



**CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEMA – UNIFAEMA**

**AMANDA CRISTINA MAZER HOFFMANN**

**DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO NA INFÂNCIA: EXPLORANDO OS  
IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DA FALTA DE AUTONOMIA**

**ARIQUEMES - RO  
2023**

**AMANDA CRISTINA MAZER HOFFMANN**

**DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO NA INFÂNCIA: EXPLORANDO OS  
IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DA FALTA DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Prof. Esp. Kátiuscia Carvalho de Santana.

**ARIQUEMES - RO  
2023**

**AMANDA CRISTINA MAZER HOFFMANN**

**DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO NA INFÂNCIA: EXPLORANDO OS  
IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DA FALTA DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Prof. Esp. Kátiuscia Carvalho de Santana.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Esp. Kátiuscia Carvalho de Santana  
Centro Universitário FAEMA - UNIFAEMA

---

Prof. Dra. Luciane de Andrade Melo  
Centro Universitário FAEMA - UNIFAEMA

---

Prof. Esp. Yesica Nunez Pumariega  
Centro Universitário FAEMA - UNIFAEMA

**ARIQUEMES – RO  
2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

H711d Hoffmann, Amanda Cristina Mazer.

Desenvolvimento autônomo na infância: explorando os impactos psicológicos e sociais da falta de autonomia. / Amanda Cristina Mazer Hoffmann. Ariquemes, RO: Centro Universitário Faema – UNIFAEMA, 2023.  
48 f.

Orientador: Prof. Esp. Kátiuscia Carvalho de Santana.  
Trabalho de Conclusão de Curso – Bacharelado em Psicologia – Centro Universitário Faema – UNIFAEMA, Ariquemes/RO, 2023.

1. Primeira Infância. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Parentalidade. 4. Independência. I. Título. II. Santana, Kátiuscia Carvalho de.

CDD 150

**Bibliotecária Responsável**  
Herta Maria de Açucena do N. Soeiro  
CRB 1114/11

Para a Olívia.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pois reconheço que, sem Sua graça, nada disso seria possível, Sua misericórdia tem me alcançado todos os dias até aqui.

Gostaria de agradecer minha pequena "azeitona", a inspiração por trás desse tema apaixonável, pois a cada novo dia sua evolução me encanta com a beleza dos pequenos detalhes e o esforço necessário para conquistar seu progresso.

A minha mãe, a quem devo minha vida e meu eterno amor, obrigada por ser quem é. E toda a família que mesmo distante me aproxima em suas orações e apoio, eu amo vocês incondicionalmente.

À minha querida "sogra-vó", a quem tanto amo e que cuidou carinhosamente da Olívia para que eu pudesse cumprir todos os compromissos da faculdade, mesmo em momentos tão difíceis de sua vida.

Ao meu amado marido, que me incentivava a estudar quando eu só pedia por descanso, compreendendo a importância desse esforço.

Gratidão ao meu amigo Carlos, porque sem você, eu também não teria chegado até aqui, obrigada pela sua amizade e por me socorrer quantas vezes foram necessárias nesse período, você é o presente que o curso me proporcionou.

Aos meus professores, minha eterna gratidão. Vocês são fontes inesgotáveis de inspiração, com destaque para minha orientadora Katiuscia, que demonstrou muita paciência em mim e não descreditou. Obrigada pela sua orientação e apoio.

*Há em toda criança, em cada etapa, um novo milagre de desabrochamento vigoroso que constitui uma nova esperança e uma nova responsabilidade para todos. Esse é o sentido e a qualidade intrínseca da iniciativa.*

*Erik Erikson*

## RESUMO

No palco do desenvolvimento infantil, a forma como os pais conduzem as práticas parentais desempenha um papel crucial. Este estudo investiga a atuação da autonomia infantil, destacando a importância de incentivar a tomada de decisões e responsabilidades apropriadas à idade, enquanto ressoa um alerta contra os proteções excessivas que podem silenciar a apresentação da independência. A partir de uma revisão narrativa da literatura acerca das práticas parentais e seu impacto no desenvolvimento da autonomia infantil em crianças na primeira e segunda infância, examinando publicações relevantes nas principais bases de dados acadêmicas. Em vez de se concentrar exclusivamente em estudos quantitativos, foram incluídos trabalhos qualitativos, ensaios teóricos e opiniões de especialistas. Os critérios de seleção basearam-se na relevância temática, na profundidade da análise e na contribuição ao entendimento das práticas parentais e da autonomia infantil. A literatura sugere que práticas parentais que incentivam a tomada de decisões e responsabilidades adequadas à idade são cruciais para o desenvolvimento da autonomia em crianças. Por outro lado, comportamentos parentais excessivamente protetores ou controladores podem inibir a autonomia. Adicionalmente, estudos teóricos e opiniões de especialistas reforçam a importância da consistência na rotina e da comunicação aberta entre pais e filhos. A revisão também destaca debates emergentes sobre equilibrar proteção e autonomia, considerando as variações culturais e individuais.

**Palavras-chave:** autonomia infantil, primeira infância, segunda infância, desenvolvimento infantil, parentalidade.



## ABSTRACT

At the stage of child development, the way parents conduct parenting practices plays a crucial role. This study investigates the role of children's autonomy, highlighting the importance of encouraging age-appropriate decision-making and responsibilities, while sounding a warning against excessive protection that can silence the presentation of independence. Based on a narrative review of the literature on parental practices and their impact on the development of child autonomy in children in first and second childhood, examining relevant publications in the main academic databases. Rather than focusing exclusively on quantitative studies, qualitative work, theoretical essays and expert opinions were included. The selection criteria were based on thematic relevance, depth of analysis and contribution to the understanding of parental practices and child autonomy. The literature suggests that parenting practices that encourage age-appropriate decision-making and responsibilities are crucial for the development of autonomy in children. On the other hand, excessively protective or controlling parental behaviors can inhibit autonomy. Additionally, theoretical studies and expert opinions reinforce the importance of consistency in routine and open communication between parents and children. The review also highlights emerging debates about balancing protection and autonomy, considering cultural and individual variations.

**Keywords:** child autonomy, early childhood, second childhood, child development, parenting.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 OBJETIVOS .....</b>	<b>13</b>
1.2.1 GERAL .....	13
1.2.2 ESPECÍFICOS .....	13
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>14</b>
2.1 PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO.....	14
2.1.1 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....	15
2.1.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL.....	17
<b>2.2 CONCEITUAÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 VYGOTSKY: O SOCIOINTERACIONISMO.....</b>	<b>21</b>
2.3.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	23
2.3.2 A ATIVIDADE MEDIADA .....	25
2.3.3 A INTERNALIZAÇÃO .....	26
<b>2.4 CONTRIBUIÇÕES MONTESSORIANAS PARA O CULTIVO DA AUTONOMIA</b> <b>.....</b>	<b>28</b>
<b>2.5 CONCEITO FAMILIAR E SUAS MODIFICAÇÕES .....</b>	<b>31</b>
<b>2.6 IMPLICAÇÕES CULTURAIS E INDIVIDUAIS NA AUTONOMIA.....</b>	<b>34</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A autonomia, a capacidade de um indivíduo de tomar decisões e agir por si mesmo, é uma habilidade fundamental desenvolvida ao longo da infância. Esta capacidade não se desenvolve de forma isolada; é moldada por uma variedade de fatores, dentre os quais as práticas parentais desempenham um papel central. À medida que as crianças crescem, são confrontadas com desafios e oportunidades que exigem níveis crescentes de independência e autodireção. Em resposta a isso, os pais adotam uma série de estratégias e práticas para orientar o desenvolvimento de seus filhos, buscando encontrar um equilíbrio entre proteção e promoção da independência.

Entender como as práticas parentais influenciam a autonomia infantil é de suma importância, uma vez que a formação da autonomia tem implicações profundas para o bem-estar emocional, social e acadêmico da criança. Além disso, com uma variedade de perspectivas e abordagens teóricas sobre o tema, torna-se crucial revisar e sintetizar a literatura existente para obter uma compreensão mais holística.

A infância é um período fundamental na vida humana, caracterizado por rápidas mudanças e desenvolvimentos em várias esferas, sendo a autonomia um dos principais marcos. O desenvolvimento da autonomia em crianças não é apenas uma questão de crescimento pessoal; é um indicador-chave do seu futuro bem-estar. Uma autonomia bem cultivada pode ser associada a melhor autoestima, habilidades de resolução de problemas mais eficazes e relações interpessoais mais saudáveis na vida posterior, compreendendo seu papel na sociedade e na vida do outro (Santos; Porto; Lene, 2016).

Dada sua importância, a influência das práticas parentais no desenvolvimento da autonomia infantil torna-se um tema de interesse significativo. Os pais, muitas vezes, encontram-se na encruzilhada de proteger seus filhos de adversidades e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidades para desenvolver sua independência. Compreender essa dinâmica é crucial para informar e orientar práticas parentais eficazes e para a elaboração de programas de apoio e educação parental.

Além disso, com a literatura apresentando uma variedade de estudos, teorias e perspectivas sobre o assunto, uma revisão narrativa se faz necessária. Tal revisão pode proporcionar uma compreensão abrangente e integrada, unindo tanto os achados empíricos quanto as reflexões teóricas. Essa síntese é essencial para acadêmicos, educadores, profissionais da saúde e, claro, pais e cuidadores,

oferecendo insights valiosos sobre como melhor apoiar o desenvolvimento autônomo das crianças.

Por fim, dada a rapidez com que as dinâmicas familiares e sociais estão mudando no mundo contemporâneo, é imperativo atualizar e expandir o entendimento sobre as práticas parentais e sua relação com a autonomia infantil. Esta pesquisa contribui para essa necessidade, lançando luz sobre o papel crucial que os pais desempenham na formação dos futuros cidadãos autônomos e resilientes.

Dentro desse cenário, o objetivo desse estudo é conduzir uma revisão da literatura, explorando os impactos das práticas parentais no desenvolvimento da autonomia infantil, durante a primeira e segunda infância, isso é, de zero a seis anos. Esta revisão busca não apenas destacar os achados empíricos, mas também capturar as nuances teóricas e opiniões de especialistas que enriquecem o debate sobre este tópico crucial.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Geral

Enfatizar a importância da autonomia na primeira e segunda infância

### 1.2.2 Específicos

- Conceituar primeira e segunda infância e o desenvolvimento
- Conceituar autonomia infantil
- Analisar a importância do papel familiar na promoção da autonomia
- Investigar como a falta de autonomia pode afetar o desenvolvimento psicológico e social das crianças

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO

A primeira e a segunda infância ocorrem do zero aos seis anos de idade e fazem parte das fases do desenvolvimento humano, que é, basicamente, o estudo científico de todo o percurso da vida humana: processos de mudança, transição e transformação que ocorrem ao longo da vida (Papalia; Diana E., p. 02, 2022).

Campos do conhecimento, tais como a Psicologia e a Educação fazem uso dos termos para restringir mais didaticamente essas fases. Fases em que o organismo cognitivo da criança está a se habilitar para gerar novos conhecimentos, como se fosse a estrutura central de tudo que será construído em seguida (Brasil, 2022).

É importante salientar que essas divisões fazem parte de um ciclo social e não necessariamente fisiológico, podendo variar de acordo com a cultura. Como descrito por Papalia e Diana E. (2022), há sociedades que não fazem uso de todas essas nomenclaturas, como os *chippewa*, famílias indígenas da América do Norte, que não adquiriram para si o conceito de adolescência.

O nascer do estudo ao desenvolvimento humano no campo da psicologia surge no final do século XIX apresenta um marco significativo com a divulgação do livro *The mind of the child* de Preyers em 1882, mesma época em que demais autores como Stanley Hall – Estados Unidos - e Binet – na França – abordavam o assunto em suas obras (Mota, 2005).

Atualmente os pesquisadores que estudam o desenvolvimento humano o compreendem desde a concepção até o fim da vida, diferentemente do que ocorria quando tais estudos surgiram e se concentravam na infância devido a velocidade de evolução das crianças, principalmente nos primeiros anos de vida (Papalia, Diana E., 2022, p. 04).

Papalia e Diana E. (2022, p. 04) apresentam como as divisões do desenvolvimento ocorrem:

“Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem

parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial.”

Isso demonstra que o desenvolvimento humano vai além do crescimento dos ossos ou aumento do tecido corporal. Ele atinge proporções maiores do que somente o campo físico, mas também cognitivo, comportamental, social, afetivo etc. (SILVA *et al.*, 2018).

Cada área do saber procura delimitar preceitos e indicadores para realizar seus estudos e objetivar o desenvolvimento conforme o esperado para cada tempo do desenvolvimento. Porém em meados do século XX, não havia harmonização entre elas, o que acabou gerando estudos discordantes (Van Geert, 2003).

Compreendendo que cada campo de estudo delimita seus indicadores, entende-se que para cada fase do crescimento há uma expectativa sobre o desenvolvimento da criança de acordo com eixos referenciais universais. Por exemplo no que diz respeito a área físico-motor, o reflexo de moro - movimento involuntário do bebê, como se estivesse prestes a cair - é uma reação que deve estar presente após o nascimento e só passa a se extinguir conforme a maturação do sistema nervoso central (CASAROTTO *et al.*, 2015). A presença desse reflexo nos primeiros meses de vida demonstra que o desenvolvimento do bebê está de acordo com o esperado.

Nos primeiros anos de vida, se verifica, assim como durante toda a gestação, o desenvolvimento físico ocorrendo conforme os princípios céfalo-caudal e próximo-distal. O céfalo-caudal demonstra que o desenvolvimento começa da cabeça e sucessivamente para as partes baixas do corpo (Papalia, Diana E.; p. 104, 2022). Um exemplo prático é o fato de a criança primeiramente conseguir levantar a cabeça por vários minutos antes de tentar levantar o tronco.

Enquanto isso, o princípio próximo-distal esclarece que o desenvolvimento ocorre do centro do corpo para fora, ainda dentro do útero a cabeça desenvolve primeiro, depois o tronco e somente em seguida as extremidades como braços e pernas (Papalia; Diana E., p. 104, 2022). Assim sendo, os bebês conseguem empurrar os braços antes de realmente conseguir agarrar o objeto.

Dos três aos seis anos, isso é, na segunda infância, o desenvolvimento físico esperado está majoritariamente na motricidade grossa, aquela que possibilitará a habilidade de pedalar ou trocar pernas ao subir em uma escada e na fina como ser capaz de amarrar o próprio calçado (Barbosa, 2020).

Além disso, o corpo tende a deixar de ter sua forma ampla para se tornar mais longa, tornando-se mais proporcional à cabeça, ainda que esta continue maior (Papalia; Diana E., p. 193, 2022).

### 2.1.1 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para abordar e assimilar melhor as fases do desenvolvimento, no que tange a cognição, serão apresentados dois autores referências da tese epistemológica do construtivismo, sendo esses Jean William Fritz Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky.

Piaget tinha fascínio pelo conhecimento humano e em como este era adquirido, em busca de respostas, percebeu em seus estudos que na infância é onde ocorre a maior construção da aprendizagem, a consequência dessa descoberta trouxe a teoria da Epistemologia Genética (Pádua, 2009).

A teoria esclareceu que crianças são indivíduos subjetivos e que passam por diferentes formas de desenvolvimento cognitivo, mesmo quando se tem o esperado comum, ainda passam por características singulares em cada área, como raciocínio e compreensão do mundo (Abreu *et al.*, 2010).

Piaget compreendeu o desenvolvimento mental como progressista a partir da interação do meio, entendia a inteligência como estrutura e função:

Enquanto função a inteligência deve ser vista como adaptação, ou seja, os processos da inteligência têm como finalidade a sobrevivência do sujeito no meio em que está inserido, modificando-o se necessário for ou se modificando para melhor se adaptar a esse meio. No que tange à descrição, do ponto de vista estrutural, a inteligência é uma organização, ou melhor, ela é uma organização de processos que está associada a níveis de conhecimento. Quando a organização é complexa ela exige um nível de conhecimento mais complexo e quando se trata de uma organização menos complexa a exigência é de um nível de conhecimento inferior (Pádua, 2009, p. 02).



Assim, dividiu em quatro estágios, as etapas que os indivíduos passam para evoluírem de nenhum conhecimento ao conhecimento maior do que apenas o que há ao redor (Abreu *et al.*, 2010).

No estágio sensório-motor da inteligência (0 a 2 anos), o comportamento é essencialmente motor, a criança aprende a partir dos acontecimentos sensoriais e motores que ocorrem nesse período (Pádua, 2009).

A aprendizagem, segundo Piaget, nessa fase tende a ser concebida a partir de reações circulares: primárias, secundárias e terciárias (Papalia; Diana E., p. 131, 2022). Na primária, ações e respostas dependem exclusivamente do bebê, como balançar os pés e sentir uma sensação agradável e assim continuar a balançar. Na secundária, o bebê não depende mais somente de si, mas tende a aprender conforme a interação de uma pessoa ou objeto para que haja a repetição, como fazer sons engraçados com a boca e repetir ao notar a risada do adulto. Já na terciária, ao obter respostas prazerosas com suas ações, o bebê tende a repetir, como balançar o chocalho e gostar do som.

Todas essas reações estão incluídas em seis subestágios do estágio sensório-motor estipulado por Piaget, e durante esse período, os bebês manifestam a habilidade de pensar e lembrar (Papalia; Diana E., p. 131, 2022).

Os estágios são: uso do reflexo (zero a um mês), reações circulares primárias (um a quatro meses), reações circulares secundárias (quatro a oito meses), coordenação de esquemas secundários (oito a doze meses), reações circulares terciárias (doze a dezoito meses) e combinações mentais (dezoito a vinte e quatro meses).

A partir do sexto sub-estágio ocorre uma transição para o estágio pré-operatório, assim, a criança tende a ter a capacidade de pensar e elaborar, como uma representação, antes de realizar uma tarefa e não mais somente a partir da tentativa e do erro (PÁDUA, 2009).

O estágio pré-operatório faz parte da primeira infância e dá continuidade na segunda, sendo dos 2 aos 7 anos de idade, agora Piaget defende o maior desenvolvimento do pensamento simbólico (Papalia; Diana E., p. 205, 2022). Isso é,

ter desenvolvido a habilidade de pensar em algo mesmo quando não há estímulos ambientais que remetem a isso, como sua comida favorita.

Diferentemente, Vygotsky não dividiu sua teoria sócio-histórica em etapas da mesma forma que outros teóricos do desenvolvimento, que não estabelecendo estágios definidos de desenvolvimento cognitivo. Em vez disso, enfatizou a importância do contexto sociocultural e da interação constante entre o ambiente e o indivíduo.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky destaca que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelas interações sociais, pela cultura e pelo contexto em que a criança está imersa. Ele enfatizou a importância das ferramentas culturais, como a linguagem, como mediadoras do desenvolvimento cognitivo. Portanto, em vez de etapas específicas, Vygotsky se concentrou em conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a importância da aprendizagem colaborativa e da instrução (Rabello; Passos, 2022, p. 03).

O autor criou o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal durante a construção de sua teoria sócio-histórica, que será vista mais à frente.

### 3.1.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

No campo do desenvolvimento psicossocial, embora Piaget tenha influenciado amplamente o campo da psicologia do desenvolvimento, sua abordagem foi mais voltada para os aspectos cognitivos do desenvolvimento, como a aquisição de conhecimento, a formação de esquemas mentais e a resolução de problemas, em oposição ao desenvolvimento psicossocial, que se refere às mudanças nas interações sociais e no desenvolvimento emocional.

Então para que seja possível visualizar mais sobre o desenvolvimento no que tange essa área, podemos nos apoiar na teoria de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson.

Erik Erikson foi um psicólogo psicanalista responsável por abordar uma teoria que mostra o desenvolvimento psicossocial do indivíduo desde o nascimento até a passagem para a idade avançada, ou seja, mais de 60 anos. Valorizando a interação entre indivíduo e ambiente, diferentemente de outros teóricos, como Freud que

reconhecia predominantemente as zonas erógenas para a criação da teoria do desenvolvimento psicosssexual.

Em sua teoria, a primeira infância está dividida em dois estágios, o primeiro, estágio sensorial, ocorre de 0 a 18 meses de vida e é caracterizado pelo desenvolvimento de sentimentos de confiança e da desconfiança - de forma primária, impulso e esperança. Normalmente relacionada à mutualidade da figura materna, sendo esse o ambiente (Veríssimo, 2002).

O próximo estágio é caracterizado pelo desenvolvimento muscular e ocorre entre 18 e 36 meses, os sentimentos envolvidos são necessariamente a autonomia, vergonha e a dúvida. Momento marcado pelo incentivo das novas habilidades (Veríssimo, 2002).

Dos três aos cinco anos, já na segunda infância, no estágio Controlo Motor, a criança passa a desenvolver iniciativa de seus próprios projetos (Erikson, 1950).

Durante esse período muitos pais tendem a estar mais preocupados com os riscos que as iniciativas das crianças podem trazer. Veríssimo (2002) alerta que:

“[...] se a vigilância ceder lugar à proibição, e os projetos imaginados e outras atividades infantis desse gênero forem sistematicamente desvalorizados — como se a sua autoria se devesse a um adulto com um modelo inadequado do mundo —, então não só não se estará a ensinar nada, como até antes pelo contrário se estará a desencorajar a curiosidade e a capacidade de tomar iniciativas.”

## **2.2 CONCEITUAÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL**

Ao procurar por autonomia no Dicionário Aurélio, é possível encontrar as seguintes definições: (a) capacidade de gerir decisões pessoais; (b) capacidade de se supervisionar por leis próprias e (c) independência e liberdade.

Autonomia, no contexto infantil, refere-se à habilidade da criança de realizar atividades, tomar decisões e resolver problemas por si mesma, de acordo com seu desenvolvimento e compreensão (Piaget, 1975). Esse processo envolve uma combinação de competências cognitivas, emocionais e sociais que permitem à criança navegar de forma independente em diferentes situações.

A autonomia é uma das características intrínsecas ao desenvolvimento

humano e representa um passo crucial na formação da identidade individual. No contexto infantil, é a transição da dependência para a capacidade de autodireção e autogestão, permitindo que a criança exerça controle sobre seu próprio comportamento e ações.

Para Piaget (1975) a autonomia está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, à medida que as crianças amadurecem intelectualmente, elas começam a entender as consequências de suas ações, o que lhes permite tomar decisões informadas. Este aspecto da autonomia envolve habilidades como pensamento crítico, capacidade de planejamento e tomada de decisão.

No contexto infantil, a autonomia pode ser vista como uma transição de total dependência (observada em bebês) para a emergente capacidade de autodireção e autogestão. Jean Piaget (1975) em sua teoria sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, descreveu como as crianças passam por etapas distintas de compreensão e interação com o mundo. No estágio pré-operacional (aproximadamente dos dois aos sete anos), as crianças começam a desenvolver o pensamento simbólico e a capacidade de pensar para além daqui e agora. Essa capacidade crescente de pensar sobre o mundo e sobre suas próprias ações dá às crianças as ferramentas para começar a tomar decisões independentes

A autonomia é frequentemente entendida como a capacidade de governar a si mesmo, sendo intrínseca ao desenvolvimento humano. Esta habilidade de autogestão não surge de imediato, mas é cultivada e maturada ao longo da vida.

Conforme abordado anteriormente, Erik Erikson (1963) em sua teoria sobre os estágios psicossociais do desenvolvimento humano, identificou a fase de "autonomia versus vergonha e dúvida" que ocorre especificamente na faixa etária compreendida entre os 18 meses e os 3 anos de idade. Neste estágio, a criança começa a explorar o mundo ao seu redor e a desenvolver um senso de independência.

A forma como os cuidadores respondem a essas tentativas de independência pode influenciar se a criança desenvolve um sentimento saudável de autonomia ou se se torna mais hesitante e insegura (Erikson, 1963).

Deci e Ryan (1985), em sua Teoria da Autodeterminação, argumentaram que a autonomia é uma das necessidades psicológicas básicas essenciais para o bem-estar e desenvolvimento ideal. Eles enfatizam que, para que a autonomia seja cultivada, é essencial que o ambiente (especialmente os cuidadores) apoie a

autodeterminação, fornecendo escolhas adequadas à idade e reconhecendo os sentimentos e perspectivas da criança.

Emocionalmente, a autonomia está relacionada à capacidade da criança de identificar, entender e regular suas próprias emoções. Esta autoconsciência emocional é vital para que a criança possa enfrentar desafios, lidar com frustrações e se adaptar a diferentes situações sociais.

Socialmente, a autonomia implica em habilidades de interação com os outros de maneira independente. Isso inclui compreender normas sociais, negociar conflitos e estabelecer relações interpessoais. Uma criança com boa autonomia social pode se comunicar efetivamente, compreender as necessidades dos outros e estabelecer limites saudáveis (Dias, 2005).

É importante ressaltar que a autonomia é um conceito evolutivo e deve ser entendida à luz das fases de desenvolvimento da criança. Por exemplo, uma criança de 3 anos demonstrará autonomia de maneira diferente de uma criança aos oito anos de idade. À medida que a criança cresce e se desenvolve, suas manifestações de autonomia tornam-se mais complexas, abrangendo habilidades mais sofisticadas e responsabilidades ampliadas.

O ambiente em que a criança está inserida – seja familiar, escolar ou social – tem um papel determinante na forma como a autonomia se desenvolve. Ambientes que incentivam a exploração, oferecem oportunidades para tomada de decisão e proporcionam feedback construtivo tendem a facilitar o desenvolvimento da autonomia (Santos; Coelho, 2020).

A autonomia é uma das características intrínsecas ao desenvolvimento humano e representa um passo crucial na formação da identidade individual. No contexto infantil, é a transição da dependência para a capacidade de autodireção e autogestão, permitindo que a criança exerça controle sobre seu próprio comportamento e ações, sem necessitar da ajuda dos pais, por exemplo (Weller, 2021).

O desenvolvimento da autonomia não ocorre isoladamente; é um processo interativo que envolve a criança e o ambiente ao seu redor. A natureza deste ambiente – se é acolhedor, restritivo, encorajador ou inibidor – tem impactos significativos sobre como a autonomia da criança é cultivada.

Vygotsky (1978), em sua teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo, ressaltou a importância do contexto social na aprendizagem e desenvolvimento. Onde

apresentou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre as capacidades individuais da criança e as habilidades alcançadas com a assistência de um adulto. Este conceito é fundamental para a discussão sobre autonomia, pois destaca a importância de oportunidades de aprendizado guiado, onde as crianças são encorajadas a fazer coisas por si mesmas, mas com o apoio adequado.

Albert Bandura, psicólogo canadense que contribuiu fortemente com a psicologia social, cognitiva, psicoterápica e pedagogia, autor da psicologia cognitiva, também forneceu insights valiosos sobre o desenvolvimento da autonomia em sua teoria da aprendizagem social.

Bandura (1977) enfatizou a importância da autoeficácia, que é a crença de uma pessoa em sua capacidade de executar tarefas e atingir objetivos. Para as crianças, ter um sentimento de autoeficácia é crucial para ela desenvolver a autonomia. E este sentimento, por sua vez, é alimentado por experiências bem-sucedidas, observação de modelos de papel e o tipo de feedback que recebem de adultos significativos.

Ao abordar o papel dos pais, podemos exaltar Diana Blumberg Baumrin, psicóloga clínica e Baumrind (1966) identificou diferentes estilos parentais que podem impactar o desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, pais autoritativos tendem a equilibrar exigências e responsividade, permitindo que as crianças experimentem, cometam erros e aprendam, promovendo assim um desenvolvimento saudável da autonomia. Em contraste, estilos parentais autoritários ou permissivos demais podem prejudicar este desenvolvimento.

### **2.3 VYGOTSKY: O SOCIOINTERACIONISMO**

A teoria sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky (2009), enfoca a respeito das relações interativas sobre os processos de mediação que terão como resultados a aquisição do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (2009), uma compreensão mais aprofundada do aprendizado pode ser alcançada ao considerar a existência do ensino formal, regulamentado pela abordagem científica, que se concentra em fatos e habilidades.

Isso é, no ensino formal, estamos desenvolvendo nossa capacidade de aprender, porque a escola nos dá as ferramentas para isso, como palavras e símbolos. À medida que aprendemos e nos acostumamos com essas ferramentas,

elas se tornam parte do nosso jeito de pensar e nos ajudam a entender o mundo ao nosso redor, de acordo com a nossa própria experiência.

Como evidenciado na teoria de Vygotsky (2009), o indivíduo passa a compreender a presença das ferramentas mentais disponíveis para a aquisição de aprendizagem, restringindo-se ao que está acessível em seu ambiente.

O autor também descreve que esse processo ocorre nas fases iniciais da vida, ou seja, na infância, e está intimamente relacionado com a percepção visual e auditiva das crianças. Elas aprendem, por meio da repetição, a pronunciar suas primeiras palavras. Portanto, os pais devem repetir as palavras várias vezes para que seus filhos possam começar a reproduzi-las em sequência.

Para Vygotsky (2009) o indivíduo, após adquirir as ferramentas mentais, se torna independente em seu próprio conhecimento, adquirindo a capacidade de reter e aplicar seletiva e objetivamente o que aprende, a fim de transformar seu comportamento cognitivo. Como resultado de sua interação com o ambiente externo e a influência social sobre o que o interessa, ele internaliza esses conhecimentos, permitindo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Conforme a pesquisa apontada por Vygotsky (2009) pode-se observar que existem fatores determinantes para a geração do aprendizado, a saber: instrumento, símbolo e mediação. O autor em questão elaborou uma teoria de extrema importância em relação à internalização das funções psicológicas superiores, e isso deriva da função dos signos e da maneira como eles são importantes para a experiência do indivíduo na sociedade.

De acordo com Morales et al. (2016), o autor teve influência o pensamento marxista. Pode-se entender que, quando o indivíduo adquire conhecimento da linguagem, começa a utilizar os signos para interagir no contexto cultural.

De acordo com as pesquisas de Vygotsky (2009), ele destaca a importância da conexão entre indivíduo, história e cultura, como uma maneira de explicar o desenvolvimento dos aspectos psicológicos das pessoas. Enfatizando a concepção do ser humano como um ser social que carrega sua história, sendo assim a interação entre fatores socioculturais desempenha um papel crucial nesse contexto.

A tese de Vygotsky (2009), também conhecida como Teoria Sócio-histórica, enfatiza o diálogo das interações com outros indivíduos e com o ambiente como acontecimentos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, Vygotsky propôs uma nova psicologia fundamentada na metodologia e nos princípios do material dialético, abordando o aspecto cognitivo por meio da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, que, em sua perspectiva, eram moldadas historicamente e culturalmente (Andrade; Brandão, 2019).

Na visão de Vygotsky (2009), o indivíduo pode ser considerado um agente de mudança inserido em contextos de relações sociais. O que ocorre é uma interação entre o indivíduo e a cultura na qual ele está imerso.

Andrade e Brandão (2019) explicam

“Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano [...] discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo” (Andrade; Brandão, 2019, p. 07).

Vygotsky define pioneiramente que o ser humano é inicialmente um ser social e, posteriormente, desenvolve sua individualidade. No entanto, essa transição não se dá de forma passiva, pois o indivíduo desempenha um papel ativo na assistência de sua relação com o mundo

### 2.3.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A zona de desenvolvimento proximal, frequentemente abreviada como ZPD, é mais detalhadamente informada como a zona de desenvolvimento psicológico iminente e imediato das crianças, que inclui uma ampla gama de aspectos emocionais, cognitivos e volitivos. Na pesquisa e prática educacional contemporânea, no entanto, é frequentemente interpretada como a distância entre o que um aluno pode fazer sem ajuda e o que ele pode fazer com o apoio de um adulto experiente.

Segundo Berk, L & Winsler, A. (1995) Vygotsky argumentou que uma criança se envolve em um diálogo com o "outro conhecedor", como um colega ou um adulto e, gradualmente, por meio da interação social e da criação de sentido, desenvolve a capacidade de resolver problemas de forma independente e executar determinadas tarefas sem ajuda. Segundo Vygotsky, alguns educadores acreditam que o papel da educação é proporcionar às crianças experiências dentro de suas zonas de desenvolvimento proximal, incentivando e promovendo o aprendizado individual, como habilidades e estratégias.



A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pode ser definida com a diferença entre o que a criança consegue aprender de forma individual autônoma e aquilo que consegue aprender com a ajuda de um adulto. Neste sentido, esta metodologia pode ser identificada como tudo o que a criança pode adquirir em termos de conhecimento e aprendizado quando lhe é fornecido auxílio educacional.

Um exemplo prático dos níveis de desenvolvimento e da zona para melhor compreensão seria imaginar uma criança que está aprendendo a se vestir sozinha. Em seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR) ela sabe colocar a camisa, porém não sabe como verificar qual o lado certo para vesti-la. Com o suporte do adulto, ela é capaz de aprender como fazê-lo, sendo esse o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a diferença entre o NDR e o NDP, referindo-se à habilidade desenvolvida pela criança de amarrar os sapatos com a assistência do adulto

Segundo Vygotsky (2010) a ZDP tem como definição o que o educando já detém prévio conhecimento, elevando-se o aprendizado de forma potencial. Neste aspecto a educação atua, favorecendo a aquisição do conhecimento, acerca da assistência da aprendizagem, em prol da geração de estimulação da obtenção do potencial, sendo respaldado o conhecimento pela ZDP do aluno, para o professor assumir o papel de intervenção.

Vygotsky (2009) ressalta que, a ZDP trata-se de diversos pontos do desenvolvimento do aprendizado, no entanto, trata-se de forma específica da intermediação do processo. Tendo o desenvolvimento do aprendizado forma predominante. Pode-se compreender que a ZPD tem como função de ser determinada, como aquilo que o aluno consolidou de forma individual e potencial, podendo ser identificado com base no que o discente consegue obter respaldo para solucionar as questões propostas com orientação do professor.

Qualquer novo tópico de aprendizado com o qual a criança se depara na escola tem suas raízes no conhecimento anterior (Vygotsky, 2009, p. 58).

. Por exemplo, quando as crianças começam a estudar biologia na escola, muitas vezes já tiveram experiências anteriores com a observação de plantas e animais em seu ambiente natural, mesmo que não tenham se aprofundado no estudo formal da biologia.

Neste contexto, pode-se compreender que, a zona de desenvolvimento proximal tem a sua análise por psicólogos e educadores, e pode ser considerada

como um instrumento através do qual, se utiliza o curso interno do desenvolvimento.

Através deste método pode-se dar conta

“dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (Vygotsky, 2009, p. 58).

### 2.3.2 ATIVIDADE MEDIADA

Apesar de não ser uma criação do autor Vygotsky, a atividade mediada foi muito incorporada por ele, acrescentando os aspectos de símbolos e instrumentos. E para que a mediação ocorra, são necessários dois elementos para tal: instrumento e signo.

Enquanto o instrumento ajuda a controlar as ações no meio, o signo nos ajuda a entender as coisas em nossa mente. O instrumento é qualquer ferramenta, objeto ou mesmo pessoa que nos auxilia ou contribui para que seja possível realizar determinadas tarefas, criado para um determinado objetivo (Silva, 2017).

Basicamente, um instrumento é aquilo que funciona como funções facilitadoras, mesmo que sofram variações conforme seu uso. Pense em um telefone: ele é uma ferramenta para fazer chamadas, mas se alguém não souber o que é, ele é apenas um objeto. Sua função é ajudar você a fazer algo, como conversar com alguém ao telefone.

Enquanto os signos são símbolos, palavras, ou qualquer forma de representação que carregue significado. Eles desempenham um papel crucial na mediação do pensamento e da comunicação. Os signos são usados para representar conceitos, ideias, objetos e eventos do mundo (Vygotsky, 2009).

Vygotsky realizou estudos usando atividades mediadas e experimentos em seu laboratório. No entanto, há algumas dúvidas sobre o tipo de pesquisa que ele fez, se foi baseada em evidências empíricas (ou seja, coletando dados específicos) ou se foi mais qualitativa (concentrando-se em observações gerais) (Fontes, 2007).

Ele descreve estudos específicos com esquemas, mas geralmente apresenta suas descobertas como conclusões gerais em vez de mostrar os dados brutos. Vygotsky usou o método experimental, mas seus experimentos significavam mais do que apenas responder a questões urgentes. Sua visão da experimentação era diferente da de outros psicólogos. Portanto, sua contribuição para a psicologia pode

ser vista de uma maneira única.

Parte disso se dá ao fato de que o autor já esperava o fim a qual a tuberculose o levaria e estava focado em usar seus meios para abrir investigações, por isso grande parte de seus estudos foram realizados por colaboradores, mas jamais equipados para publicação (Fontes, 2007).

Vygotsky tinha uma visão incomum sobre o propósito da experimentação. Para ele, a experimentação não se baseava apenas na crítica das práticas experimentais convencionais, mas estava profundamente ligada à sua teoria sobre como funcionam os processos psicológicos mais complexos. Ele via a experimentação como uma ferramenta para explicar cientificamente esses processos na psicologia (Fontes, 2007).

Neste aspecto o autor definia que a análise efetiva dos processos psicológicos superiores deveria ser verificada no decorrer do processo do aprendizado, pois para ele, apenas dessa forma seria possível compreender de forma determinante acerca origem e análise histórica.

“Uma técnica efetivamente usada por Vygotsky, com esse propósito, foi a de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa de forma a quebrar os métodos rotineiros de solução de problemas” (Vygotsky 2009 p. 14).

Este caso, pode servir de exemplo, nas crianças sobre o que se refere a sua comunicação, o autor Vygotsky, passou a elaborar situações que representavam crianças surdas ou estrangeiras que detinham dificuldade de comunicação.

Uma outra técnica utilizada pelo autor, era apresentar a criança uma tarefa que representasse um desafio maior, maiores do que as suas habilidades e aprendizados, a fim de procurar, com isso, poder evidenciar o início do surgimento de novas capacidades.

### 2.3.3 INTERNALIZAÇÃO

A abordagem histórico-cultural se baseia na ideia de que nossas habilidades mentais mais vêm das interações sociais. Ela se concentra em como as funções mentais que usamos, como pensar e aprender, são formadas a partir de nossa experiência social. Isso acontece por meio do processo de "internalização", onde pegamos coisas do nosso ambiente social e as tornamos parte de nós mesmos (Vygotsky, 2001).

Segundo Vygotsky (2009) a internalização envolve a utilização do

comportamento cultural, que passa por um processo de acompanhamento na esfera psicológica, com os signos desempenhando um papel determinante. Os processos psicológicos que podem ser encontrados nos animais deixam de existir em sua forma original; eles são incorporados a esse sistema de comportamento, danos sofridos culturais e desenvolvimento, resultando na formação de uma nova entidade. A internalização das práticas sociais é fundamentada em um contexto histórico, contribuindo para a caracterização distintiva da psicologia humana.

De acordo com Vygotsky (2009), o signo desempenha um papel crucial na mediação, sendo entendido como um instrumento na atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de uma ferramenta no trabalho.

É importante destacar a designação do instrumento como uma função indireta de um objeto, organizada como um mecanismo para a realização. Um exemplo disso é a linguagem, que, de acordo com Vygotsky (2009), é considerada como o instrumento do pensamento e pode servir como referência para a psicologia pedagógica.

Vygotsky explana como exemplo da internalização:

A mensagem fundamental da análise dos processos subjacentes à criação de signos (signalização) poderia ser expressa por uma forma mais generalizada da mesma metáfora. Tomemos os exemplos de atar um nó para ajudar a lembrar de algo ou um sorteio casual como meio de tomar uma decisão. Não há dúvida de que, em ambos os casos, forma-se uma associação condicionada temporária (Vygotsky, 2009 p. 45).

Em outras palavras, o desenvolvimento da individualidade de uma pessoa é moldado pela influência social, mas não se limita a uma mera imitação do que acontece no meio social. A internalização, que é como essa influência ocorre, é como uma espécie de "determinação sistemática".

Através desse processo, os significados gerais que vêm do ambiente social são adaptados para se tornarem úteis no nível individual. Isso significa que uma pessoa pega ideias do meio social, as transforma e as aplica de forma mais rica e com um valor alterado na sua própria experiência (Rossi, 2007).

## **2.4 CONTRIBUIÇÕES MONTESSORIANAS PARA O CULTIVO DA AUTONOMIA**

Maria Montessori (1870 - 1952) foi uma médica e educadora italiana conhecida por desenvolver o Método Montessori, um sistema de educação baseado na observação e no respeito pelo desenvolvimento natural das crianças. Ela

acreditava na importância de proporcionar um ambiente de aprendizado adequado, onde as crianças pudessem explorar e aprender de forma independente. Seu método enfatiza o desenvolvimento individual, a autodisciplina e o respeito pela criança. Maria Montessori teve um impacto significativo na educação infantil e seu método é amplamente utilizado em escolas em todo o mundo.

Suas primeiras experiências iniciaram com crianças na faixa etária da segunda infância, em ambientes especialmente preparados para promover a independência. Disponibilizando materiais e atividades que incentivaram as crianças a explorar por conta própria, a descobrir conexões, a despertar o interesse por letras e números, e a se envolver em tarefas práticas do cotidiano, como abotoar roupas, amarrar cadarços, varrer e lavar. Tudo isso tinha como objetivo o desenvolvimento dos sentidos e habilidades das crianças (Perry, 2017).

Com seu método, ensinou para os profissionais da educação que o ideal para a aprendizagem da criança consistia na observação dos adultos para com elas e não em ensiná-las. O adulto ali seria como um facilitador do conhecimento, apresentando-se quando necessário enquanto observa as crianças agirem livremente (Perry, 2017).

Para a aplicação de sua teoria, a autora precisou adaptar os recursos em sala de aula, como os móveis, utilizando cadeiras e mesas que as próprias crianças pudessem transportar, ou seja, regulando altura e peso destas. Assim como disponibilizou pias em altura ideal para que as crianças pudessem se higienizar (Montessori, 2017, p. 51)

Montessori (2017) compreendeu que num ensino que os bancos não podem mover-se, a criança, ao cometer um deslize como derrubar o banco, seu movimento passava despercebido e não era corrigido, ou se tratando de cadeiras pesadas, as arrastava de forma barulhenta. Enquanto no ambiente adaptado, ela poderia movimentar-se e levar consigo os móveis, colocando-as onde sentisse confortável e mesmo após derrubar um destes, poderia corrigir sua ação, assim, progredindo em seu movimento (MONTESSORI, 2017, p. 52)

Para a autora, a partir dessa adaptação

“[...] a criança aprende controle e habilidade de movimentos que lhe não de ser úteis, mesmo quando fora da escola: continuando a ser criança, seus movimentos se tornarão livres, porém corretos” (MONTESSORI, 2017, p. 52)

Além disso, durante a experimentação, Montessori precisava adaptar as prateleiras, pois eram estreitas e quando as crianças precisam buscar algo nelas, acabava cometendo deslizos e derrubando as estantes. Mas a autora pode observar, com a demora do marceneiro, que as crianças se disciplinaram, controlando seus movimentos para que isso não acontecesse mais.

“A habilidade das crianças supria a deficiência do móvel. A simplicidade ou deficiência dos objetos exteriores servem, pois, para desenvolver a atividade e a destreza dos alunos. (Montessori, 2017, p. 54)”

Apesar das técnicas montessorianas terem sido desenvolvidas inicialmente para o quadro educacional, é nítido que elas podem – e devem ser usadas dentro do ambiente familiar, é uma maneira eficiente de gerar autonomia nos pequenos indivíduos. A ideia da criança livre para explorar o ambiente e criar suas próprias ações pode parecer inviável para uma sociedade que espera desta apenas a obediência.

É importante compreender que ser livre não consiste em não haver disciplina, mas em gerar uma disciplina ativa, ou seja, os pais deverão ser mais pacientes em promovê-la junto com a autonomia, sendo menos ativo e mais observadores.

É relevante entender até onde vai a liberdade da criança segundo a autora

“Sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos. Devemos, portanto, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro a descoberta da criança 55 ou menos decoroso. Tudo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável – deverá ser-lhe permitido (Montessori, 2017, p. 54).”

Uma discussão importante levantada pela autora foi a necessidade de os pais intervirem nas atividades, pensando em otimizar tempo e acelerar os processos, ações básicas como: escovar os dentes, vestir as crianças etc. No mundo contemporâneo, é possível observar claramente a vida acelerada, em todos os ambientes, sejam eles do trabalho ou familiar. Isso acarreta numa diminuição de paciência em relação ao tempo de desenvolvimento da criança, sem ao menos dar a

oportunidade de ensiná-la, tirando a capacidade dela de aprender por si e progredir em suas ações.

Nesse contexto, a autora acredita que uma educação eficaz consiste em orientar as crianças para que se tornem autossuficientes e não sejam uma fonte de incômodo para os outros. Isso envolve ensiná-las a realizar tarefas simples, como andar, correr, subir e descer escadas, pegar objetos no chão, vestir-se, pentear-se, lavar-se e expressar claramente suas necessidades. Essa educação busca capacitar as crianças a cuidarem das mesmas e a buscarem a satisfação de seus próprios desejos de maneira independente (Montessori, 2017, p. 61).

Montessori (2017, p. 61) ainda alerta

“Quem é servido, em vez de ser ajudado, está, em certo sentido, lesado em sua independência. Este conceito firma-se na própria base da dignidade humana: “não quero ser servido porque não sou enfermo; mas devemos ajudar-nos mutuamente, porque somos seres sociáveis” – eis uma noção que é preciso adquirir antes de se sentir verdadeiramente livre.”

Muitas vezes subestimamos a capacidade da criança de agir de forma independente. A criança não envelhece porque não pode, mas porque ainda não aprendeu como agir. Portanto, nosso papel é auxiliar na aquisição de habilidades práticas e úteis (Montessori, 2017, p. 62).

Ao adotar os princípios de Montessori, os pais podem criar um ambiente em que as crianças se sintam encorajadas a explorar, aprender e se tornarem independentes. Isso pode incluir o fornecimento de materiais educativos e atividades estimulantes à idade, incentivando a autoexpressão, ensinando habilidades práticas do dia a dia e promovendo a resolução de problemas. Além disso, o respeito pela individualidade de cada criança é fundamental na abordagem Montessori. Isso significa considerar que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e interesses exclusivos. Ao respeitar essas diferenças e adaptar a educação de acordo com as necessidades de cada criança, os pais podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e gratificante.

## **2.5 CONCEITO FAMILIAR E SUAS MODIFICAÇÕES**

Com a passagem dos anos, evoluiu constantemente a definição de família, de

modo a sofrer influências políticas, religiosas, sociais, acompanhadas do costume e tradições de cada localidade (Barbosa, 2015).

A fim de compreender o instituto familiar e seu conceito, é crucial reconhecer que ele abrange uma ampla gama de significados, dependendo da perspectiva sob a qual é abordado. Desse modo, em uma verificação genérica e biológica, a família pode ser conceituada no tocante ao grupo de pessoas que compartilham a mesma descendência. Assim, de forma restrita à família tratou-se do grupo formado pelos pais e filhos (Aguiar, 2009)

As famílias, independentemente de sua configuração, são engajadas na ideologia de constituir uma convivência justa, solidária, na qual os sentimentos de afeição e fraternidade prevalecem. Devem proporcionar a sua prole, de forma consensual, toda (a) orientação necessária e suprimir a necessidade dos filhos (Nader, 2016)

Destaca-se, de acordo Tartuce (2018), que esse dever de proteção dos pais quanto a sua prole não se trata de índole apenas moral, mas de um direito legal consolidado pela Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 229: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

Assim, o legislador, ao elaborar o referido texto constitucional, teve a intenção de atribuir aos pais, de forma específica, o dever de criar, apoiar, assistir, educar e criar seus (os) filhos menores. Esse dever estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil é chamado de poder familiar, que se vê presente no Capítulo V, Subtítulo II do Título I do Livro IV do Código Civil e, ademais, em diversos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Barbosa, 2015)

Nas palavras de Carlos Roberto Gonçalves, poder familiar é conceituado de forma a estabelecer “[...] o conjunto de direitos e deveres atribuídos aos pais, no tocante à pessoa e aos bens dos filhos menores” (Gonçalves, 2017 p. 56).

Desse modo, é possível contemplar no poder familiar o complexo de direitos e de deveres atribuídos aos pais, com base na autoridade parental que exercem sobre seus filhos e dentro de seus respectivos limites.

O conceito de poder familiar, por Flávio Tartuce (2018 p. 15), é mencionado da seguinte maneira “[...] conceituado como o poder exercido pelos pais em relação aos filhos, dentro da ideia de família democrática, do regime de colaboração familiar e de relações baseadas, sobretudo, no afeto”



Beiras, Nascimento e Incrocci (2019 p. 67), conceituam o poder familiar nos seguintes moldes:

“[...] a expressão introduzida pelo CCB de 2002 em substituição à expressão pátrio poder, utilizada pelo CCB de 1916. É o conjunto de deveres/direitos dos pais em relação aos seus filhos menores. É uma atribuição natural a ambos os pais, independentemente de relação conjugal, para criar, educar, proteger, cuidar, colocar limites, enfim dar-lhes o suporte necessário para sua formação moral, psíquica para que adquiram responsabilidade e autonomia.”

Desse modo, o poder familiar é o conjunto de obrigações que os pais têm perante os seus filhos, cabendo-lhes o poder de tomar decisões por eles, avaliando o que será melhor para o futuro da criança, adquirindo o instituto de um direito eminentemente protetivo. (Beiras, 2019).

Para Rodrigo da Cunha Pereira, apesar da alteração da terminologia para poder familiar em substituição a pátrio poder ou poder parental, esse ainda não é o termo mais correto para o referido direito. Nesse sentido, a palavra “poder” transmite a acepção de posse, em contrapartida ao real interesse do direito, que é satisfazer o princípio do melhor interesse do menor e, no cenário atual da sociedade brasileira, o poder familiar outorga mais obrigações do que direitos aos pais (Pereira, 2019)

Gonçalves (2017) sustenta que a melhor terminologia seria autoridade parental, ou seja, a expressão mais adequada para a família contemporânea, com fundamentação na igualdade de gêneros. É também democrática, pautada na concepção do compromisso mútuo dos pais de atender às necessidades de seus filhos, proporcionando cuidados, proteção, educação, apoio e estabelecendo limites.

Assim, o conceito de família passou por transformações durante o transcurso dos anos, embora o poder familiar tenha se originado no poder exercido pelo pai, como chefe de família, sob seu grupo de relação familiar. Em pleno século XXI, possui caráter de justiça entre seus membros, sendo a autoridade dividida entre os cônjuges, pais da criança. Ademais, prevalece à ideologia do melhor interesse da criança, seja no campo material ou sentimental.

Considerando a importância do poder familiar para a esfera jurídica, coube aos legisladores brasileiros adaptarem essa temática aos textos legais nacionais a fim de exporem suas características. Madaleno (2018) reconhece que o poder familiar não se limita ao artigo 229 da Constituição da República Federativa do Brasil, dado que se pode localizar na Carta Magna um complexo de deveres e direitos nos quais

os genitores estão obrigados quanto à sua prole.”

Outrossim, o doutrinador sobreleva que os referidos deveres são impostos de responsabilidade de ambos os pais, em consonância com o princípio da isonomia. Dessa forma, as deliberações sobre a vida da criança devem ser tomadas de maneira cooperativa entre os genitores (Madaleno, 2018).

Nesse sentido, o §7º do art. 226 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que a liberdade que o casal possui em planejamento familiar é pautado nos princípios da dignidade da pessoa humana e na paternidade responsável, vedando que instituições educacionais e científicas atuem de maneira coercitiva na criação da criança (Barbosa, 2015).

Em continuidade, coube também ao Código Civil de 2002 discorrer e disciplinar essa temática no texto legal e, como citado anteriormente, o poder familiar está presente no Código Civil no Capítulo V, Subtítulo II do Título I do Livro IV, nos quais são dedicados os artigos 1.630 ao 1.638. (Coelho, 2012)

Similarmente, essa temática é verificada como a presença constante no Estatuto da Criança e do Adolescente, condicionando e apresentando consequências àqueles que desrespeitarem as normas elencadas no ECA e no Código Civil. Nesse sentido, ambos os textos legais dissertam sobre o poder familiar e apontam características a serem analisadas nesse título (Correia, 2022)

Desse modo, o exercício do poder familiar é de responsabilidade dos genitores, com previsão também pelo Estado, para que tenham o propósito de garantia do futuro de sua prole a fim de respeitar seus interesses e proporcionar o bem-estar, independentemente de sua condição financeira. Segundo Beiras, Nascimento e Incrocci (2019) os filhos passam a ser reconhecidos, excluindo-se a denominação de filho ilegítimo a partir da lei complementar lei nº 883, de 21 de outubro de 1949., ou seja, independentemente da forma que foram gerados.

Segundo Barbosa (2015) no ano de 1962, em 27 de agosto foi publicada a Lei nº 4.121 a respeito da situação jurídica da mulher casada, conhecida como Estatuto da Mulher casada, sendo revogados vários dispositivos do Código Civil de 1916. Desse modo, a mulher passou exercer o poder familiar, mesmo que constituísse novo casamento.

## 2.6 IMPLICAÇÕES CULTURAIS E INDIVIDUAIS NA AUTONOMIA

Em um mundo diversificado e globalizado, é imperativo considerar as nuances culturais quando se discute autonomia e práticas parentais. O que pode ser considerado encorajamento em uma cultura pode ser visto como negligência em outra. Por exemplo, a noção de *"it takes a village to raise a child"* (é preciso uma aldeia para criar uma criança) em muitas culturas africanas destaca a importância da comunidade na criação das crianças, enquanto em muitas culturas ocidentais, a ênfase está frequentemente na unidade familiar nuclear.

Hofstede (1980) em suas dimensões culturais, identificou o "individualismo vs. coletivismo" como um dos principais eixos que diferenciam as culturas. Em sociedades mais individualistas, como muitas no Ocidente, há uma ênfase maior na autonomia desde tenra idade. Em contraste, em sociedades coletivistas, a interdependência pode ser mais valorizada.

Além das implicações culturais, é essencial considerar as diferenças individuais das crianças. Cada criança é única, e enquanto algumas podem florescer com muita independência desde cedo, outras podem necessitar de mais apoio e encorajamento por mais tempo. A teoria da vinculação de Bowlby (1969) destaca a importância da relação segura entre a criança e seus cuidadores primários, e como essa relação influencia a disposição da criança para explorar o mundo à sua volta.

À medida que as crianças entram na escola, a educação formal desempenha um papel significativo em complementar ou, em alguns casos, contrastar com as práticas parentais na promoção da autonomia. A abordagem pedagógica adotada pelas instituições educacionais e pelos educadores pode amplificar ou suprimir a autonomia infantil.

Maria Tecla Artemisia Montessori, educadora, médica e pedagoga italiana, defendeu uma abordagem educacional que colocasse a criança no centro do processo de aprendizagem. A pedagogia Montessori incentiva as crianças a aprenderem por meio da exploração autônoma, fornecendo-lhes um ambiente preparado onde elas podem escolher atividades que se alinham ao seu interesse e ritmo (Montessori, 1912).

No entanto, é crucial que educadores e sistemas educacionais estejam atentos para não impor uma abordagem "tamanho único". Reconhecer e respeitar as diferenças individuais e culturais das crianças pode ser vital para nutrir sua autonomia de forma adequada.

Dewey (1938) também salientou a importância da experiência na aprendizagem e defendeu uma abordagem educacional onde as crianças são vistas como participantes ativas em seu processo de aprendizagem, ao invés de meros receptores de informações. Essa abordagem enfatiza a importância de contextos de aprendizagem significativos.

Promover a autonomia nas crianças não é uma tarefa simples e enfrenta vários desafios. Em uma era de tecnologia e mídias sociais, as crianças estão expostas a uma avalanche de informações e influências que podem tanto apoiar quanto comprometer sua autonomia. Piaget (1975), manifestou que os indivíduos devem executar ações, sendo fundamental para seu desenvolvimento intelectual. A superproteção digital, por exemplo, pode limitar as oportunidades das crianças de tomar decisões informadas e aprender com seus erros.

O desenvolvimento da autonomia não está isolado de outros aspectos do crescimento humano. Na verdade, ele está intrinsecamente ligado ao bem-estar e à saúde mental das crianças. À medida que as crianças desenvolvem uma sensação de controle sobre suas ações e decisões, elas também constroem uma base sólida para a autoestima e confiança (Batista, 2017).

Erikson (1950), em suas fases do desenvolvimento psicossocial, identificou o estágio de "Iniciativa vs. Culpa" como crucial para crianças entre 3 e 5 anos. Nesta fase, as crianças começam a afirmar seu poder e controle sobre o mundo através da direção de brincadeiras e outras interações sociais. Se elas são incentivadas e apoiadas, desenvolvem a virtude da "iniciativa". Caso contrário, podem desenvolver sentimento de culpa.

Além disso, a autonomia tem implicações diretas na resiliência das crianças. Crianças que são ensinadas a pensar de forma independente e a tomar decisões são, muitas vezes, mais preparadas para enfrentar desafios e se adaptar a situações adversas.

“Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal” (Piaget, 1998).

À medida que entramos em um mundo cada vez mais complexo e em rápida mudança, a necessidade de autonomia e pensamento crítico nunca foi tão vital (Freire, 2011). A era da informação trouxe consigo desafios únicos: enquanto as crianças têm acesso a uma riqueza de informações inimagináveis em gerações anteriores, elas

também precisam de habilidades para discernir, avaliar e tomar decisões informadas.

Porém, o desenvolvimento da autonomia não se trata apenas de preparar crianças para desafios futuros; trata-se de reconhecer e valorizar sua individualidade no presente. Com uma abordagem equilibrada que considera a criança como um todo - suas necessidades, desejos, culturas e contextos - podemos esperar criar uma geração de indivíduos autônomos, confiantes e bem ajustados.

Na era digital atual, a tecnologia e a mídia desempenham um papel inegável na formação da autonomia infantil. Dispositivos inteligentes, aplicativos educacionais e plataformas de mídia social oferecem novas oportunidades para as crianças explorarem, aprenderem e interagirem com o mundo à sua volta.

Turkle (2011) observa que, enquanto a tecnologia oferece oportunidades para exploração autônoma e expressão de si mesmo, também apresenta desafios. As crianças podem se tornar excessivamente dependentes de validação online ou enfrentar pressões sociais em plataformas digitais. Equilibrar a exposição tecnológica com interações face a face e experiências no mundo real é essencial para um desenvolvimento autônomo saudável.

À medida que se incentiva a autonomia nas crianças, também se enfrenta dilemas éticos e sociais. Até que ponto se deve permitir que as crianças tomem suas próprias decisões? Como pode se equilibrar os desejos e necessidades da criança com as normas e expectativas sociais? Estas são questões complexas que não têm respostas simples.

A promoção da autonomia também deve ser inclusiva, garantindo que todas as crianças, independentemente de seu background socioeconômico, cultural ou de habilidades, tenham oportunidades iguais de desenvolver autonomia. Reconhecer e desafiar estruturas de poder e privilégio é crucial nesta jornada.

O desenvolvimento da autonomia infantil é multifacetado e influenciado por uma miríade de fatores, desde interações individuais e familiares até influências socioculturais e tecnológicas. A chave é uma abordagem holística, onde cada criança é vista e valorizada como um indivíduo único. Com suporte, orientação e um ambiente propício, cada criança tem o potencial de florescer como um indivíduo autônomo, capaz e confiante, pronto para enfrentar os desafios do século XXI e além.

É crucial reconhecer que a autonomia não é conceitualizada ou valorizada da mesma maneira em todas as culturas. O que é considerado comportamento autônomo e independente em uma cultura pode ser visto como desrespeitoso ou rebelde em

outra.

Rogoff (2003) destaca que em muitas culturas coletivistas, as crianças são socializadas para valorizar a interdependência e a cooperação em vez da autonomia. Aqui, o desenvolvimento da autonomia é frequentemente interligado com responsabilidades para com a comunidade e a família.

Portanto, é essencial abordar a autonomia infantil com uma perspectiva culturalmente sensível. Enquanto alguns pais podem incentivar a independência desde cedo, outros podem enfatizar a integração e a harmonia com o grupo.

No contexto contemporâneo, desafios únicos são enfrentados que podem impactar a autonomia infantil. A chamada "cultura do excesso de proteção" tem levantado preocupações sobre se as crianças têm espaço suficiente para explorar, falhar e aprender por si mesmas (Melo; Júnior, 2022).

A sociedade moderna, muitas vezes marcada pela rapidez e eficiência, pode, por vezes, esquecer-se da importância de permitir que as crianças tenham seu próprio ritmo, cometam erros e aprendam com eles. Assim sendo, acabam por fazer a ação pela criança.

Conforme descrito por Montessori (1965, p. 61)

“Cremos que as crianças são semelhantes a fantoches inanimados; as lavamos e as alimentamos assim como elas lavam e dão de comer às suas bonecas. Não nos damos conta de que a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis.”

A escola desempenha um papel vital no desenvolvimento da autonomia. Ambientes educacionais que promovem a curiosidade, a criatividade e a tomada de decisão ajudam a cultivar a independência. Por outro lado, sistemas educacionais excessivamente estruturados e focados em conformidade podem inibir o desenvolvimento autônomo (Pereira, 2006).

Educadores são encorajados a criar ambientes de aprendizado onde as crianças se sintam seguras para expressar suas opiniões, fazer perguntas e desafiar.

O caminho para nutrir a autonomia é contínuo e evolutivo. À medida que a sociedade muda e evolui, também o fazem nossas compreensões e práticas em relação à autonomia infantil. O que permanece constante é o reconhecimento de que a autonomia é um pilar fundamental para o desenvolvimento saudável, a autoestima e a capacidade de navegar com sucesso pelo mundo (Melo; Júnior, 2022).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho de conclusão de curso (TCC) baseou-se em uma pesquisa qualitativa, no método de revisão de literatura, que parte de artigos acadêmicos ou científicos, ou ainda de livros ou capítulos de livros, os quais se consideram referências de base e relevância da temática escolhida, permitindo uma análise abrangente de estudos e publicações, contribuindo a moldar e fundamentar sobre o tema (Gonçalves, 2020, p. 97).

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Librari (SciELO), Repositório Universitário da Ânima (RUNA), Periódicos da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Google Acadêmico. O presente trabalho de conclusão de curso usou como referências artigos científicos e livros de autores referências da área de conhecimento infantil como Jean William Fritz Piaget, Lev Semionovitch Vigotski e Maria Tecla Artemisia Montessori.

Quanto a pesquisa dos materiais empregados, ocorreram durante dezembro de 2022 a outubro de 2023, as referências temporais usadas neste trabalho consistiram na seleção de artigos publicados no período de 2005 a 2022.

O estudo inicialmente teve um limite temporal de 5 anos, mas, devido à necessidade de aprofundamento na compreensão da temática no contexto histórico, foram inclusos autores cuja relevância na contextualização do tema foi notável, mesmo que ultrapassaram o período de 5 anos.

A inclusão de material estava condicionada à presença de conteúdo relacionado à autonomia infantil, abordando aspectos como a aquisição de habilidades autônomas, tomada de decisões, responsabilidades apropriadas à idade, influência das práticas parentais e outros tópicos pertinentes à autonomia infantil.

Foram excluídos artigos e livros que não tinham relevância direta com o tema do desenvolvimento infantil e autonomia.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autonomia infantil é uma área intrincada e multifacetada, entrelaçada com fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Este estudo, por meio de uma revisão de literatura, proporcionou uma compreensão mais profunda das nuances associadas à autonomia e aos múltiplos fatores que a influenciam.

É evidente que a autonomia não é um destino, mas sim uma jornada que começa desde os primeiros momentos da infância e se estende ao longo da vida. A interação contínua entre a criança e seu ambiente desempenha um papel central neste processo. As teorias de figuras renomadas como Vygotsky, Bandura e Baumrind, entre outras, ressaltam a complexidade e a interatividade do desenvolvimento autônomo.

Os desafios contemporâneos, desde a cultura do excesso de proteção até as pressões acadêmicas, exigem uma reflexão crítica sobre como nutrimos ou inibimos a autonomia em nossas crianças. A análise também destaca a necessidade de uma perspectiva culturalmente sensível, onde a autonomia é vista através de diferentes lentes culturais, respeitando as individualidades e as nuances de diferentes contextos.

Para pais, educadores e profissionais que trabalham com crianças, as implicações deste estudo são claras: é imperativo que as práticas adotadas sejam informadas, adaptativas e centradas na criança. O apoio à autonomia não é apenas uma prática benéfica; é um investimento na próxima geração, garantindo que ela esteja equipada para enfrentar os desafios do futuro com confiança, resiliência e autoconsciência.

Em suma, este estudo serve como um convite à reflexão, à discussão e, mais importante, à ação. A autonomia infantil não é apenas um conceito acadêmico, mas um pilar fundamental para o desenvolvimento saudável e a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e adaptativa.

O caminho à frente é cheio de descobertas e aprendizados. Que este trabalho sirva como um catalisador para mais pesquisas, diálogos e iniciativas direcionadas ao bem-estar e ao florescimento autônomo de todas as crianças.

À medida que avançamos no século XXI, os desafios e contextos que as crianças enfrentam são cada vez mais diversificados. Portanto, a necessidade de adaptar e reconsiderar nossa compreensão e práticas em relação à autonomia infantil se torna ainda mais urgente.



É fundamental que pesquisas adicionais sejam conduzidas para examinar o impacto das novas tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento da autonomia. Como as plataformas digitais estão moldando as noções de autonomia e independência nas crianças.

Seria benéfico desenvolver programas de formação para pais e educadores focados em práticas que incentivem a autonomia, considerando as realidades contemporâneas e desafios específicos, como o uso excessivo de tecnologia e a pressão acadêmica.

Encorajar o desenvolvimento de políticas públicas que priorizem ambientes de aprendizagem centrados na criança, onde a autonomia e a autoexpressão sejam encorajadas e valorizadas.

Em um mundo globalizado, é crucial que nossa compreensão da autonomia seja inclusiva e diversificada. Precisamos aprender com práticas de diferentes culturas e integrar os melhores aspectos para criar uma abordagem holística.

Em conclusão, a autonomia infantil é uma área que, embora já amplamente pesquisada, ainda tem muito a ser explorada e entendida. O mundo está em constante mudança, e nosso entendimento sobre autonomia e desenvolvimento deve evoluir junto. Que este trabalho inspire novas indagações, diálogos profundos e ações concretas para o benefício das crianças em todo o mundo. Que possamos todos ser coparticipantes ativos na jornada de descoberta e crescimento de cada criança.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de et al . A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 361-366, ago. 2010 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 ago. 2023.

AQUINO V. BESSA. S.M.; MACHADO M. A. Mediação Pedagógica à luz do pensar complexo: Uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. 2012.

BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BARBOSA, ELIZANGELA APARECIDA, *Manual Prático do Desenvolvimento Infantil*/Elizangela Aparecida Barbosa & Paula Cristina Sellan Fukusato – 1. Ed. – Rio de Janeiro – RJ: Thieme Revinter Publicações, 2020

BATISTA, Luísa Lopes. Educação infantil e autonomia: uma perspectiva montessoriana para reconhecimento das infâncias: *UnB*. 2017. p. 58 Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2017. Luísa Lopes Batista.

BAUMRIND, D. *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BERK, L & WINSLER, A. (1995). "*Vygotsky: sua vida e obras*" e "*a abordagem de Vygotsky ao desenvolvimento*". Texto e referências traduzidas pelo autor. No andaime, o aprendizado das crianças: Vygotsky e o aprendizado da primeira infância. Natl. Assoc for Educ. de crianças pequenas.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. [S. l.: s. n.], 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643830/artigo-229-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. *Ministério da Saúde*.

CASSAROTO, VJ, et al. Os reflexos da primeira infância no crescimento e desenvolvimento da criança na educação infantil. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2015 Mai. 31;3(1): p. 27-37

CRAIN, W. (2010). *Teorias do desenvolvimento: Conceitos e aplicações*. Texto e referências traduzidas pelo autor. 6ª ed. Rio Saddle superior, NJ: Prentice Hall.

SILVA, Juliano Vieira da. *Crescimento e desenvolvimento humano e aprendizagem motora* [recurso eletrônico] / [et al.] ; revisão técnica: Erik Menger Silveira]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018.

Diane E. Papalia, Gabriela Martorell ; *Desenvolvimento humano* [recurso eletrônico] tradução : Francisco Araújo da Costa ; revisão técnica : Maria Adélia Minghelli Pieta, Odette de Godoy Pinheiro, Patricia Santos da Silva. – 14. ed. E-pub.

DIAS, A. A.. *Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 370–380, set. 2005.

DOWNESS. S. Learning objects : resources for learning worldwide. In: *Mc Greal R. Online education, using learning objectis*. Nova York, Routledge Falmer, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FULLAN, Michael, LANGWORTHY, Maria. *Toward a new end: new pedagogies for deep learning*. 2013. Acessado em: 12 de Fev. de 2020.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. *Como elaborar uma resenha de um artigo acadêmico ou científico*. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*. Ano III, Vol. III, n.7, jul.-dez., p.95-107, 2020

MONTESSORI, Maria *A descoberta da criança: pedagogia científica* / tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kírion, 2017

MOREIRA, LMA. *Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade*. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3rd ed. Salvador:: EDUFBA, 2011.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, dez. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X200500020003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X200500020003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 mar. 2023.

PEREIRA, Regiane Larréa. O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: uma revisão da literatura. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia*, Porto Alegre, BR-RS, p. 1-21, mar. 2006.

PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. pp. 113-123. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ROSSI, T. M. F.; ALMEIDA, S. F. C. O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica *peirceana*. *IV Congresso Latinoamericano de Alternativas em Psicologia: Hacia la construcción de um mundo posible, y el VII Congreso Al Encuentro de la Psicología Mexicana*, março de 2007.

SILVA, D. M. V. . Aprendizagem Mediada por Signos e a Construção de Conceitos em uma Perspectiva Vigotskiana. In: Cristiana Barcelos Da Silva; Roger Goulart Melo. (Org.). *Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea I*. 1ed. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2021, v. 1, p. 247-254.

VAN GEERT, P. (2003). *Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes*. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 640-672). London: Sage Publications.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovitch, 1896-1934 V741L. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*/ Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica) Seleção de: José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna- -Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira.

\_\_\_\_\_. L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

## ANEXOS

### ANEXO A – RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO DE PLÁGIO



**DISCENTE:** Amanda Cristina Mazer Hoffmann

**CURSO:** Psicologia

**DATA DE ANÁLISE:** 01.11.2023

#### RESULTADO DA ANÁLISE

##### Estadísticas

Suspeitas na Internet: **1,51%**

Percentual do texto com expressões localizadas na internet

Suspeitas confirmadas: **1,41%**

Confirmada existência dos trechos suspeitos nos endereços encontrados

Texto analisado: **94,16%**

*Percentual do texto efetivamente analisado (frases curtas, caracteres especiais, texto quebrado não são analisados).*

Sucesso da análise: **100%**

*Percentual das pesquisas com sucesso, indica a qualidade da análise, quanto maior, melhor.*

Analisado por Plagius - Detector de Plágio 2.8.5  
quarta-feira, 1 de novembro de 2023 15:55

#### PARECER FINAL

Declaro para devidos fins, que o trabalho da discente **AMANDA CRISTINA MAZER HOFFMANN**, n. de matrícula **43114**, do curso de Psicologia, foi aprovado na verificação de plágio, com porcentagem conferida em 1,51%. Devendo a aluna realizar as correções necessárias.

Documento assinado digitalmente  
 **HERTA MARIA DE AÇUCENA DO NASCIMENTO SR**  
Data: 01/11/2023 23:07:31-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

(assinado eletronicamente)  
**HERTA MARIA DE AÇUCENA DO N. SOEIRO**  
**Bibliotecária CRB 1114/11**  
Biblioteca Central Júlio Bordignon  
Centro Universitário Faema – UNIFAEMA