

## **Autonomia na Educação Infantil: uma análise da faixa etária dos dois anos**

Amanda Costa Soares<sup>1</sup>

Gabriele Bonotto Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação infantil é uma etapa que permite inúmeras pesquisas, por tratar-se de um momento de descoberta e de desenvolvimento de novas habilidades e competências pelas crianças e também pelos professores envolvidos. A partir disso, o presente artigo foi proposto pela disciplina de Prática Interdisciplinar: Contextos Escolares, do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Cesuca, durante o primeiro semestre de 2022. Este estudo busca analisar quais recursos contribuem para a construção da autonomia em crianças na faixa etária de 2 (dois) anos de idade em uma escola de educação infantil da rede privada do município de Gravataí. A partir disso, procuramos elencar alguns elementos decisivos na aquisição ou não da autonomia e se a escola em questão contribui para a aquisição da mesma. Para contribuir com este artigo de natureza qualitativa e dentro dela, de estudo de caso, utilizaremos conceitos de SALTINI (2008), PIAGET (1994), HAAS (2005), ABAGGNANO (2000), LIMA (2009), KAMII (1990), VYGOTSKY (1994), ZABALZA (1998), CORSARO (2005), etc. O artigo foi fundamentado também com base em observações de turma, entrevista com a professora titular e análise dos documentos da escola. Concluímos que a autonomia é uma construção contínua e que a escola em questão contribui positivamente para a aquisição da mesma. Alguns temas relativos à construção da autonomia dignos de futuras pesquisas são: como dialogar verdadeiramente com crianças bem pequenas; qual a real importância dos recursos pedagógicos frente às necessidades das crianças modernas de apenas serem crianças e viverem suas infâncias felizes; como valorizar verdadeiramente a criança bem pequena.

**Palavras chave:** autonomia, educação infantil, diálogo.

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo, proposto pela disciplina Práticas Interdisciplinares: Contextos e Processos Educacionais do curso de pedagogia do Centro Universitário CESUCA, traremos algumas reflexões sobre se as condições em que as crianças na faixa etária de 2 (dois) anos de idade de uma escola de educação infantil da rede privada de Gravataí são adequadas para

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Cesuca. E-mail: mandoares.contato@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia no Centro Universitário Cesuca. Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Básica atuando na Secretaria Municipal de Educação de Canoas. E-mail: gabrielesilva@cesuca.edu.br

a aquisição da autonomia pretendida para suas idades. Para embasar nossas proposições, usamos como instrumento de pesquisa e coleta de dados uma observação direta de 12 (doze) horas, dividida em 3 (três) blocos, uma entrevista com a professora titular da turma observada e os documentos da escola em questão que são o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

A aquisição da autonomia, quanto mais cedo se dá para cada faixa etária, melhor (PEREIRA, 2014). Afinal ela nos traz inúmeros benefícios como a construção do pensamento crítico, solução de problemas e independência. Analisar se as condições em que as crianças em questão desta pesquisa são favoráveis para a aquisição da mesma torna-se um curioso assunto a ser estudado. Para melhor compreendermos como a construção da autonomia se dá, traremos contribuições dos seguintes autores: SALTINI (2008), PIAGET (1994), HAAS (2005), ABAGGNANO (2000), LIMA (2009), KAMII (1990), VYGOTSKY (1994), ZABALZA (1998), CORSARO (2005), etc. que nos trazem muitas contribuições a respeito do diálogo como prática pedagógica, a afetividade necessária ao desenvolvimento integral das crianças, estágios cognitivos e algumas visões das crianças em épocas passadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A autonomia se dá através de pequenas oportunidades que surgem no caminho da criança, um educador pode sempre beneficiar esse momento ou atrapalhá-lo. No início da nossa vida, quando nascemos ainda estamos no estado animal, e ainda não somos um “ser humano” e passamos por uma segunda gestação que vai do zero aos mais ou menos seis anos e daí surge o Ser, esta segunda tem como núcleo o sistema sensório-motor, que gera a construção de uma consciência (SALTINI, 2008).

Conforme Saltini (2008) o educador deve auxiliar as crianças nas chamadas categorias de pensamento que correspondem às relações e aos valores, à classe e ao número, ao espaço, à casualidade e ao tempo. As categorias farão uma leitura desses elementos e colocarão os indivíduos em interação com esses mesmos objetos de maneira cognitiva e afetiva (relação sujeito-meio). Em outras palavras, sabemos que o conhecimento acontece de forma autônoma e interna, baseado no interesse do indivíduo (PIAGET, apud SALTINI, 2008), mas um educador com um olhar atencioso pode potencializar tal aprendizagem propondo um grau de dificuldade maior, fazendo indagações, colocando obstáculos a serem superados.

Um dos objetivos do educador é criar uma relação lógico-afetiva com o mundo criando condições para que fossem desenvolvidas as estruturas de inteligência necessárias (SALTINI, 2008). A educação exerce papel fundamental na vida dos seres humanos e cabe a ela também o dever de ofertar compreensão, acolhimento e respeito às crianças. Diferente do que acontecia na educação tradicional onde os aprendizes são obrigados a conformar-se, aceitar a repressão e a coação. Ainda há fragmentos desta abordagem da educação que perduraram até a atualidade, e um dos desafios dos educadores é romper esse elo, o que demanda muito estudo, autoconhecimento e força de vontade.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuroses por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasia, de símbolos e de sofrimento. (SALTINI, 2008, p. 9)

O conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo (FREUD, apud SALTINI, 2008). Portanto um dos norteadores no trabalho pedagógico na educação infantil tem que ser a ludicidade pois o mundo da criança é inteiro lúdico. Para que a criança aprenda sobre um copo é preciso dar-lhe a oportunidade de manipulá-lo, por exemplo. Para que ela se vista sozinha, é preciso dar-lhe esta oportunidade. Para que ela se organize é preciso dar-lhe a confiança da bagunça. E assim, proporcionar situações em que ela possa pensar e colocar em prática soluções para seus problemas. “Quando uma criança pede a palavra, em geral, é pouco ouvida, e as ideias próprias, que não saem dos livros, são desconsideradas” (SALTINI 2008, p. 13). Um exemplo é quando um adulto se pronuncia, temos como falta de educação não ouvi-lo e quando o indivíduo é uma criança, a situação que é considerada falta de educação, é corriqueira.

Esta escuta ativa das ideias mais profundas das crianças, principalmente quando bem mediadas pelo responsável, proporciona melhor entendimento de mundo porque contribui para a construção do conhecimento dela ao verificar hipóteses, testar suas especulações e criar novos jeitos de pensar. Na educação, isso pode acontecer quando disciplinas são trabalhadas em um modelo interdisciplinar (ZABALA, 1998, p. 130), que diz respeito a integrar conteúdos que se fundem no processo de ensino para que o conhecimento não seja armazenado em “caixinhas” e a criança saiba utilizar tudo que sabe de maneira conjunta.

Já pensou um aulão no ensino médio com suas professoras de história, artes e literatura fazendo uma linha do tempo contando o que aconteceu em cada período histórico em cada uma de suas áreas, simultaneamente? Essa é a proposta de uma educação interdisciplinar, “tendo como uma base o diálogo, entende que ela é uma atitude diante do

conhecimento, que permite estabelecer parcerias com os alunos, a família, a escola e a sociedade. ” (HAAS et al., 2005, p.18).

Diálogo para Ribeiro (2019) significa fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa; troca de ideias; discussão que busca um acordo entre as partes. Para Platão (apud HAAS et al., 2005), ele é o único meio de exprimir e comunicar aos outros a vida da investigação filosófica.). Num viés educacional a docência pode ser vista como um “diálogo com o aluno” (HAAS et al., 2005, p. 20), resumindo o significado geral para Ribeiro e Platão, podemos dizer que o diálogo se torna “uma possibilidade de “(...) discussão de ideias, dos nossos conteúdos, de opiniões, de nossos objetivos e propósitos com vistas ao entendimento e à harmonia (...)” para que o conteúdo trabalhado tenha um significado especial para nosso aluno. ” (HAAS et al., 2005, p. 20)

Haas et al. (2005, p. 20) fala sobre a tão esperada reflexão sobre a prática docente, que nada mais é do que o reconhecimento da prática pedagógica como um lugar de construção e do diálogo como subsídios para avaliar sua ação. Segundo Abbagnano (2000, p. 274-275) a tolerância filosófica e religiosa à outros pontos de vista resulta do diálogo, este, que por sua vez legitima e respeita esses outros pontos de vista. Isto é essencial na construção da inclusão de todos no processo de participação.

Haas et al. (2005, p. 23) fazem uma comparação do diálogo com a música, mais especificamente um concerto, quando fala:

O diálogo pede o outro e, nesse sentido, acontece o concerto, que pode ser feito de várias formas, cujas articulações, fraseados, respirações e pausas constituem a música; nem sempre se toca tudo concomitantemente. Nota-se que há um tempo para nascer uma ideia. Outro, para maturá-la. Ainda outro quando dela abrimos mão. Há tempos de gestações, considerações e ponderações.

A ação comunicativa não se limita apenas ao que é falado e o *achar* que está ouvindo, também existe “o tempo necessário para a introspecção, quando as informações são interpretadas e introjetadas. (...) e há a necessidade do silêncio dentro do diálogo, pois ele propiciará o saber ouvir. ” (HAAS et al., 2005, p. 28). Num viés educacional:

A escola deve valorizar as experiências dos alunos, “derrubar” seus muros e acolher práticas comuns do dia-a-dia de sua clientela para que as atividades pedagógicas se tornem mais envolventes, ricas e contribuam com a formação de indivíduos reflexivos, críticos e ativos. (HAAS et al., 2005, p. 30).

Diálogo requer atenção para que os tempos sejam respeitados e as falas validadas, isto torna um ensino de qualidade e propicia uma formação integral do sujeito. Zabalza (1998) elencou elementos-chave para a definição de qualidade de um programa de educação infantil, dentre eles estão: presença de uma rotina estável, atenção privilegiada aos aspectos

emocionais e ao desenvolvimento da autonomia. A seguir iremos entender alguns pressupostos para que a promoção da autonomia seja assegurada às crianças da educação infantil.

Piaget, Vygotsky e Wallon fundamentaram em seus estudos que o sujeito se constrói, essencialmente, nas interações sociais. O diálogo é considerado uma dessas interações, pois a comunicação entre dois ou mais indivíduos implica na interação entre os mesmos. O ato de comunicar-se possibilita que as ações sejam executadas de maneira mais independente, uma vez que com o diálogo conseguimos informações para que entendamos os processos que compõem tarefas do dia-a-dia, adquirindo, assim, habilidades para vivermos de maneira autônoma. Kamii (1990) diferenciou autonomia de heteronomia, como a primeira sendo o ato de governar-se por si mesma e o segundo como o ato de ser governado por alguém, e completa:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1990, p. 74).

Piaget (1994) classificou os estágios do desenvolvimento cognitivo sendo eles: sensório motor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operacional concreto (7-11 anos) e operacional formal (11-15 anos), ainda, classificou estas fases dentro dos conceitos morais de anomia, heteronomia e autonomia, respectivamente, sendo a anomia uma fase onde “não existem leis”. Vygotsky (1994) relatou que a autonomia não é aprendida e sim desenvolvida ao longo do crescimento, pois o mesmo também destacou a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento como o aprendizado sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 1994, p. 18). Dentre estas funções, destacamos as funções psicológicas superiores, que dizem respeito às interações sociais em que nossos conhecimentos fazem base para que sejam internalizadas, e também aos estímulos criados para que alguns conteúdos façam sentido em nossas vidas.

Ao criarmos estímulos para que possamos organizar melhor nosso cotidiano, percebemos que a rotina, principalmente dentro das instituições de ensino, tem papel fundamental na construção da autonomia pois “elas sintetizam o projeto político pedagógico,

pois apresentam as ações dos educadores e revelam uma visão própria de educar e cuidar.” (LIMA, 2009, p. 7).

De acordo com o modelo “High\Scope” (ZABALZA, 1998) a rotina deve ser pensada para atingir os seguintes objetivos:

proporcionar à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos; ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através das sequências de tempos que se repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que um adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança oportunidade de ter experiência com muitos tipos de interação, seja com outras crianças, sejam com outros adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequenos e grandes grupos e: por fim, proporcionar à criança oportunidades para trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala de aula, no recreio ao ar livre e, inclusive, na comunidade. (BARBOSA, 2006, apud LIMA, 2009, p. 7)

A rotina infantil foi pensada recentemente, pois durante muito tempo a criança era apenas inserida no cotidiano adulto sem atenção às suas necessidades. Durante muito tempo, a criança era vista como um “mini-adulto” (CORSARO, 2005). As teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky tiveram grande influência para a desconstrução dessa visão de infância. A classificação dos estágios cognitivos do desenvolvimento de Piaget (Quadro 1), nos faz entender que o desenvolvimento intelectual ocorre progressivamente, sendo assim “a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos” (CORSARO, 2005, p. 23). Porém, o ponto principal de estudo do construtivismo continuava sendo o processo evolutivo da criança, interagindo com o mundo adulto, até se tornar um; portanto, era preciso que esta corrente teórica transcendesse de “a criança ser produzida pelo meio social” para “a criança como produtora de um meio específico”. Para contribuir, trago Sarmiento e Pinto (1997):

o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social (SARMENTO;PINTO, 1997, p.2).

Partindo do princípio de valorização da infância, faz-se necessário não apenas estimular que as crianças descubram o mundo a partir de suas próprias hipóteses e estratégias de aprendizagem, mas também que sejam pensados em espaços, situações e práticas específicas para a infância. Essa estruturação de contextos específicos favorece a autonomia, prática que começou a ganhar lugar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) nos últimos 40 (quarenta) anos, aproximadamente. Daí, começa-se a pensar a escola de educação infantil

estruturada com e para as crianças; por isso a sua participação nas decisões que envolvam aspectos relacionados à sua rotina é de grande valia.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa (ROESCH, 2009). Também classificamos ele dentro de pesquisa qualitativa como um estudo de caso, que é “uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto” (ROESCH apud YIN, 1981, p. 155). Com base na proposta da disciplina de Práticas Interdisciplinares do curso de pedagogia do Centro Universitário CESUCA, foi realizada uma observação, dividida em 3 (três) blocos de 6h, 3h e 3h na turma de berçário 2 (dois) em uma escola de educação infantil da rede privada do município de Gravataí. O problema de pesquisa advindo da observação foi a pergunta “Quais recursos contribuem para a autonomia de crianças na faixa etária de 2 (dois) anos?” Para resposta da pergunta foram coletados dados da própria observação, entrevista com educador e análise do Projeto Político Pedagógico e Regimento da escola em questão.

### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Quase todas as tarefas cotidianas das crianças necessitam de certo grau de autonomia, dentre elas estão: vestir-se, lavar-se, escolher o que vai comer ou não, manifestar suas preferências e etc., fragmentos disso foram observados na hora do lanche das crianças da turma em questão deste artigo (berçário 2 de uma escola de educação infantil da rede privada de Gravataí) quando optaram pelo lanche ou não. Para que estas ações sejam executadas com êxito precisamos proporcionar às crianças condições adequadas; não é possível que uma criança que nunca manuseou um creme dental consiga utilizá-lo completamente sozinha e com destreza na primeira vez, por exemplo, aspecto também presente na observação de turma, quando as crianças iam para a hora de escovação porém a educadora que conduzia a maior parte da atividade. Este fato pode acontecer porque algumas vezes tomamos atitudes precipitadas por pré-supormos que as crianças são incapazes, o que não é verdade.

Esta confiança nas potencialidades da criança tem de ser desenvolvida e estimulada todos os dias e, também muito importante, não só na hora de realizar a tarefa “propriamente dita”. Se faz necessário “treinos” diários de diversos aspectos cognitivos e motores para que

as crianças tenham um espectro cada vez maior de habilidades e, mais importante, recursos intelectuais suficientes para aprender o que ainda não sabem de forma lógica e independente (PIAGET, 1994).

Ao longo do desenvolvimento, em especial o das crianças na faixa etária de 2 (dois) anos de idade, acontecem muitas transições, se olharmos para o aspecto de aquisição de autonomia, esta criança está saindo da fase de anomia (inexistência de “ordens”) para a heteronomia (obediência às ordens de alguém) (KAMII, 1990); porém, isto não quer dizer que a criança nesta idade obedeça a todas as ordens que lhe forem dadas. Algumas crianças, durante a observação, se mostraram resistentes quanto a alguns posicionamentos das educadoras que lhes pediam para realizar certas tarefas. A criança está se entendendo como indivíduo único no mundo e, por mais que necessite de outro alguém para auxiliar e potencializar suas aprendizagens, ela está descobrindo suas vontades, gostos, áreas de interesse, etc.; num quesito mais pontual da educação infantil, ela também está descobrindo com qual brinquedo mais gosta de brincar, qual atividade tem mais facilidade para realizar, com quais outras crianças gosta mais de interagir e também descobre tudo o que já consegue fazer sozinha; as crianças da turma observada tinham muito apreço por rodas de música, por exemplo. As tarefas que ainda não consegue realizar independentemente a movem para estar sempre construindo seu conhecimento e dando um sentido único para o contexto em que vive.

Para que a criança tenha a oportunidade de realizar tarefas por si só é de suma importância ter um ambiente preparado, isto quer dizer ter um espaço adaptado ao tamanho da criança, que contemple os interesses dela, seguro e com possibilidades de construção de conhecimentos. Na sala onde foi realizada a observação todos os móveis que as crianças podiam ter acesso eram de tamanhos que elas conseguiam acessar tudo que tinha neles, como brinquedos, livros, copos de água, jogos e mais alguns itens, a mesa por vezes ficava disponível (mesa retrátil), e ela e as cadeiras eram de tamanhos adequados às crianças, proporcionando uma ótima superfície para diversas propostas.

O educador também faz parte desta preparação pois é imprescindível que o profissional da educação infantil esteja apto a potencializar o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos (SALTINI, 2008). A educadora em questão da observação se mostrou muito atenta às necessidades das crianças, percebendo qual atividade lhes interessaria mais em determinados momentos e quais movimentos eram necessários para manter a organização da turma. Também cabe ao educador ser o “porto seguro” da criança dentro da



escola, se fazendo uma figura assertiva e que transmita segurança e afetividade para ela para que ela saiba que está tudo bem errar, mas que nossos erros geram consequências naturais. Mas sobre tudo, que seu adulto de referência estará ao seu lado para ajudá-lo.

Um dos fatores que transmite afetividade para as crianças, que é imprescindível para a educação, é o diálogo e, mais ainda, a compreensão para com as crianças (SALTINI, 2008). Não se pode exigir autonomia de uma criança que não tem as suas falas levadas a sério, por exemplo. A escuta ativa e a validação do que está sendo escutado são necessários para que haja diálogo e compreensão; de nada adianta escutar um pedido atendível de uma criança e não o realizar, ou ao menos, quando o pedido não é atendível, não dar uma explicação simples e clara para ela.

O diálogo na educação infantil faz com que a criança se sinta valorizada e capaz, que o que ela tem a dizer vale a pena ser escutado, este aspecto é um dos norteadores para a construção da autonomia pois ao sentir-se capaz, a criança adquire coragem e confiança para executar o que lhe é proposto. Aqui cabe lembrar de novo o papel do profissional capacitado para incentivar corretamente a criança e propor desafios alcançáveis para as mesmas. Estas práticas desenvolvem um senso de união e empatia para com as pessoas que ela convive e também contribui para seu próprio desenvolvimento, uma vez que terá mais repertório para explicar seus sentimentos e pensamentos, repertório este adquirido pelo diálogo e pela compreensão. Expressar-se de maneira mais clara leva à autonomia.

Além da atuação correta fundamental do profissional da educação infantil, também precisamos lembrar que ninguém educa uma criança sozinho, vivemos em comunidades onde existem diversas manifestações sociais e culturais; desta forma, o educador precisa contar com o apoio da escola para que suas práticas sejam bem alicerçadas. Ele precisa conhecer os documentos e princípios da escola em que atua para trabalhar em conjunto com ela, não contra. Esta parceria é uma via de mão dupla, visto que a escola também pode se adaptar à prática pedagógica de algum educador.

Uma escola que tem princípios de desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como cita o Projeto Político Pedagógico da escola onde a observação foi realizada, visa, conseqüentemente, que esta criança, no futuro, se torne um adulto com capacidade de criticar e refletir sobre estruturas que acha incorretas com coesão e clareza. Tal capacidade está totalmente alinhada à aquisição de autonomia desde muito cedo, pois a criança questiona o que não concorda e espera ser compreendida,

basta que as estimulamos para que, com o tempo, consigam argumentar coerentemente para defender suas ideias. Defender ideias com coesão leva à autonomia.

Muitos aspectos contribuem para a construção da autonomia, além de requerer tempo para que ela seja construída. A escola, muitas vezes, se torna a segunda casa da criança, onde ela aprende das coisas mais básicas às mais complexas da vida, por isso todo o ambiente escolar deve estar empenhado em proporcionar para a criança o seu desenvolvimento pleno e íntegro.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa qualitativa nos moldes de um estudo de caso podemos concluir que a aquisição da autonomia depende de vários fatores como um ambiente preparado, um profissional capacitado e uma escola envolvida no desenvolvimento das crianças. Tais fatores foram facilmente observados através da observação direta em turma, da entrevista com a professora titular e análise dos documentos da escola. Os recursos os quais as crianças têm acesso são totalmente proporcionais aos seus tamanhos, a professora está sempre empenhada em observar quais as necessidades imediatas das crianças e a escola oferece bons princípios para que seus colaboradores exerçam suas práticas favorecendo a autonomia de todas as crianças.

A calma com que a educadora conduzia a turma mostra um grande preparo para lidar e contribuir positivamente para o desenvolvimento integral das crianças. Esta calma abre muitas portas para diálogos com as crianças e conseqüentemente muitas novas construções de conhecimentos. Alguns tópicos interessantes podem ser retirados do presente artigo para estudos futuros, como: como dialogar verdadeiramente com crianças bem pequenas; qual a real importância dos recursos pedagógicos frente as necessidades das crianças modernas de apenas serem crianças e viverem suas infâncias felizes; como valorizar verdadeiramente a criança bem pequena.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, G.C. **A escolha dos lugares na roda e nas mesas: um estudo sobre participação, autonomia e protagonismo compartilhado na educação infantil.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

---

LIMA, A.E.O. **Educação infantil:** as rotinas no desenvolvimento da autonomia. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA, 20, 14 a 19 set. 2019, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: UFC, 2009.

PEREIRA, Ana Margarida Ferreira. **O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças.** 2014. Dissertação (Mestrado Educação Pré-Escolar) - Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, Portugal, 2014.

PETEROSI, H.G.; MENESES, J.G.C. **Revisitando o saber e o fazer docente.** São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Grupo A, 1998.