

**ASSOCIAÇÃO CULTURAL EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**Análise sobre o desenvolvimento da autonomia de
crianças de 0 a 3 anos**

Celiane Ribeiro

Itapeva – São Paulo – Brasil

**ASSOCIAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**Análise sobre o desenvolvimento da autonomia de
crianças de 0 a 3 anos**

Celiane Ribeiro
Orientadora Prof^a: Msc Delcy Lacerda de Oliveira

Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - Faculdade de Ciências Humanas como parte das obrigações para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Dezembro/2014
Itapeva – SP**

**Com muito carinho, eu dedico este
trabalho aos meus pais que
sempre cuidaram de mim.**

“Todo aquele que ora, tem fé, confia e persevera nas promessas de Cristo Jesus, alcança seus objetivos e regozija-se das glórias e bênçãos que dele nos vem, sob os desígnios de Deus Pai Todo Poderoso atendendo suas intervenções de filho unigênito, nosso Redentor e Salvador. ”

Gutemberg Landi

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus porque me conduz meus caminhos e me protege todos os dias de minha vida.

Ao meu pai Valdico Ribeiro e minha mãe Selmira Jorge de Jesus Ribeiro, pela dedicação e amor com que me educaram.

As minhas amigas de faculdade Renata Wincler e Cibele Ribeiro, pelo carinho, pelas brincadeiras e pelo apoio durante esses quatro anos de curso.

A minha orientadora Delcy Lacerda, pelo apoio e orientação na escrita deste trabalho.

Aos professores de TCC Andrei Muzel e Bruno Vespasiano que com muita dedicação nos auxiliou e deu apoio a escrever.

Ao Marco Grego que com muito esforço me apoiou durante toda essa jornada de estudo.

Aos integrantes da mesa examinadora que se dispuseram vir nesse dia para verificar a exposição do meu trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A CRIANÇA.....	11
3. FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	16
4. A ANOMIA E A HETERONOMIA NA CRIANÇA	21
5. CONCEITOS DE AUTONOMIA.	24
6. INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA	27
7. MATERIAL E MÉTODOS	31
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38

Análise sobre o desenvolvimento da autonomia de crianças de 0 a 3 anos

RESUMO

O presente trabalho buscou a análise sobre a construção da autonomia da criança de 0 a 3 anos de idade. Tendo como fundamento do trabalho a pesquisa bibliográfica de revisão de literatura, procurou se conhecer quais as definições a respeito de criança que estão presentes nas leis vigentes no Brasil e na concepção de autores que contribuem com o tema estudado. Buscou se conhecer quais as fases de desenvolvimento percorridas pelas crianças desde seu nascimento até o momento em que apresenta autonomia moral em suas ações e pensamentos. A descoberta dos conceitos de anomia e heteronomia estiveram presentes para que tornasse possível a diferenciação entre tais conceitos e as definições de autonomia, que também foram objetos de análise durante a escrita deste. Ao fim, procurou se dissertar a respeito da importância da influência de adultos na construção da autonomia da criança, especialmente no que se refere à escola de Educação Infantil.

Palavras-Chave: criança; desenvolvimento; autonomia.

Análise sobre o desenvolvimento da autonomia de crianças de 0 a 3 anos

ABSTRACT

This study aimed to analysis on the construction of autonomy of the child 0-3 years of age. Taking as a basis the work of the literature review of the literature, knowing which settings regarding child that are present in the existing laws in Brazil and in the design of the contributing authors to the subject studied. Sought to know which development phases traversed by children from birth until the moment presents moral autonomy in their actions and thoughts. The discovery of the concepts of anomie and heteronomy were present to become possible to differentiate between these concepts and definitions of autonomy, which were also objects of analysis while writing this. At the end, tried to lecture about the importance of the influence of adults in building the child's autonomy, especially when it comes to school for Early Childhood Education.

Keywords: child; development; autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A autonomia da criança que frequenta as escolas de Educação Infantil é o elemento de principal desejo dos professores e pais da atual sociedade brasileira. Desde a metade do século XX, estudiosos procuram compreender como acontece a construção dos preceitos morais na criança que influenciaram em sua fase adulta.

Esse trabalho procurou conhecer quais os aspectos do desenvolvimento da criança percebem destaque no momento de se elaborar uma pesquisa a respeito da construção da autonomia da criança e assim, realizou um estudo bibliográfico em documentos oficiais e em postulados e pesquisas acadêmicas a fim de se obter maior número de informações.

O primeiro capítulo inicia-se com uma rápida apresentação da definição de criança à luz da Lei nº. 8.069 de 1990 que constitui os direitos inerentes de todas as crianças e adolescentes brasileiros. Kramer (2000) apresenta-se como conceituadora da necessidade de se conhecer a criança como um todo e como uma pessoa em desenvolvimento.

Ariès (1981) contribui descrevendo a história na criança ao longo dos tempos e como alcançaram o lugar de reconhecimento na história mundial. A diminuição da comparação da criança a seres vegetais promoveu o incentivo a concepção da criança como criança e não como adulto em miniatura.

O segundo capítulo tratou de levantar informações primordiais a respeito dos estágios do desenvolvimento infantil, tendo Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky como norte para fundamentação dessa pesquisa. Dividido em quatro etapas primordiais, o desenvolvimento infantil apresenta-se com os aspectos característicos do estágio sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e o operatório-formal.

Cada período do desenvolvimento da criança apresenta aspectos que podem facilitar a identificação e promover as informações adequadas e que contribuam para que cada estágio seja superado da forma mais equilibrada possível. Bessa (1995) ensina que a autonomia moral encontra-se extremamente desenvolvida no período operatório-formal, mas que nos

primeiros anos de vida, a criança já é capaz de demonstrar aspectos de autonomia moral.

O terceiro e quarto capítulos trataram de conceituar as fases do desenvolvimento moral da criança. A primeira conceitualização realizada referia-se a anomia, que é o momento em que a criança não concebe a regra; a segunda definição volta-se para a heteronomia, fase em que a criança entende a regra como uma decisão existe, mas superior a sua vontade; o último conceito esteve focado na autonomia, fase em que a criança torna-se capaz de elaborar seus próprios conceitos e formar sua opinião a respeito do mundo em que vive.

O quarto capítulo voltou-se para a análise do estudo da influência sofrida pela criança na construção de sua autonomia e que oriunda de adultos, como familiares e professores. Martins e Tavares (2010) contribuíram com a pesquisa ensinando que pais e professores devem conhecer as características de cada estágio do desenvolvimento moral da criança para que possam atuar como mediadores para a transposição de cada etapa vivida pela criança.

2. A CRIANÇA

A Lei 8.069 de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente definiu qual a idade em que uma pessoa é considerada criança, veja, “Art. 1º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Os preceitos legais que delimitaram e definiram a idade de uma criança no Brasil, surgiram após longos anos de desconsideração da criança enquanto pessoa em desenvolvimento. Segundo Kramer (2000), o século XX foi marcado pelo esforço de se conhecer a criança em seu todo, porque diferentes campos do saber pesquisaram e concluíram que a criança é um ser humano desde antes de seu nascimento.

Para que aconteça a compreensão necessária a respeito da criança como ser humano em desenvolvimento desde sua mais tenra idade, faz-se necessário um estudo que envolva a inserção histórica da criança nas sociedades desde antigos tempos. Philip Ariès realizou um levantamento histórico e cultural da participação da criança nas organizações sociais. Durante esse estudo, Ariès (1981) concluiu que percebia pouca importância nas organizações sociais em que vive, considerando-se que em seu processo de desenvolvimento, esta criança interioriza o mundo em que vive.

Conforme preceitua Ariès (1981), até a Idade Média a criança não era representada nas obras de artes, não por falta de habilidades artísticas, o autor acredita que nesse tempo a criança, em seu estado de infância, era despercebida pela sociedade. E, por vezes quando aparecia nas pinturas épicas, seu corpo estava deformado, desprovido da singularidade própria da criança.

Para Santana (2011, p. 32), a criança na idade medieval era considerada um ser “meramente biológico”, sendo considerada parte do universo feminino até o momento em que se integrassem a idade adulta. “Apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve infância”, (SANTANA, 2011, p. 32).

Vygotsky (1991) menciona que na antiguidade, o desenvolvimento da criança era considerado semelhante ao desenvolvimento de plantas, pois, segundo o autor, a analogia botânica utilizada para estudo do desenvolvimento

da criança foi substituída pelo paralelo zoológico, ou seja, as fases do desenvolvimento infantil, “De prisioneira da botânica, a psicologia infantil torna-se, agora, encantada pela zoologia” (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Esses estudos comparativos a outros seres vivos para entender a criança, decorrem da falta de estudos anteriores que conceituassem a criança no seu estado de ser humano vivente da infância. Ariès (1981) ensina que pela falta compreensão da infância vivenciada pela criança, as representações artísticas reproduziam homens em miniaturas em suas obras.

A escala menor com que se representavam as crianças com intuito apenas de diferenciá-las dos adultos, sugeria a falta de interesse com relação a estas. Assim, Ariès (1981) ensina que os homens do século X-XI não se apercebia da imagem da criança em suas obras de arte, pois não lhes despertavam interesse devida a falta de consideração da criança enquanto ser humano. Esse ensinamento de Ariès (1981) traz a reflexão que na vida real a criança não possuía considerações relevantes ao ponto de se retratada, porque nesse momento histórico “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (p.40).

O acertado ensinamento de Ariès (1981) é afirmado também por Santana (2011). A autora leciona que o Renascimento e o Iluminismo trouxeram consigo estudos e pesquisas que passaram a considerar a criança em outros aspectos que não as de homens em miniaturas.

O reformista Martinho Lutero propõe um novo paradigma relacionado à concepção de criança e de sua infância, juntamente com os partícipes da Revolução Burguesa, estabelecem a responsabilização da família pelos cuidados com seus filhos pequenos (SANTANA, 2011).

No entanto, anteriormente a reforma, Ariès (1981) preceitua que as representações da criança pela docilidade e inserção no mundo adulto, ensinam que no cotidiano das sociedades, a criança estava sempre vinculada a alguma ação adulta, que sem a participação do adulto, a vida da criança não merecia destaque, sendo que a graciosidade era o fator preponderante para que um adulto prestasse atenção em uma criança.

Essa ambiguidade entre a presença em meio a adultos e representações graciosas da criança era as primícias do entendimento da

criança na concepção moderna, ou seja, a criança deve estar inserida no mundo adulto, porém presente no contexto de sua infância (ARIÈS, 1981).

As observações realizadas por Vygotsky (1991) assinalam que a representação da criança como homem em miniatura vai sendo substituída pelos estudos botânicos e mais tarde pelos estudos zoológicos, mas que ambos os aspectos, ora colocam a criança como sendo um homem com suas características reduzidas, ora colocam a criança enquanto elementos da natureza supervalorizando suas funções superiores e ora colocam a criança como sendo um animal em seus processos biológicos inferiores.

Para que se esclareça a concepção de criança e o estudo da infância, há que se considerar a criança como sendo um ser humano em desenvolvimento (BRASIL, ECA, 1990). Outro aspecto que merece destaque no presente capítulo, refere-se à alta mortalidade infantil que acontecia em tempos passados, Ariès (1981) afirma que a vacinação de crianças passou a ser uma ação frequente nas famílias e a melhoria nas condições de higiene fez com que se reduzisse a taxa de mortalidade infantil, porque agora a criança era considerada como um ser humano que possuía “uma alma” como os demais seres humanos (ARIÈS, 1981, p. 48).

O século XVII torna-se o marco social da representação da criança que ganha vida própria, no entanto, a percepção da criança como um adulto em miniatura ainda persiste, pois a maneira de vestir uma criança com roupas adultas continuou até meados do século XX (ARIÈS, 1981).

Para Santana (2011, p. 32) “as crianças são tratadas em função dos discursos que se construíram ao longo da história da cultura”, porquanto oriundas de diferentes classes sociais são consideradas, em sua essência, enquanto um projeto de ser humano inacabado, se mais abastadas são as futuras herdeiras e se pertencentes à classe trabalhadora, futuras trabalhadoras que almejarão ascensão social.

Assim, surgem duas correntes que pretendem analisar as concepções de infância, a visão construtivista e a visão comportamentalista, que trazem consigo dois paradigmas que conceituam a criança e seu período de infância, que compelem à família a criação de condições de manutenção desses padrões existenciais para a criança, ou também, compele ao estado a institucionalização para manutenção dos padrões socioeconômicos (SANTANA, 2011).

Mesmo considerada enquanto projeto que determinará a manutenção da existência de sua classe social, a criança não era considerada em seus aspectos primordiais de desenvolvimento. O século XX, segundo leciona Santana (2011), foram as prescrições institucionalizadas de normas que regulariam a disciplina mental e corporal da criança.

No Brasil, as crianças também possuíram suas representações fundamentadas nos aspectos sociais, porque a história da criança brasileira está relacionada as condições sociais em que esta criança estaria inserida, ou seja, dependente das condições étnico-racial que a criança apresentava (ANDRADE, 2010)

A concepção jesuítica sobre a criança e seu período de infância, em que esta era considerada em um momento de iluminação, sendo o centro dessa iluminação estava focada na “aculturação” (ANDRADE, 2010, p. 52) das crianças nativas, as crianças negras estavam destinadas ao trabalho desde a mais tenra idade e a criança branca abastada dedicava-se aos estudos. Os fatores sociais, étnicos e raciais definiam os conceitos de infância a que cada criança estava submetida.

Salienta-se que existe uma diferenciação entre ser criança e estar na infância, pois Andrade (2010) orienta que a infância é o período de segue desde o nascimento até a puberdade, sendo que criança é todo aquele ser humano de 0 a 12 anos incompletos, ou seja, até 11 anos e 11 meses, o ser humano ainda é uma criança. Contudo, considera-se criança também o embrião na barriga materna.

Ainda sob a luz dos ensinamentos de Andrade (2010, p. 53) encontra-se a seguinte conclusão a respeito das definições de infância, “Os limites da infância encontram respaldos, além do campo legal, nas tradições culturais”. Nesse diapasão, encontram-se culturas em que a puberdade é tida como o fim da infância e início da vida adulta, sendo que a organização e divisão dos sistemas educativos também estão relacionadas à demarcação da idade da criança e da sua infância.

No Brasil, a demarcação do limite da idade entre o ser criança e estar no período de infância permite a distribuição de investimentos adequados a cada faixa etária, porque, conforme o Plano Nacional da Primeira Infância (2010, p. 14), os investimentos financeiros e humanos que procurem auxiliar a criança a

transpassar adequadamente as fases de seu desenvolvimento produzem “ganhos sociais e econômicos superiores aos gerados por qualquer outro”.

Ressalta-se que antes de incentivar o futuro de uma criança, faz-se necessário que se invista em seu presente, pois a infância requer uma vida justa para qualquer criança (BRASIL, PNPI, 2010). A criança precisa receber valor em si mesmo, porquanto a infância possui sentido e conteúdo próprio, assim, adultos que atingiram plenamente suas capacidades e habilidade cognitivas estiveram envoltos em auxílios que permitiram o pleno desenvolvimento das fases da sua infância.

No ano de 2010, o Brasil possuía cerca de 20 milhões de crianças, com idade entre 0 e 6 anos, sendo que metade dessa população vive em famílias de poder aquisitivo baixo. A melhoria nas condições de vida das crianças brasileiras proporcionou a queda na taxa de mortalidade infantil, porém, existem crianças que ainda vivem no seio familiar incapaz de suprir suas necessidades alimentares básicas (BRASIL, PNPI, 2010).

Kramer (2000) alerta para que não aconteça o esquecimento das condições indignas de vida vivenciadas pelas crianças brasileiras, porque se atem, demasiadamente, aos aspectos conceituais de criança e infância, deixando para segundo plano os direitos que estão reservados a todas as crianças que vivem em território brasileiro.

3. FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os estudos sobre o desenvolvimento humano fazem parte da história da humanidade. Desde o mais remoto tempo, pesquisas procuram descobrir de que maneira acontece a caracterização das fases da vida humana. Assim, no texto que se segue, será realizado um apontamento a respeito das características fundamentais que marcam cada fase do desenvolvimento humano até atingir o apogeu de sua equilíbrio.

Para iniciar o presente capítulo, faz-se necessária apresentação de três nomes que marcaram essas pesquisas: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Henri Wallon.

Jean Piaget, precursor da teoria psicogenética, nasceu na Suíça e formou-se em Biologia e em Psicologia, sendo que sua formação em Biologia auxiliou-o na compreensão e comparação entre o desenvolvimento da inteligência com o próprio desenvolvimento biológico humano (BESSA, 2008). Tendo proposto quatro estágios de desenvolvimento humano, Jean Piaget os classificou da seguinte maneira: estágio sensório-motor; estágio pré-operatório; estágio operatório concreto; estágio operatório-formal.

Em cada uma dessas fases, Jean Piaget encontrou características peculiares que marcaram e representaram a forma com que cada indivíduo realiza a interiorização do mundo ao seu redor. Para Piaget e Inhelder (1993), cada período do desenvolvimento humano caracteriza-se como primícias do período que se seguirá, sendo que essas características são mais bem percebidas na fase que antecede a linguagem.

Os primeiros dezoito meses de vida de uma criança encontram-se marcados por aspectos que representam a falta de função simbólica, ou seja, a criança não consegue formular ações mentais de representatividade na ausência de pessoas ou objetos.

Definido como período sensório-motor, os primeiros meses de vida da criança caracterizam-se pela inteligência pouco elaborada, que é capaz de suprir os desejos momentâneos, em que o pensamento não é utilizado e os movimentos realizados são espontâneos e acontecem por reflexo ou contrações musculares (PIAGET e INHLEDER, 1993).

Segundo Bessa (2008), no período sensório-motor, a criança conhece o mundo por intermédio de atos motores involuntários, a princípio, que se graduam na constante relação entre movimentos e assimilações para percepção do mundo externo, a inteligência acontece de forma prática. Bello (1995) preceitua que a linguagem no período sensório-motor acontece desde a repetição de sílabas, ecolalia, indo até palavras que representam objetos ou pessoas, sem a elaboração de pensamentos.

O segundo período defendido por Jean Piaget apresenta-se como período pré-operatório. Nesse período surge a capacidade de representar um signo através de um significante que atuará apenas como significado para aquele determinado signo em sua ausência. Denominada enquanto função semiótica ou simbólica, a capacidade de representação de um signo através de um significante exclusivo, não pode ser observada antes do término do período sensório-motor. Assim, conforme preceituam Piaget e Inhelder (1993), a representação através da utilização do pensamento acontece quando a criança passa fazer uso da imitação.

No entanto, a princípio, a imitação como forma de representação figura-se enquanto movimentos práticos sem associação à inteligência. No momento em que a imitação deixa de ser uma cópia perceptiva e passa a ser um ato significante elaborado através de pensamento, surge a linguagem como maneira de comunicação e contato social (PIAGET e INHLEDER, 1993).

Bessa (2008) conceituou o estágio pré-operatório como sendo o período de interiorização dos esquemas do estágio anterior, sendo assim, os processos de assimilação e acomodação vão se intensificando e acontece, nesse momento, o despertar para percepções que requerem interações com adultos para suprir a curiosidade que se aflora e a linguagem passa a ser utilizada juntamente com a capacidade mental.

Para Bello (1995), o período pré-operatório é o estágio em que a criança passa a utilizar imagens mentais para representar objetos e pessoas ausentes, podendo ser denominado como período do jogo simbólico, em que a representação cognitiva de determinado signo ganha significado e a criança consegue utilizar-se da linguagem para dar nomes a determinados objetos e também se utilizar da fantasia para realizar jogos simbólicos.

O terceiro período descrito por Jean Piaget é estágio operatório concreto. Nesse estágio, o egocentrismo vai sendo substituído pelo desejo de estabelecer relações sociais e intelectuais, em que a percepção do outro se dá através da coerência e compreensão de diferentes ideias. A interiorização da percepção do mundo em que vive se torna mais aprofundada e a criança passa a realizar ações mentais e não apenas físicas. Nessa fase do desenvolvimento aparecem as primeiras noções de reversibilidade, ou seja, a criança passa a refletir sobre a condição inicial bem como a condição final de determinado objeto e situação (TERRA, 2008).

Bessa (2008) afirma que no período operatório-concreto a criança passa a ter percepções sobre tempo, espaço, velocidade, ordem e casualidade. Nesse período a criança começa perceber a ação inversa sobre a ação que realizou anteriormente, assim, as ações são realizadas através de pensamento. Bello (1995) preceitua que no período operatório-concreto a criança é capaz de diferenciar objetos pelo tamanho, peso e volume, além de ser capaz de assimilar as regras pré -estabelecidas e debater sobre suas próprias opiniões.

O último período defendido por Jean Piaget é o período operatório-formal, também conhecido como estágio lógico formal. Nesse período, a ampliação da capacidade de reversibilidade possibilita a aquisição do raciocínio através de hipóteses, formando esquemas abstratos de representação para realizar operações dentro dos conceitos da lógica formal. Segundo os preceitos de Terra (2008), nessa fase a criança desenvolve a autonomia, pois passa a questionar valores sociais e morais da sociedade em que vive, criando suas próprias definições para tais valores. Apesar da aquisição da autonomia e depois de ter adquirido o equilíbrio final do desenvolvimento, o indivíduo continuará seus processos cognitivos, porém agora de maneira mais elaborada, aprofundando seus conhecimentos.

Para Bessa (2008), o período operatório-formal é caracterizado pela capacidade de abstração total, em que o indivíduo começa pensar sobre todas as relações possíveis entre si mesmo e o meio que o cerca. Nesse período a independência física e mental sobre as ações que realiza tornam-no autônomo em suas atuações.

Bello (1995) ensina que no período operatório-formal o indivíduo atinge o auge do desenvolvimento da inteligência, sendo capaz de pensamentos

hipotéticos e fazer uso da abstração na resolução de problemas. O estágio operatório-formal também é marcado pela capacidade de estabelecer comunicação coerente com intenção de se concluir em ideias comuns a todos os membros do grupo em que pertence, através de relações recíprocas e cooperativas.

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia. Formou-se em Direito e em Medicina. Sua preocupação estava voltada para os distúrbios de aprendizagem e dessa maneira, participou de estudos e pesquisas voltadas para deficiências. Trabalhou a convite no Instituto de Psicologia de Moscou. Sua obra contribuiu de maneira enriquecedora para o conhecimento sobre o desenvolvimento humano (COELHO e PISONI, 2012).

Segundo Bessa (2008), Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano acontece através da interação com outro ser humano, sendo que a linguagem é a ponte que relaciona o indivíduo com seus pares. Enquanto sistema simbólico dos grupos sociais, a linguagem figura-se como mediador entre o ser humano e objeto de conhecimento. Assim, Vygotsky considera a linguagem como marco divisor dos estágios do desenvolvimento humano.

Oliveira (1992) explica que são três os estágios fundamentais considerados por Vygotsky no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O primeiro estágio refere-se ao pensamento sincrético, em que a criança utiliza-se de conceitos subjetivos para agrupamentos de objetos. O segundo estágio considerado por Vygotsky é o pensamento por complexo, em que o agrupamento acontece fundamentado em relações concretas de acordo com a utilidade e utilização do objeto analisado. O terceiro estágio caracteriza-se pela capacidade de abstração, em que a criança consegue agrupar objetos de acordo com aspectos concretos previamente conhecidos.

Lev Semenovich Vygotsky defendia a premissa de que o pensamento e a linguagem desenvolvem-se ao mesmo tempo em que as demais funções psicológicas. Assim, para o pesquisador, existe um estágio pré-verbal que a criança apresenta a linguagem dissociada do pensamento e por volta dos dois anos de idade, o pensamento e a linguagem se juntam e dão início a outro estágio. A partir de então, surge a função simbólica dessa linguagem, que acontece tanto de maneira interiorizada quanto de maneira externalizada (BESSA, 2008).

Há que se mencionar as afirmações de Lev Semenovich Vygotsky de que os estágios de desenvolvimento de conceitos pela criança acontecem de maneira espiral, não sendo retilíneos. Assim, um estágio sobrepõe-se a outro constantemente. Essa reflexão permitiu que Vygotsky conceituasse a Zona de Desenvolvimento Proximal na aquisição do conhecimento (OLIVEIRA, 1992).

Henri Wallon foi um dos fundadores da Psicologia da Criança na França, sendo formado em Filosofia, Psicologia e Medicina, desenvolveu seu trabalho com crianças de comportamento difícil e pode fundamentar suas pesquisas de maneira que seu legado é considerado de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem (JALLEY, 2010).

Compreendida em cinco estágios, a teoria do desenvolvimento da personalidade humana de Henri Wallon encontra-se em: Estágio 1, impulsivo e emocional; Estágio 2, sensório-motor e projetivo; Estágio 3, personalismo (crise de oposição, idade da graça, imitação); Estágio 4, categorial; Estágio 5, adolescência (JALLEY, 2010).

Para Wallon (2010), a sincronização entre a idade da criança e seu nível de desenvolvimento, pode ser percebida através das ações que a criança realiza. Assim, segundo o pesquisador, o estágio 1 caracteriza-se pela necessidade de alimentação e sono, em que a criança apresenta perda gradativa de reações espontâneas e das reações provocadas. O estágio 2 caracteriza-se pelo aparecimento dos exercícios sensório-motores, em que a criança passa a movimentar-se e a perceber os resultados dessa movimentação e também perceber o deslocamento de objetos no espaço. O estágio 3 caracteriza-se pelo desenvolvimento da linguagem e pela capacidade de colocar-se em pé e andar, e a independência oriunda da movimentação própria através do pensamento, provoca a melhoria na relação desta criança com o meio em que vive, surge então a imitação e percepção de sua relação com o outro. O estágio 4 caracteriza-se pelo afastamento da realização dos desejos espontâneos e pela aproximação da realização de tarefas que requerem concentração e responsabilidade, a substituição de ações concretas por atos abstratos pode provocar na criança a aquisição incompleta da autonomia. O 5 estágio caracteriza-se pelo desejo de agrupamento, sendo que na escolha de seus parceiros por preceitos morais, rivalidades e afinidades existentes, a criança demonstra que deixou a infância e entrou na puberdade.

4. A ANOMIA E A HETERONOMIA NA CRIANÇA

A anomia consiste na negação à regra, à lei. Na fase do egocentrismo, quando a criança ainda é pequena não existem regras que necessitem ser obedecidas, porque as necessidades fisiológicas e biológicas são as que requerem satisfação imediata, como a fome e a dor (FEREIRA, 2009).

Sob as perspectivas da moralidade, a anomia consiste na fase pré-moral, em que ausência de regras é substituída pela satisfação das necessidades imediatas, no entanto, ressalta-se que a anomia não é apenas característica de crianças na fase do egocentrismo, pois existem adultos que não possuem a capacidade de obedecer às regras que normatizam a sociedade em que vivem (FEREIRA, 2009).

Faz-se necessário auxílio à criança para que ela passe pela sua fase de egocentrismo e adentre a fase da heteronomia e, por conseguinte, a fase da autonomia moral e intelectual. Embora essa transposição aconteça de forma natural, a presença do adulto contribui para que esse processo transcorra de maneira saudável e equilibrada. Acontece a saída de si mesmo, em um processo de descentração, em que a criança melhora sua concepção do mundo, passando a perceber que é parte integrante de um todo maior (FEREIRA, 2009).

Megale (2009) preceitua que a anomia é um estado emocional complexo, em que predominam os sentimentos de alienação e isolamento. Essa fase também é marcada por sentimentos de ansiedade, baixa flexibilidade cognitiva e afetiva, além da perda de reconhecimento de si mesmo.

A diversidade de fatores que causam esse estado de anomia direciona as reflexões para estudos nas áreas de sociologia e psicologia, no entanto, ressalta-se que anomia não decorre de experiências culturais apenas, essa fase de egocentrismo envolve fatores sociais, orgânicos e culturais. Megale (2009) menciona a situação em que a criança é retirada de um grupo social e inserida a outro grupo social estranho, em que nesse processo a criança pode voltar ao estágio da anomia, mesmo já tendo passado essa fase.

Essa exemplificação auxilia na resolução adequada para casos em que a dupla condição cultural possa causar conflitos na identidade da criança, porém, se o novo ambiente se torna encorajador e permite que as concepções

culturais antigas não deixem de existir, a criança é capaz de incorporar elementos das duas culturas na formação de sua autonomia moral e intelectual (MEGALE, 2009).

Para Freitas (2002) a anomia consiste naquela fase em que a regra se confunde com o hábito, contudo existem as ações regulares, a criança não as sente como sendo obrigatórias. Assim, não há consciência da obrigação em se fazer determinada ação, os atos são mais por desejo e necessidade do que por obrigatoriedade.

As primeiras noções de separação entre si mesma e os outros acontecem por volta dos dois anos de idade, nessa fase a criança passa a desenvolver suas relações intersociais, dessa forma, a percepção do outro enquanto igual e não como parte de si mesma, proporciona à criança o sentido de obrigação para com o outro (FREITAS, 2002).

“Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado” (MEHANNA, TEIXEIRA e STOLTZ, 2014, p.). Essa reflexão aponta para a heteronomia, ou seja, a moral do dever, que é a fase em que a criança obedece às regras pré-estabelecidas por um adulto por medo da perda ou pelo castigo.

A heteronomia constitui-se na moral principiada na relação unilateral de poder, em que a coação é o que determina os moldes dessa relação. Reciprocidade, respeito e cooperação são construídos através da obediência à autoridade e as regras pré-existentes do ambiente em que a criança vive (MEHANNA e STOLTZ, 2014).

Mehanna e Stoltz (2014) afirmam que alunos que se encontram na fase da heteronomia quando são indagados a dizerem de onde as regras vêm, respondem que vem de casa, do trabalho, da escola e que regras são para ser obedecidas. Esse estágio, também conhecido, como estágio convencional, impulsiona a criança a ter ações e reações de acordo com os padrões sociais.

Fávero (2005) ensina que a criança possui duas concepções morais, duas maneiras básicas de sentir e de se conduzir que se originam de relações interindividuais, sendo que a primeira é a coação e a segunda é a cooperação. A heteronomia se enquadra na moral da coação, porque a criança aceita do adulto diferentes tipos de ordens, que se submete independentemente da situação.

O entendimento da moral da heteronomia deve estar vinculado ao conhecimento do significado das palavras moral e heteronomia. Fávero (2005) define moral como um sistema de regras, em que o respeito a essas regras direciona a composição dos conceitos de moralidade. Para heteronomia, a autora oferece o seguinte significado: “condição de submissão do sujeito às imposições externas” (FÁVERO, 2005, p. 23).

Na moral da heteronomia a criança ainda não interioriza os conceitos das regras. Assim, pode-se afirmar que o sujeito heterônomo não se libertou da vontade dos outros, obedecendo aos princípios que são exteriores a si mesmo. A consciência presente na heteronomia não reflete sobre o ato propriamente dito e nas consequências deste ato, a análise relativa a essa obediência foca-se no não cumprimento da regra (FÁVERO, 2005).

A fase do egocentrismo em que a moral da heteronomia prevalece, pode ser caracterizada pela falta de capacidade de colocar-se no lugar do outro, a criança também não consegue estabelecer relações de cooperação e solidariedade. Nessa fase a criança sente-se irritada quando as regras são quebradas, mesmo que por descuido, ela deseja que o castigo seja imposto ao violador da regra (FÁVERO, 2005).

Fazer justiça e expiar a culpa por ter desobedecido às regras, assim organiza-se o pensamento da criança heterônoma. Essa fase é marcada pelos preceitos de que se receber castigo, aquele que desobedeceu às regras não voltará a fazê-lo. Receber punição relativa ao ato praticado devido à quebra das condições de solidariedade do grupo, essa é a intenção da criança heterônoma (FÁVERO, 2005).

Conforme preceitua Vieira (2009), a fase da moralidade heterônoma vai dos três aos nove anos de idade, que se inicia através de atos motores e desejos que carecem ser satisfeito. Depois a criança passa a imitar as ações dos adultos buscando cumprir as regras impostas pelos mais velhos. A criança compreende as regras como sendo imutáveis e absolutas, que surgem do meio exterior para que sejam cumpridas. No entendimento da criança heterônoma, todos obedecem às mesmas regras, porque nessa fase a criança não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro.

5. CONCEITOS DE AUTONOMIA

“A autonomia é a base da dignidade de todo o ser humano, sendo o princípio fundamental da vida moral e da identidade da pessoa” (RAMOS, 2008, p. 2). Sendo a autonomia a base da identidade da pessoa que possui sua singularidade e vontade racional, pode-se depreender que essa pessoa é livre para realizar seus próprios juízos.

Derivando-se da palavra grega *autos*, que significa próprio, e *nomos*, que significa regra, autoridade, lei, a palavra autonomia representa aquela condição do indivíduo ser autor da própria vida, ser o escolhedor de seus próprios atos e pensamentos. Ramos (2008) afirma que a princípio, a palavra autonomia estava relacionada a estados e mais tarde foi referida a pessoas, dessa maneira, autonomia caracteriza-se como sendo independência, ausência de coações exteriores que limitam a tomada de decisão.

Conforme preceitua Ramos (2008), a autonomia é o fundamento primordial da moralidade e representa a condição de ser humano enquanto espécie racional e emocional. No entanto, deve-se afirmar que embora a criança ainda não seja capaz de decidir através do juízo moral autônomo, ela é uma pessoa em desenvolvimento e precisa ser considerada nessa condição.

O respeito às necessidades fundamentais da criança enquanto pessoa em desenvolvimento é exigido em leis específicas. Assim, ressalta-se que durante o processo de desenvolvimento da autonomia, a criança deve receber a atenção adequada e necessária, para que esse processo aconteça de maneira natural, sendo permeado de condições sociais e psicológicas próprias desse desenvolvimento (RAMOS, 2008).

A criança que perpassa a fase da anomia, logo a seguir atravessa a fase da heteronomia, tornando-se um adolescente. Este adolescente deverá ser considerado capaz de realizar ações que representem certo nível de autonomia, porque na fase adulta ele contribuirá para o crescimento da sociedade em que está inserido através de suas ações autônomas. Três elementos se associam para que aconteça o estabelecimento da pessoa propriamente dita, são a autonomia, a individualização e a identidade própria (RAMOS, 2008).

Quando a criança atravessa de forma adequada as fases anteriores à autonomia, ela está formando sua identidade, que será a ponte que conduzirá a autonomia moral, assim, quanto mais aprimorado for o processo de individualização do ser humano melhor será a capacidade de atuar com autonomia (RAMOS, 2008).

Martins (2002) afirma que o conceito de autonomia está vinculado a ideia de participação e integração social, bem como, aos conceitos de descentralização e desconcentração do poder. Ambos os significados estão direcionados à determinada área pesquisada, como no caso dos conceitos a cima que se voltam à ciência política. Nesse contexto, autonomia refere-se à democracia social, à liberdade de criar e obedecer às próprias leis.

No contexto educacional, autonomia representa a condição do aluno que busca por si mesmo as respostas para as perguntas que formarão seu conhecimento. Por diversas vezes, a autonomia do aluno e da criança em si mesma, é considerada como autogoverno, auto formação e autodeterminação. Esse princípio que caracteriza a autonomia do aluno e da criança em ambiente escolar tem sua origem em preceitos socialistas que influenciaram a autogestão da criança com sendo a autonomia plena (MARTINS, 2008).

A formação educacional principiada nos moldes da autogestão deve estar delimitada nos padrões organizativos da sociedade em que está inserida. Para Pereira (2006), a autonomia é um termo usado por pais e educadores para definem os objetivos que devem ser alcançados pela educação escolar. Considerando a autonomia como foco da educação, as concepções pedagógicas tendem se direcionar para a prática que permite à criança o pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Pereira (2006), professores, de forma geral, possuem pouco conhecimento sobre a autonomia moral, bem como seu significado e sua importância. Salienta-se que conceitos pouco compreendidos geram práticas equivocadas. A escola deveria proporcionar conteúdos voltados para o ensino da educação moral, para possibilitar à criança a construção de uma identidade autônoma, e que tais conteúdos devem ser ensinados em processo de interação entre as crianças.

Mesmo sendo uma forma de independência do indivíduo em relação às pressões realizadas pelo grupo em que está inserido, a autonomia consiste

na obediência as normas que foram elaboradas por todos os membros pertencentes a este grupo, em um constante processo de cooperação e reciprocidade, que prevalece o respeito entre os indivíduos partícipes desse grupo (PEREIRA, 2006).

Pereira (2006) afirma que as coerções sofridas por crianças que habitam grupos sociais em que são submetidas a crenças de outras pessoas, apresentam dificuldade em desenvolver a autonomia, sendo necessário que o poder exercido pelo adulto seja minimizado ao máximo para que a criança atinja a autonomia moral.

O respeito mútuo e a cooperação têm de acontecer de forma voluntária, oriundos do desejo de cooperar e alcançar um objetivo comum, em uma inter-relação entre os próprios anseios e as perspectivas dos outros membros do grupo. Afirma-se que a autonomia está ligada a capacidade de autorregulação moral e intelectual, em que prevaleça a apreciação pelas regras e não apenas a obediência a elas (PEREIRA, 2006).

Segundo Silva (2009, p. 1), a autonomia é a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores” e também “estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma”. O ser autônomo é aquele que decide por si mesmo, fundamentado em preceitos que foram construídos durante sua convivência no grupo ao que pertence.

O processo de construção da autonomia acontece através da transposição de outras duas fases, após esse processo de aquisição da autonomia, a pessoa adquiriu a capacidade de definir seus próprios conceitos de elaborar suas próprias normas e limites, sendo capaz de se autorregular. Silva (2009) preceitua que autonomia está relacionada ao sentimento de que o comportamento define a pessoa, determinando a tomada de decisões.

Por intermédio do controle dos próprios atos, a construção da autonomia permite o surgimento de competências que organizam a autorregulação, a criação de regras que norteiam o comportamento individual. A maneira em que se posiciona para agir, para escolher e para decidir uma situação está sempre vinculada àquilo que interfere na vida do outro (SILVA, 2009).

6. INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

Para Martins e Tavares (2010), a família não consegue promover o desenvolvimento integral da criança. Não existe um manual que ofereça orientação às famílias sobre a maneira como educar seus filhos. No entanto, ressalta-se que a família possui papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque a organização familiar é o primeiro sistema social em que a criança é inserida.

A convivência da criança com os membros que constituem sua família faz parte da natureza humana, pois sendo o ser humano um ser social é relevante que esteja sempre integrado a um grupo social. Conforme preceituam Martins e Tavares (2010), todo o processo educativo requer a participação ativa dos pais, pois as crianças necessitam ser constantemente estimuladas para atingir o desenvolvimento pleno para cada estágio em que se encontram.

O cuidado com a criança deve acontecer através de diferentes ações, “diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares” (MARTINS e TAVARES, 2010, p. 258) que possibilitem à criança a oportunidade de se desenvolver e alcançar os estágios mais elaborados de suas funções cognitivas e de sua afetividade.

Quando a família proporciona à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma, a criança sente-se cuidada e segura, indo aos poucos construindo sua autonomia na realização de ações e na elaboração de pensamentos que antes requeriam ajuda para serem realizados. Para Martins e Tavares (2010), esse conjunto de atitudes permite que a criança desenvolva sua afetividade, além de outras características psicomotoras que irão auxiliar seu processo de crescimento e de desenvolvimento.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil apresenta os aspectos do desenvolvimento infantil que são privilegiados quando a criança recebe a atenção adequada durante os primeiros anos de vida: a percepção do próprio corpo e a separação de si do outro, a ampliação do conhecimento do

mundo e a organização das emoções. Nesse momento durante a fase da Educação Infantil, a relação professor e aluno pode se tornar estreita, facilitando ao primeiro a melhoria de sua capacidade de percepção referente às emoções que a criança expressa (MARTINS e TAVARES, 2010).

Rossetto (2006) afirma que a atitude de autonomia do sujeito, por conseguinte da criança, resulta do desenvolvimento cognitivo e moral que acontecem simultaneamente nesse sujeito, a partir do momento em que o indivíduo seja capaz de fazer julgamentos e integrar-se aos demais seres humanos, percebendo-se como contribuinte dessa relação.

Na escola, a autonomia sofreu uma redefinição depois dos movimentos que buscavam a implantação de um sistema educacional que prevalecesse a aprendizagem do aluno e não mais as práticas de ensino como estanques e verdades únicas e exclusivas. Rossetto (2006) preceitua que após os movimentos de reforma da educação em todo o mundo, os aspectos que se acentuam e impulsionam a organização curricular voltam-se para a formação humana, incentivando as relações de convivência pacífica entre as pessoas.

A cooperatividade ganha espaço nas práticas de sala de aula, assim, a aprendizagem volta-se para o incentivo ao desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo de alunos, mediante as atividades realizadas em grupos em que se valoriza a prática de ações conjuntas. Por intermédio dos estudos de Jean Piaget, as escolas passam a auxiliar o desenvolvimento moral das crianças, para que estas alcançassem sua autonomia intelectual (ROSSETTO, 2006).

Em “uma atitude social de reciprocidade” que se inicia com a criança na Educação Infantil e avança para relações grupais mais elaboradas (ROSSETTO, 2006, p. 96), deve acontecer a organização curricular e as práticas docentes em sala de aula.

O desenvolvimento do desejo pela pesquisa, a necessidade de verificação da realidade através da inteligência bem como, a criticidade que definem a autonomia moral, devem ser os objetivos que norteiam a didática de sala de aula, especialmente na Educação Infantil. Segundo Rossetto (2006, p. 96), “a moral autônoma de um cidadão crítico que ordena seus argumentos num contexto amplo” acontece devido às coordenações das ações que influenciam o desenvolvimento dos princípios morais.

Para Silva e Guimarães (2011), nas escolas de educação infantil não existem ações que não sejam revestidas de aspectos educativos que promovem a mais autêntica autonomia moral. As atividades didáticas que acontecem nos ambientes de educação infantil, como as brincadeiras e jogos, promovem o desenvolvimento da autonomia da criança.

Segundo Andrade (2007), a autonomia que aparece entre o segundo e o terceiro ano de vida provoca na criança o desejo de experimentação, a ânsia por sensações que ainda não havia percebido. “Na exploração do mundo que as rodeia constata os limites que o ambiente social põe as suas condutas” (op. cit. p. 9), essa definição apresentada pela autora corrobora com as informações anteriores.

Nesse momento do desenvolvimento infantil os pais possuem papel de fundamental importância, porque podem auxiliar a criança construir sua autonomia através da imposição de limites e da restrição de ações que serão prejudiciais a criança. Ressalta-se, conforme leciona Andrade (2007), a exigência excessiva provoca a insegurança e o sentimento de culpa, ocasionando a baixa capacidade autônoma da criança.

Entre os dois e os cinco anos de idade, a autonomia se manifesta nas atitudes de individualidade e na “diferenciação das pessoas significativas ou importantes e do sentimento de valor pessoal que a criança vai formando a partir das reações destas pessoas” (ANDRADE, 2007, p. 12).

As crianças ingressam nas escolas de Educação Infantil cada vez mais cedo, assim, para Bonfim (2008, p. 11), essa educação deve oferecer à esses alunos o desenvolvimento pleno da autonomia moral, “a escola está intimamente ligada a este processo. É na escola de Educação Infantil que este trabalho tem de ser iniciado”.

Dessa maneira, os professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de preparo profissional e desenvolverem um trabalho voltado para atingir objetivos específicos da visem pleno desenvolvimento da autonomia da criança, transpondo a fase da dependência e adentrando o estágio da consciência de seus atos (BONFIM, 2008).

Bonfim (2008) alerta para os riscos que porventura se pode correr ao percorrer estes caminhos que permitem o desenvolvimento da autonomia da criança. A autora afirma que é de extrema urgência o entendimento adequado

da importância do significado da autonomia para a aprendizagem escolar e para as relações humanas. Sendo construída a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade, a autonomia moral é o momento do desenvolvimento infantil em que a criança consegue respeitar as ideias alheias e expor seus pensamentos.

O ambiente escolar, que compõe um dos ambientes de inter-relações sociais da criança, permite, através da relação entre aluno-professor e aluno-aluno, a aquisição das práticas autônomas (BONFIM, 2008). Para que seja possível essa aquisição, o professor do ensino infantil não pode ser apenas um cuidador ou um transmissor de informações, devendo estar voltado para a percepção do aluno na sua forma integral.

Gomes (2013) afirma que a autonomia não é adquirida, sendo em verdade, alcançada através de estratégias e de condições para que esse processo aconteça. A consciencialização que acontece quando se alcança níveis reais de autonomia torna-se o objetivo mestre na construção da personalidade da criança.

A formação da consciência de mundo na criança substitui a transmissão de informações que acontecia em ambientes escolares. A falta de estímulos para que a autonomia moral se desenvolva pode provocar na criança a pouca consciência de si mesma e dos outros (COELHO, 2005).

Para Marandola e Eduardo Júnior (2005), a autonomia pode ser construída mediante o estímulo para o desenvolvimento cognitivo da criança através da prática educativa que fortaleça a relação de reciprocidade da aprendizagem e da relação humana que deve acontecer em sala de aula.

Os registros, as observações, as interferências e a oferta de novos espaços e situações que permitam a construção do conhecimento são as práticas que devem ser constantes nos ambientes de ensino infantil, porque essas ações promovem a construção plena da autonomia da criança na Educação Infantil (HORN, 2005).

7. MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados nesse trabalho originam-se de estudos realizados por outras pessoas que foram devidamente citadas. As informações foram coletadas em livros impressos, em e-books, em teses de doutorado, em dissertações de mestrado, em monografias de graduação e em artigos científicos.

O método de pesquisa voltou-se para o estudo bibliográfico, sem comprovações e aplicações concretas. As leituras de diferentes textos relacionados ao tema proporcionaram os elementos suficientes para a escrita desse trabalho.

Prodanov e Freitas (2013) definiram a metodologia científica a ser empregada nos trabalhos acadêmicos de conclusão de curso como sendo uma disciplina que avalia e examina o processamento e a coleta de informações, assim, para que fosse possível a construção do conhecimento relativo à proposição inicial desse trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica enquanto norte da presente escrita.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A família desempenha papel primordial no desenvolvimento da autonomia da criança, porque é no seio familiar que se iniciam as primeiras vivências e relações sociais que formaram as concepções relacionais da criança. Martins e Tavares (2010) afirmaram que apesar de não existir um manual capaz de definir as maneiras corretas de se educar um filho, a família é a organização social natural da criança.

Em sendo a família fundamental para o desenvolvimento da criança, pode-se mencionar que existem ações que devem ser praticadas pelos membros da família para que esta criança se apodere de estágios avançados de cognitividade e afetividade, assim, gestos e fazeres que estimulem o autocontrole das emoções promoveram a construção da autonomia moral na criança.

O sentimento de atenção e cuidado percebido pela criança que se origina dos membros de sua família estende-se aos ambientes escolares. Objeto de constantes estudos, o desenvolvimento da autonomia da criança está explicitado no Referencial Curricular para a Educação Infantil.

Nesse documento encontram-se informações privilegiadas que definem a importância da atenção adequada à criança desde seus primeiros anos de vida. O estímulo a percepção do próprio corpo sendo desvinculado dos outros seres que habitam ao seu redor, a ampliação dos sentidos e entendimento referentes ao mundo em que vive e a organização dos sentimentos e emoções, devem ser os objetivos a serem alcançados no ambiente familiar e no ambiente escolar, dessa relação escola-família que acontece a construção da autonomia moral da criança.

Para Rossetto (2006), o desenvolvimento cognitivo e moral acontece de maneira espiralada e simultânea, sendo que a partir do tempo em que a criança passa a sentir-se parte integrante do grupo em que está inserida e começa a decidir seus pensamentos e ações mediante conceitos próprios, essa criança já apresenta princípios de autonomia.

A escola, então, recebe relevante função para a construção dessa autonomia. Desde os princípios reformistas da educação que aconteceram no

mundo após as grandes guerras mundiais, a educação passou a ser repensada em relação à formação humana das crianças que frequentavam os ambientes escolares. As questões didático-pedagógicas que se fundamentavam na transmissão de informações e na não cooperação foram questionadas e as práticas docentes foram reestruturadas.

As concepções psicogenéticas de Jean Piaget que ensinavam a respeito da formação da autonomia do indivíduo equilibrado perceberam relevância nas reuniões educacionais que aconteceram no pós-guerra e que organizariam o ensino escolar no mundo. Os moldes da cooperatividade e da reciprocidade definiriam, a partir de então, os conteúdos dos sistemas educacionais.

A Educação Infantil, que no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, deve promover atividades que auxiliam a criança a desenvolver sua autonomia. Rossetto (2006) define a autonomia que a criança no ensino infantil precisa construir como sendo o despertar do gosto pela pesquisa, o desejo de verificação da realidade pelo próprio ponto de vista bem como pela ótica dos demais seres humanos que a circundam, assim como a criticidade reflexiva das informações que recebe em todos os ambientes em que frequenta.

Nas escolas de Educação Infantil as ações apresentam-se sob os aspectos educativos, jogos e brincadeiras permitem que a criança atinja a autonomia prevista para a determinada idade em que ela se encontra. Andrade (2007) afirma que a autonomia na criança aparece entre o segundo e o terceiro ano de vida. Essa chegada da autonomia prova na criança a ânsia por sensações e desejos que nunca experimentou.

Com o ingresso das crianças na Educação Infantil desde a mais tenra idade, aumenta a responsabilidade das escolas infantis, porque o preparo dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino deve ser voltado para alcançar os objetivos educacionais propostos para essa faixa etária. Bonfim (2008) afirma que o entendimento adequado a respeito da importância da autonomia para aprendizagem escolar e para as relações humanas é fundamental e necessita ser compreendido pelo professor nessa fase da educação.

O respeito mútuo e a reciprocidade quando corretamente trabalhados com as crianças nas escolas permitem a construção da autonomia moral na

criança. Mas como identificar as fases morais em que a criança se encontra para auxiliá-la a transpor esta fase e alcançar o próximo estágio de maneira equilibrada?

A princípio torna-se necessário o conhecimento referente às características apresentadas pelas crianças em cada estágio do seu desenvolvimento moral. Jean Piaget descreve dois estágios que precedem o aparecimento da autonomia. O primeiro estágio foi classificado por Jean Piaget como anomia, que é o momento em que a criança não conhece regras, leis.

A criança anômala se encontra na fase do egocentrismo e não obedece às regras que existem ao seu redor, essa fase é conhecida como pré-moral em que prevalece a satisfação das necessidades e desejos momentâneos, no entanto, existem adultos que apresentam aspectos de anomia e não conseguem desenvolver obediência às regras da sociedade em que vive.

O isolamento também marca a anomia, que se apresentam com características de baixa flexibilidade afeto-cognitiva e pouco reconhecimento de si mesmo. A heteronomia é a segunda fase que a criança transpassa nos estágios de seu desenvolvimento. Apresentando-se com as características morais moldadas em relações unilaterais, a heteronomia foca-se nos princípios da coação.

Nesse estágio do desenvolvimento infantil, a reciprocidade, o respeito e a cooperação constroem-se a partir da obediência à autoridade e as regras pré-existentes. As crianças nesse estágio do desenvolvimento moral compreendem as regras como sendo determinações estabelecidas por alguém que se encontra em uma posição superior e devem ser obedecidas sem questionamentos.

A criança heterônoma não compreende o conceito moral das regras e aceita-as mesmo sendo elementos que não surgiram dentro de si. Outro momento que merece destaque na análise da criança heterônoma é a questão da falta de percepção do outro como não integrante de seu próprio corpo e que se torna merecedor de castigos quando desobedece às regras impostas.

O desenvolvimento moral atinge sua plenitude quando a criança apresenta características de autonomia moral. Uma das definições da palavra autonomia apresenta-se como sendo o momento em que o indivíduo torna-se autor da própria vida.

Considerar a criança uma pessoa em desenvolvimento é o princípio da atuação adulta que se aproxima dessa criança, porque mesmo que a criança ainda não seja capaz de atuar mediante princípios autênticos da autonomia moral. Nesse contexto, o ambiente de Educação Infantil necessita compreender a criança como pessoa em desenvolvimento e incentivá-la a construir suas concepções a respeito do mundo e das pessoas do mundo.

Os estágios do desenvolvimento moral da criança devem ser conhecidos amplamente pelos professores que atuam no ensino de crianças da Educação Infantil, dessa forma, ressalta-se que o conhecimento referente aos estágios de desenvolvimento dessa criança também deve fazer parte da formação docente bem como da formação continuada desse professor.

Quatro são os estágios do desenvolvimento infantil que foram apresentados nesse trabalho. Seguindo os ensinamentos de Jean Piaget, consideraram-se os estágios sensório-moto, pré-operatório, operatório concreto e operatório-formal.

No período sensório-motor a criança conhece o mundo ao seu redor mediante atos involuntários que se alternam entre contrações e extensões musculares perceptivas do mundo. No período pré-operatório, a criança passa a estabelecer relações entre signos e significados e utiliza-se do processo de imitação para realizar a interiorização do mundo.

No período operatório-concreto, o egocentrismo é substituído pela necessidade de relações recíprocas mediante a aceitação de diferentes e divergentes pontos de vista. Nesse estágio a criança passa a aprimorar seus conceitos de mundo e o ponto marcante desse estágio é a capacidade de realizar pensamentos reversíveis.

No período operatório-formal, ou estágio lógico formal, a característica mais marcante é a capacidade de abstração e a realização de pensamentos fundamentados em hipóteses. A autonomia se acentua nessa fase devido às divergências que surgem entre os pontos de vistas do adolescente e do grupo social em que ele está inserido.

A criança é considerada uma pessoa em desenvolvimento e que possui todos os direitos que um adulto possui. Assim, nas escolas de Educação Infantil, no seio familiar convencional e nos abrigos para menores de idade, essa criança necessita de adultos que lhe proporcione todas as oportunidades para

que seu desenvolvimento cognitivo, moral e mental acontece da maneira mais adequada e saudável possível.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil deve ser a etapa da Educação Básica que propicia à criança as oportunidades de desenvolver plenamente seus aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

Esse trabalho buscou conhecer e compreender quais os elementos necessários para que a criança possa construir sua autonomia de forma equilibrada e desenvolver suas relações sociais cooperativas e recíprocas.

Espera-se que com este trabalho e pesquisa, possam surgir novos estudos que aprimorem o conhecimento referente ao desenvolvimento equilibrado da criança e da influência da educação escolar sobre esse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Agivanda Soares de. **A influência da afetividade na aprendizagem.** In: _____UNIEVANGÉLICA CENTRO UNIVERSITÁRIO. Especialização em Psicopedagogia Reeducativa. Brasília – DF. 2007.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. Coordenador. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora S.A LTC- Livros Técnicos e Científicos. 1981.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Teoria básica de Jean Piaget.** Vitória. 1995. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>> Consulta 18/08/2014.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba. IESDE Brasil S.A. 2008.

BONFIM, Paula Alessandra. **A educação infantil e o desenvolvimento da autonomia sócio moral da criança.** In: _____UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências. Monografia para obtenção da Licenciatura em Pedagogia. Bauru. 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília. 1990.

_____. **Plano Nacional da Primeira Infância.** Brasília. 2010.

CARMO NETTO, Gallo. **Sinais que o cérebro pode emitir: neurologista avalia alterações de substâncias em pacientes com doença carotídea assintomática.** In: UNICAMP. Campinas. Setembro. 2013. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/575/sinais-que-o-cerebro-pode-emitir>> Consulta 21/05/2014.

COELHO, Luana. PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** In: _____ Revista Modelos – FACOS/CNEC Osório Ano 2 –Vol.2 – Nº2 – AGO. 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: o imaginário infantil e a educação.** In: _____REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília. Janeiro. 2005.

FÁVERO, Alcemira Maria. **Por uma pedagogia da autonomia moral: as conexões entre as Teorias da Moralidade de Piaget e Habermas.** In:

____ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Mestrado em Educação. Porto Alegre. Dezembro. 2005.

FERREIRA, Benisia Grosser. **A construção dos limites das crianças na educação infantil.** In: ____ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Porto Alegre. 2009.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?** In: ____ PSICOLOGIA: Reflexão e Crítica, 2002, 15(2), pp. 303-308. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOMES, Maria do Carmo Costa. **Envolvimento familiar e autonomia na criança com síndrome de Asperger.** In: ____ ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI. Departamento de Educação Especial. Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Porto. 2012/2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil.** In: ____ REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília. Janeiro. 2005.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In: Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil. Jul. 2000.

JALLEY, Émile. Henri Wallon, pioneiro nos estudos de psicologia da criança. In: ____ **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.

LA TAILLE, Yves. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget.** In: ____ Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. São Paulo. 2008.

MARANDOLA, Aurea da Cunha. MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. **Conversando e contando histórias, recriando lugares: geografia, literatura e educação infantil.** In: ____ REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília. Janeiro. 2005.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** In: ____ CADERNOS DE PESQUISA, Nº. 115. Março. 2002.

MARTINS, Sandra Veralúcia Marques. TAVARES, Helenice Maria. **A família e a escola: desafios para a educação no mundo contemporâneo.** In: ____ REVISTA DA CATÓLICA. Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues.** In: _____VEREDAS ON-LINE – Atemática. P. 90-102 – PPG Linguística/UFJF – Juiz De Fora. Fevereiro. 2009.

MEHANNA, Adla. STOLTZ, Tania. **Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Núcleo Regional de Educação. Curitiba/PR. 2014.

MORES, Ridendo Castigat. Edição. **Pensamento e Linguagem: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).** Versão para e-book. 2002. Disponível em <www.jahr.org> Consulta 04/11/2014.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Et. al. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky e o processo de formação de conceito.** In:_____Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, Regiane Larréa. **Psicologia Clínica: infância e família.** In:_____UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade. Monografia. Porto Alegre. Março. 2006.

PIAGET, Jean. INHLEDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1993.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Ed. 2ª. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

RAMOS, Tânia Catarina da Costa Barbosa. **A intervenção na criança/jovem em risco – um percurso a construir.** In:_____UNIVERSIDADE DO PORTO. Faculdade de Medicina. Dissertação em Bioética. Porto – Portugal. 2008.

ROSSETTO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor.** In:_____UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS. 2006.

SANTANA, Fabiane Cristina. **Cuidar e educar na primeira infância: tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009).** In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. PUC-SP. Dissertação de Mestrado. São Paulo. 2011.

SILVA, Dener Luiz da. **Por dentro do debate Piaget - Wallon: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico.** In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG. 2007.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar.** In: _____IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiás. 2011.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.** 2008. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> em Consulta 18/08/2014.

VARELLA, Dráuzio. **Envelhecimento: a memória dos neurônios.** Disponível em <http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/a-memoria-dos-neuronios/> Consulta 21/05/2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira. 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2007.