem também é demonstrada por essa outra criança.

Gustavo, com 40 meses de idade, sempre chega à escola dormindo. Na maioria das vezes, quando acorda, chora muito e diz que não quer ficar nesse ambiente. Logo após o horário de parque, Gustavo mostra algumas manchas avermelhadas na pele dizendo que é catapora. Diz ele: “Já tive febre, precisa ligar pra meu pai porque eu não posso ficar na escola.” Vai para a sala da coordenação e diz que não pode ficar com seus colegas porque “catapora pega muito”. Como estava acontecendo um surto de catapora na escola e as manchas indicavam mesmo sinais da enfermidade, a secretária ligou para a família de Gustavo para que

viesses buscá-lo. Gustavo ficou entusiasmado relatando o fato para todos que chegavam à sala em que ele estava.

O fato de estar doente implicava em ser cuidado pelos pais, que teriam de deixar o trabalho para ficar com ele em casa. Nesse caso, era o sentido da palavra catapora para ele. Então “O sentido, por sua vez refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1992, p.81) Ele não demonstrava conhecimento da gravidade da enfermidade, somente evidenciou felicidade em tê-la.

#### **4.4 A entrevista com professoras do integral**

Para entender o pensamento sobre autonomia pelas professoras de crianças de 0 a 3 anos e o que elas acreditam a respeito daquilo que realizam para desenvolvê-la foi realizada uma entrevista gravada com cada uma das professoras que atendem às crianças da faixa etária pesquisada. A entrevista abrangeu somente as professoras do turno manhã e intermediário que são responsáveis pelas turmas envolvidas.

As professoras entrevistadas eram nove efetivadas por aprovação em concurso público. A formação exigida no concurso é curso técnico, na modalidade normal (magistério), porém todas as professoras possuem nível superior. No total, cinco professoras têm formação em Pedagogia, duas em Normal Superior, uma em Psicologia e uma tem formação em Pedagogia e Normal Superior. Uma professora ainda possui pós-graduação em Psicopedagogia.

O tempo de atuação na Educação Infantil varia de 1 a 8 anos: uma professora tem um ano de atuação; quatro têm 5 anos; duas têm 6 anos; uma tem 7 anos e duas têm 8 anos.

Destacam-se, na respectiva pesquisa, como perguntas: “O que é autonomia para você?”; “Como você percebe que uma criança está adquirindo autonomia?” “Quais são as estratégias que você utiliza para que uma criança adquira autonomia?” As perguntas foram gravadas. Algumas professoras verbalizaram que se sentiam intimidadas na presença do gravador e que ficariam mais a vontade sem ele. Essas professoras que reclamaram a presença do gravador, a conversa foi prosseguida após a entrevista gravada. Porém, suas ideias não distinguiram das

faladas na presença do aparelho, somente não escolheram palavras para caracterizar o que foi investigado.

Relacionado à primeira pergunta, “O que é autonomia para você?” Seis professoras pensam que autonomia é independência e capacidade em fazer escolhas, levando em consideração o fato de ter independência motora e intelectual. Também é um processo gradativo, levando em conta as interações do meio, regras, valores e preferências pessoais. Das professoras, uma ainda relaciona autonomia à filosofia arrolando-a como a realização das ações do jeito de cada um, de forma organizada. Outra professora caracteriza autonomia como sendo a capacidade do sujeito colocar suas ideias ou opiniões, prestando seus desejos de forma bastante individual. Ela ainda diz “...dele mesmo.” Já outra professora descreve autonomia como diferente do senso comum que diz que a criança é um ser independente. Para essa professora, a criança não é um ser independente e autonomia é ajudar a criança perceber que ela vive em grupo e que precisa seguir regras. Seguir alguns combinados e viver harmoniosamente naquele grupo. A professora ainda explica que essa vivência não é sem conflito, porque eles existem, e que são importantes. Ela ainda acredita que, para a construção da autonomia, a criança precisa ter espaço para dar suas opiniões ser ouvida, para tomar decisões. Ela diz que as crianças de sua sala ainda não são autônomas, mas que estão caminhando para ser.

Respondendo à segunda pergunta, “Como você percebe que uma criança está adquirindo autonomia?”, quatro professoras relacionam o fato de a criança conseguir realizar tarefas básicas de autocuidado sozinhas, como ir ao banheiro, comer, escolher um brinquedo, como sendo autônomas. Duas professoras relacionam a criança ter autonomia com o fato de ela ter a linguagem desenvolvida. E uma delas ainda associa ao fato da criança construir seu pensamento simbólico e tornar-se sociável, que é um quesito para ser autônoma. Uma professora associa a autonomia ao fato da criança ser independente em relação ao adulto. Ela ainda diz: “Que eu vejo de uma forma geral, que é autonomia que é tanto emocional, psicomotora, cognitiva que vão se juntando que faz com que essa criança seja menos dependente do adulto.” Outra professora diz que percebe que a criança está adquirindo autonomia quando é capaz de fazer suas próprias escolhas e não se deixa influenciar pelos colegas ou até mesmo a professora. Ela cita como exemplo a escolha de brinquedo e a escolha da roupa na hora do banho. Também cita o fato

da criança ser capaz de expressar suas ideias e falar de seus sentimentos. E conclui dizendo que tem criança que é capaz de fazer isso. Por fim, 1 professora diz que a criança adquire autonomia quando ela reconhece o outro, também quando entende o que pode ou não fazer. A professora ainda acrescenta que criança dessa idade acha que pode fazer tudo. Então quando percebe as regras sociais e os comportamentos previsíveis de cada espaço, ela está no caminho da aquisição da autonomia.

Ao responder à terceira questão, “Quais estratégias você utiliza para que uma criança adquira autonomia?” Quatro professoras disseram que é incentivando e estimulando as crianças a utilizarem o banheiro, alimentar, tirar a roupa sozinhas. Também disseram que favorecer com que a criança dependa o menos possível do adulto beneficia para a construção da autonomia. Outra professora disse que permitir que a criança dê um recado, caminhe sozinha pela escola é atitude de desenvolvimento da autonomia e que, também dê conta de identificar seus pertences. Já outra professora disse que utiliza como estratégia a brincadeira e que o diálogo e a experimentação com a criança são essenciais. Fazer junto com a criança servindo de exemplo foi resposta dessa professora, que diz que o elogio é a base para a formação da autonomia. A roda de conversa também esteve na relação de respostas dadas por uma professora que disse: “A gente faz muita roda de conversa pra eles colocarem suas opiniões, falar com o colega de forma livre sem a gente tá interferindo na fala, nos seus desejos e isso a gente faz o tempo todo.” Outra professora já disse que tenta ouvir essa criança, saber do que ela precisa e que tenta respeitar seus desejos negociando com ela. Ainda foi resposta de uma professora: “O desenvolvimento das ações de autocuidado, higiene, alimentação, repouso, as relações sociais as brincadeiras que desenvolvem a linguagem e entre outros.”

#### **4.5 Análises da entrevista com as professoras do integral**

A teoria de Piaget apresentada por Freitas diz que “as relações estabelecidas entre iguais são capazes de livrar o sujeito de seu egocentrismo e franquear-lhe o caminho para a conquista da consciência autônoma.” (FREITAS, 2003, p.92) As professoras ao responderem que autonomia é a capacidade em fazer escolha e que é um processo gradativo e advém das interações, tem suas ideias confirmadas na

teoria de Piaget. Também quando diz que o estímulo acarreta na independência do sujeito.

Igualmente, suas respostas se encaixam ao conceito de autonomia apresentado no decorrer do texto, quando respondem à segunda pergunta. Isso ao dizerem que percebem o desenvolvimento da autonomia no desenvolvimento da linguagem e em tarefas de autocuidado. Tais tarefas são: alimentação, higiene, independência no ambiente escolar. Também ao fato de fazer escolhas como a de roupa e de brinquedo. E de não depender do adulto, ou seja, resolver atritos sem intervenção do adulto. Uma professora ainda fez referência à anomia, quando diz que a criança dessa idade acredita que pode fazer tudo, ou seja, não obedece a regras. Para Freitas de acordo com Piaget, nessa fase de anomia, “não se pode falar ainda de regras propriamente ditas, pois a peculiaridade de uma norma é ‘ser obrigatória, isto é, de conservar seu valor por esta própria obrigação’” (FREITAS, 2003, p.79). A mesma professora fez referência também a heteronomia quando diz que, a criança está adquirindo autonomia quando percebe as regras sociais e os comportamentos previsíveis de cada espaço. “Contudo, a mera obediência às regras, além de ser insuficientes para transformar a conduta, produz consequências inopinadas, como pôde constatar Piaget em suas pesquisas sobre os efeitos da coação adulta na consciência moral da criança.” (FREITAS, 2003, p.81).

O que a professora mencionou referindo-se à autonomia é, na verdade, heteronomia. Fase anterior à autonomia, de acordo com Piaget citado por Freitas.

Porém, ao responder à terceira pergunta, a maioria das professoras referiram-se somente ao desenvolvimento motor. Isso se percebe quando dizem que as estratégias utilizadas para propiciar o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas é incentivar o uso do banheiro, alimentar-se e tirar as roupas sozinhas. Mencionaram também o fato de permitir que a criança dependa menos do adulto, dê um recado, caminhe sozinha pela escola favorece na construção dessa.

O que pensam sobre o desenvolvimento da autonomia destacado na primeira pergunta não enquadra reciprocamente à segunda e à terceira perguntas. É verdade que o desenvolvimento da autonomia motora foi destacado na primeira questão, assim como desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Porém, o que foi mais destacado nas últimas questões foi o desenvolvimento motor. A roda de conversa como estratégia para propiciar o desenvolvimento da autonomia foi

apontado apenas por uma professora. Em sua fala, a atitude de ouvir a opinião da criança é parte da proposta para o desenvolvimento da autonomia.

A partir do exposto é possível identificar a necessidade de abrir espaço para discussão relacionada ao desenvolvimento da autonomia da criança pequena. A intervenção realizada como parte desse estudo constitui como marco inicial desse processo ao entrevistar as professoras e leva-las a questionar seus posicionamentos sobre o tema.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autonomia em crianças pequenas é um tema pouco discutido no âmbito da Unidade Municipal de Educação Infantil Heliópolis. Haja vista que as professoras das crianças de 0 a 3 anos, ao responderem as questões propostas na entrevista, não apresentaram reflexão sobre o assunto.

As respostas dadas também não se diferenciaram de uma professora para outra de acordo com a idade com a qual estão trabalhando, ou seja, professoras de turmas diferentes apresentam ideias parecidas no que se refere ao desenvolvimento da autonomia. Enquanto professoras da mesma turma divergem nos pensamentos, isso confirma a ideia de não haver discussões a cerca do assunto.

É de consenso nas práticas da educação infantil que as crianças pequenas apresentam um desenvolvimento motor mais visível. O ato de engatinhar, caminhar, alimentar-se sozinho, utilizar o banheiro e se apropriar dos ambientes da escola são tarefas bastante estimuladas pelas professoras da instituição. No entanto, é preciso propor ações que visem o desenvolvimento para além do desenvolvimento motor.

O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual precisa ser intencionado no âmbito escolar da educação infantil. Uma proposta que almeja uma educação cooperativa. Ou seja, oferecer os estímulos apropriados para que a criança passe do processo de heteronomia ao de autonomia.

Mas essa construção será de acordo com as peculiaridades de cada criança, pois o sujeito se apropria do conhecimento e o reconstrói de acordo com suas funções internas e o ambiente em que está inserido. Por isso, a construção da autonomia acontece de forma processual e concomitante ao ambiente.

Essa autonomia, uma vez em desenvolvimento, auxiliará o indivíduo a conduzir todas as suas ações de forma reflexiva, o que favorecerá ainda mais a construção do conhecimento. Esse processo então estará sempre em construção e reconstrução de forma dialética. Nesse contexto, o professor é uma figura muito importante, pois é ele que viabilizará essa construção.

Entretanto, o professor primeiro precisa desenvolver nele mesmo a autonomia. Acredita-se que, quando o professor tem segurança de suas ações, poderá conduzir a criança de forma mais eficiente. Dessa forma, ele deve estar sempre buscando, na teoria, subsídios para sua prática pedagógica.

E como já foi apresentado, as colocações das professoras nem sempre estão coerentes com suas ações. Essas devem se ater às competências necessárias que precisam ser adquiridas pela criança. Para tanto, elas precisam de fato conhecer essa criança, assim como sua realidade e o contexto sociocultural em que vive, para que possa trazer aspectos dessa realidade para serem trabalhados na escola, dando significação à prática escolar. Além disso, pensar que não existe um fazer sozinho, ou seja, atividades sem intencionalidade. O ambiente escolar precisa ser regado por ludicidade e brincadeiras. Porém, é necessário que o professor saiba com clareza as intenções do seu trabalho, isto é, observar a criança nos ambientes promovendo a escuta atenciosa em seus afazeres e intervindo sempre que necessário.

Dessa forma, assim como o indivíduo se constitui a partir das relações com outros seres e com o mundo, a autonomia também é construída nessas relações. Se a mediação do professor é fator presente na educação das crianças, esse promoverá condições para favorecer tais relações. Assim como a autonomia corresponde a uma construção que se dá quando são oferecidas oportunidades e situações de aprendizagens, que desafiam a criança e impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe maior segurança e liberdade nas suas tomadas de decisões.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, cap. 3, p.105-135.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998.
- FARIA, Anália Rodrigues de. *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- FREITAG, Bárbara. Educação moral e exercício democrático: os valores que orientam a prática democrática In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p.160-7.
- FREITAS, Lia. *A moral na Obra de Jean Piaget: Um Projeto Inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KAMII, Constance. *A criança e o numero: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos*. 35. ed., Campinas, SP: Papirus, 2007. 124p.
- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. 24. ed., São Paulo: Summus. 1992.
- PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- PPP-BRASIL. Parceria Público-Privada. O Observatório das Parcerias Público-Privadas. Disponível em: <<http://pppbrasil.com.br/portal/content/ppp-parceria-público-privada>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- UMEI-HELIÓPOLIS. UMEI Heliópolis em 2007. 1 Foto. 15 x 10cm. Cores. Jpg. 2007.