

AFETIVIDADE E PROTAGONISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEI CLAUDETE DE OLIVEIRA DA VERA CRUZ

Ana Clara Mendes Fernandes¹

Luciene Cléa da Silva²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O presente artigo tem como eixo central a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, com ênfase na importância da afetividade nas interações e trocas entre professores e crianças, bem como na valorização da autonomia e do protagonismo infantil no ambiente escolar, considerando a importância de uma rotina estruturada. Essas reflexões emergiram a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, realizado no Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, na turma dos grupos 4, em agosto de 2024. A partir da observação atenta do cotidiano escolar, foi possível compreender que a construção de uma prática pedagógica significativa e respeitosa está diretamente relacionada à qualidade das relações estabelecidas entre educadores e crianças, ao reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e à criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral na primeira infância. Assim, consideramos que investir em práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as infâncias em suas diversas expressões é condição indispensável para garantir uma educação de qualidade, ética e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Afetividade; Autonomia; Protagonismo.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, do curso de Pedagogia, na Cidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizado na turma do Grupo 4 do Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, localizada no Detran/MS.

A partir das experiências de observação e regência, propostas pelo estágio no cotidiano da instituição de Educação Infantil, foram identificados três aspectos centrais que nortearam as análises: a importância da interação afetiva entre professoras e crianças, a valorização da autonomia e do protagonismo infantil e os desafios inerentes à organização e adaptação da rotina dentro do contexto escolar. Durante o desenvolvimento do artigo, essas temáticas são discutidas à luz de referenciais teóricos que dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e com as experiências práticas vivenciadas no estágio.

A Educação Infantil constitui a base primordial para a formação integral do sujeito, sendo uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano. Marcada por vivências significativas e interações cotidianas, ela contribui amplamente para o crescimento cognitivo, emocional, social, cultural, físico e simbólico da criança. Nesse período, o brincar, a experimentação e a convivência assumem papel central, configurando-se como formas privilegiadas de aprendizagens. É nesse cenário que se tornam essenciais a escuta atenta, o olhar sensível do educador e o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Base Nacional

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Comum Curricular (BNCC, 2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A compreensão e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil exigem um olhar reflexivo e comprometido, pautado em uma abordagem humanizadora e dialógica. Tais práticas devem respeitar as singularidades das infâncias e possibilitar vivências que promovam a autonomia, o protagonismo e a expressão livre das crianças em contextos educativos intencionalmente organizados, desafiadores e acolhedores. Nesse sentido, os eixos da afetividade, da autonomia e do protagonismo infantil não apenas orientam o planejamento e a ação pedagógica, mas também ressignificam o papel do educador como mediador de experiências e construtor de vínculos que favorecem o desenvolvimento integral.

Tais aspectos mostram-se essenciais para a construção de um ambiente educativo que acolha, escute e respeite a criança em sua totalidade, bem como apresentam as abordagens pedagógicas seguidas pela instituição onde o estágio foi realizado, pautadas em Reggio Emilia (Rinaldi, 2017) e Emmi Pikler (Falk, 2016), que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Durante o processo de Estágio Obrigatório II no CEI Claudete de Oliveira da Vera Cruz houve o período de observação e o período de regência. Ao passar pelo período de observação participativa foi possível maior envolvimento com o cotidiano da turma 4 e melhor compreensão da rotina e das relações educativas que se davam naquele espaço. A interação afetiva mostrou-se um dos pilares mais potentes no fortalecimento dos vínculos entre adultos e crianças, favorecendo o sentimento de pertencimento e segurança afetiva indispensável ao processo de aprendizagem.

Educadores atentos, que escutam com empatia e dialogam com as crianças, criam um ambiente propício ao desenvolvimento da confiança, da curiosidade e da iniciativa. Em diálogo com os estudos de Wallon (2010) é possível compreender que a afetividade não é um elemento acessório, mas sim estruturante do desenvolvimento infantil, estando intimamente relacionada ao processo de construção do conhecimento.

Do mesmo modo, promover a autonomia e o protagonismo das crianças significa reconhecer suas capacidades, desejos e interesses, criando espaços em que possam tomar decisões, expressar suas ideias e participar ativamente das experiências pedagógicas. A partir das contribuições de Ostetto (2018) e Carvalho e Fochi (2017), entende-se que é papel do educador planejar situações que desafiem as crianças a pensar, explorar e agir com liberdade e responsabilidade, garantindo o direito à participação e à escuta qualificada.

Além disso, a rotina escolar, quando bem estruturada e flexível, possibilita segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para o bem-estar infantil. Contudo, a vivência do estágio também evidenciou os desafios enfrentados na organização dessa rotina, como a necessidade de adaptação constante frente às dinâmicas do grupo e às especificidades das crianças. Nesse aspecto, os estudos de Tardif e Lessard (2005) contribuem para compreender a complexidade do trabalho docente, destacando a importância da intencionalidade pedagógica, da observação constante e da capacidade de escuta e reinvenção por parte do educador.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas que considerem as diferentes infâncias em suas múltiplas expressões, reconhecendo que não há uma única forma de ser criança. A escuta ativa, o acolhimento afetivo e a organização intencional dos espaços e tempos educativos são elementos centrais para a constituição de práticas pedagógicas significativas, que promovam o desenvolvimento pleno das crianças e respeitem seus direitos.

Além disso, este trabalho contribui para o campo acadêmico ao evidenciar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo discussões acerca da valorização das relações afetivas, da escuta qualificada e do protagonismo infantil como fundamentos para a construção de uma educação mais humanizada e significativa, a partir de uma perspectiva prática e teórica, integrando vivências do estágio com referenciais teóricos estudados ao longo das demais disciplinas do curso.

Assim, o presente estudo propõe-se a não apenas relatar experiências vividas, mas também problematizá-las à luz de autores que dialogam com os desafios e possibilidades do fazer pedagógico. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir com a construção de saberes que sustentem uma prática docente reflexiva, sensível e comprometida com a infância, em sua pluralidade e potência.

A interação afetiva entre professor e criança

O primeiro aspecto proposto para ser discutido neste artigo refere-se à interação entre professor e criança, elemento central no processo educativo, especialmente quando se trata da Primeira Infância e das etapas iniciais da Educação Básica. Trata-se de uma dimensão que não pode ser dissociada das práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que é por meio dessa relação que se estabelecem vínculos afetivos, contextos de escuta e possibilidades reais de aprendizagem significativa.

No contexto da Educação Infantil, essa interação vai além da simples mediação de conteúdos e propostas; ela assume um papel formativo essencial, ao considerar não só os aspectos motores, mas também os socioemocionais, pois a criança como sujeito social também deve participar ativamente do processo educativo, uma vez que esse processo é pensado e planejado para ela.

Ao oportunizar que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e opiniões, e participem ativamente das atividades cotidianas da sala de aula, assegura-se o exercício de seus direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 16º, inciso III, do referido Estatuto que trata sobre o direito à liberdade da criança. O texto é bem claro e prevê que o mencionado direito abrange os conceitos de brincar, de se divertir e de praticar esportes. No artigo 16º está:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990, p. 19).

Nessa perspectiva, a afetividade estabelece-se como um elemento estruturante da relação pedagógica. O vínculo positivo entre educador e educando, aliado a um ambiente acolhedor e seguro, favorece significativamente o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da aprendizagem das crianças, Tardif e Lessard (2005) apontam que "[...] a docência é essencialmente um trabalho interativo, que se desenvolve na relação direta entre o professor e seus alunos, em um processo contínuo de comunicação e troca" (Tardif e Lessard, 2005, p.36) os autores enfatizam que a docência é intrinsecamente interativa, construída por meio de uma comunicação contínua entre professor e aluno.

Essa perspectiva ressalta que o ensino é também um processo relacional, onde as trocas promovem aprendizagens significativas. Apesar disso, é possível observar que, em muitos contextos escolares, os aspectos cognitivos ainda são priorizados em detrimento das dimensões afetivas, assim, as trocas afetivas entre os pares nem sempre são valorizadas, pois parece não haver um reconhecimento respeitoso dessa dimensão.

A interação afetiva é um elemento estimulador e significativo da aprendizagem, o autor Henri Wallon (2010) enfatiza que a afetividade é a primeira forma de comunicação entre o indivíduo e o mundo, precedendo e acompanhando todas as atividades intelectuais, sendo essencial para a formação da personalidade. Segundo Wallon (2010, p. 14):

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação.

Wallon (2010) destaca como a troca afetiva potencializa o desenvolvimento na Educação Infantil. Aspectos marcados pelo autor e evidentes durante o período de convivência com a turma 4, pois ao observar sua rotina, ficou evidente que as relações afetivas influenciam positivamente o interesse e a criatividade das crianças, pois durante as propostas realizadas pelas crianças, a professora regente sempre acompanhava esse processo e, em alguns momentos, instigava ainda mais a curiosidade das crianças sobre aquele contexto e entre trocas e diálogos, assim o processo de criação das crianças ia acontecendo de forma leve e respeitosa.

Por meio das interações entre professoras e crianças foi possível perceber como as propostas fluem de forma mais agradável, com diálogos e trocas significativas para o processo de aprendizagem. Com isso, torna-se perceptível que se os estímulos socioemocionais são esquecidos, o espaço educativo torna-se um ambiente mais difícil e limitado, onde o trabalho docente se restringe à mera transmissão de conteúdos, desprovida de conexão real com a criança, com a sua realidade e os seus interesses, o que pode comprometer a construção de aprendizagens significativas. Neste contexto, nos respaldamos em Freire (1996), ao reforçar que o professor precisa

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar não de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

Desta forma, para que o trabalho pedagógico seja respaldado por um significado e relevância, torna-se indispensável a construção de vínculos afetivos entre educador e educando, possibilitando relações de confiança e respeito mútuo. É por meio dessa relação que o professor pode conhecer as necessidades, desejos e potencialidades das crianças, e, assim, planejar intervenções que respeitem suas singularidades e estimulem seu desenvolvimento integral.

Protagonismo e autonomia no contexto escolar

Para falarmos sobre protagonismo e autonomia no contexto escolar, destacamos primeiro a forma como as propostas pedagógicas são elaboradas, pois devem primar pelos interesses e necessidades das crianças. O planejamento intencional precisa ser pensado pelas professoras, mas partindo do interesse das crianças, da organização dos espaços e das muitas possibilidades e contextos de aprendizagens.

Tais elementos ficaram evidentes durante a observação de estágio na turma 4 que ocorreu em agosto de 2024, visto que cada proposta sugerida pela professora e apresentada para as crianças tinha de fato algum sentido para elas, pois originavam-se de seus interesses e necessidades. Assim como foi observado durante o período de estágio, quando a professora trabalhou as emoções e seus significados, utilizando o livro “O Monstro das Cores”, da escritora Anna Llenas, partindo da premissa que as crianças demonstravam dificuldade em nomear e lidar com algumas emoções.

A participação ativa da professora e assistentes durante as propostas permitiam a construção de diálogos constantes durante as atividades, os quais, além de enriquecer as interações no ambiente educativo, estimulavam a criatividade, a curiosidade e os processos de investigação cognitiva das crianças.

De fato, quando permitimos que as crianças participem ativamente dos contextos pedagógicos, reconhecemos a sua capacidade de contribuir com ideias, sentimentos e experiências, o que reforça mais uma vez o papel da interação respeitosa e afetiva no processo de aprendizagem. Ao abrir espaço para que a criança se sinta importante nas interações e construções, potencializamos uma escuta sensível e a valorização da voz infantil, de seus repertórios, curiosidades e anseios, elementos fundamentais para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo das crianças no contexto escolar.

A abordagem adotada pelo Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz - ou também conhecido como CEI Detran - evidencia um compromisso pedagógico com a valorização da criança enquanto sujeito protagonista do espaço escolar. Dialogando com as concepções de Reggio Emilia, reconhece a criança como um ser ativo, potente, criativo e capaz de produzir conhecimento a partir de suas experiências e interações com o meio social.

Na Educação Infantil, autonomia e protagonismo não são apenas objetivos educativos, mas princípios norteadores das práticas pedagógicas cotidianas que respeitam a infância em sua singularidade. Valorizar o protagonismo infantil implica reconhecer a criança como agente de seu próprio desenvolvimento, capaz de fazer escolhas, resolver conflitos e expressar-se livremente no cotidiano escolar. Assim como menciona Carvalho e Fochi (2017, p. 29):

Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

Dessa forma, perceber as potencialidades e possibilidades que as crianças podem alcançar com as suas investigações é algo muito importante para o desenvolvimento integral, para isso faz-se necessário oportunizar os momentos, pois promover a autonomia significa oferecer oportunidades para que as crianças tomem decisões, enfrentem desafios, solucionem problemas e explorem suas próprias ideias, sempre em um ambiente acolhedor e desafiador.

A observação realizada no CEI Detran evidencia como o espaço escolar pode ser intencionalmente organizado para favorecer o protagonismo e a autonomia das crianças, dentro

daquele contexto educativo foi possível observar e perceber como as crianças são desafiadas, tanto por meio das propostas pedagógicas planejadas, quanto pela organização da rotina diária.

Esses desafios incluem a realização de tarefas cotidianas que promovem a autonomia, como escovar os dentes de forma independente, dobrar as próprias cobertas ao acordar e organizar os materiais utilizados após as propostas e brincadeiras. Tais práticas evidenciam o papel ativo das crianças no processo educativo e reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades essenciais para a construção da autonomia. Ostetto (2018) cita Carvalho e Rubiano, os quais:

[...] indicam que o espaço deve propiciar: a construção da identidade; a busca da autonomia, sobretudo garantindo que as crianças possam gerir seus processos e ações, como acessar prateleiras com brinquedos e materiais de uso cotidiano; favorecimento dos movimentos corporais; segurança e contato entre as próprias crianças, e entre as crianças e os adultos (Carvalho; Rubiano, 1994, p. 66 *apud* Ostetto, 2018).

Os espaços organizados de forma intencional, considerando as necessidades e o conhecimento prévio das crianças, favorecem significativamente o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, o papel do professor como mediador é essencial, cabendo-lhe oferecer suporte e recursos adequados para as crianças, sem, contudo, impor respostas ou restringir suas iniciativas.

A rotina como espaço de aprendizagem

Analisar o processo de adaptação das crianças à rotina escolar, evidencia um elemento essencial para a construção de um ambiente educativo acolhedor, estável e promotor de aprendizagens significativas. Durante o período de observação na turma 4, notamos que a adaptação das crianças aos tempos e ritmos da sala se apresentou como um desafio, especialmente em decorrência da chegada recente da professora regente, que assumiu a turma no meio do ano letivo. Esse fator impactou diretamente a organização de uma rotina previamente estruturada pela professora regente, pois as crianças demonstram dificuldades para reconhecer e adaptar-se à nova rotina.

Foi possível observar que as crianças apresentavam dificuldades para compreender a lógica e os propósitos dos diferentes momentos do cotidiano, como o tempo da assembleia e o tempo dedicado à brincadeira livre. Segundo relato da professora, o momento da assembleia – que visa promover a escuta, o diálogo e o respeito mútuo – demandou diversas tentativas até que as crianças compreendessem seu funcionamento e passassem a se engajar de forma mais ativa e respeitosa, permanecendo em roda e aguardando sua vez de falar.

Já durante as brincadeiras livres, observou-se certa resistência por parte do grupo, tanto na transição para novas propostas, quanto na reorganização dos espaços após o uso. Esse cenário exigiu um trabalho intencional por parte da professora regente e de suas auxiliares, que buscaram implementar estratégias para garantir uma rotina mais clara, estável e previsível. A construção dessa rotina, ancorada em práticas de acolhimento e na constância das ações pedagógicas, foi essencial para proporcionar maior segurança emocional às crianças, condição imprescindível para sua adaptação ao ambiente escolar.

É importante destacar que no retorno à regência, após o período de observação, foram notáveis os avanços no comportamento das crianças em relação à rotina. Houve uma maior familiaridade com os horários, melhor compreensão das transições entre as atividades e uma participação mais respeitosa e organizada durante o momento da assembleia. Tais progressos evidenciam a importância de uma rotina bem estruturada e da atuação sensível e constante do

corpo docente para favorecer o processo de adaptação das crianças, respeitando seus tempos e necessidades individuais, pois a rotina cotidiana, nesse contexto, assume um papel fundamental no processo educativo, indo muito além do simples cumprimento de horários ou da exigência de comportamentos em determinados momentos, como permanecer sentado em algumas propostas.

A rotina contribui para que as crianças compreendam a organização do tempo, reconhecendo que cada atividade possui seu espaço e finalidade ao longo do dia. Essa compreensão, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, também prepara as crianças para lidar com as dinâmicas e exigências da vida em sociedade, onde a noção de tempo, ordem e convivência coletiva é essencial.

Esses desafios ressaltam a importância do papel do educador como mediador, capaz de oferecer suporte consistente e clareza às crianças durante os períodos de mudança. A criação de estratégias estruturadas para facilitar a integração e o entendimento do grupo é essencial para promover uma rotina escolar eficaz, que favoreça tanto a socialização quanto o aprendizado coletivo, assim como aponta Ostetto (2018, p. 152): “Uma rotina organizada com as crianças, de maneira clara e significativa, é essencial para qualquer formação de grupo e para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

A rotina, nesse contexto, não deve ser entendida como um mecanismo de controle ou dominação sobre os educandos, mas sim como um instrumento pedagógico fundamental para auxiliar as crianças na compreensão e no respeito à organização temporal das atividades.

Por meio da rotina, as crianças passam a reconhecer que cada momento do dia possui uma finalidade específica, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais como organização, responsabilidade e autonomia. Assim, a estruturação intencional da rotina não apenas garante o funcionamento adequado do ambiente escolar, mas também contribui para a aprendizagem da gestão do tempo e para a valorização do cumprimento das etapas em um contexto coletivo.

Considerações Finais

A partir da observação e da vivência no Estágio Obrigatório II, realizado no Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, foi possível identificar elementos centrais que contribuem significativamente para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. A análise dos aspectos relacionados à interação afetiva, à promoção da autonomia e do protagonismo infantil e ao processo de adaptação à rotina escolar evidenciou a complexidade e a riqueza do trabalho docente com as infâncias, especialmente quando fundamentado em uma abordagem humanizada, acolhedora e intencional.

Verificou-se que a afetividade ocupa um lugar estruturante na relação entre educadores e crianças, sendo determinante para a criação de vínculos de confiança, o favorecimento da autoestima e o engajamento nas atividades propostas. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, com voz e protagonismo, amplia-se o olhar sobre a prática pedagógica e torna-se possível construir um ambiente educativo em que o respeito à singularidade da criança seja efetivamente garantido.

A promoção da autonomia e do protagonismo se consolida, nesse contexto, como um processo contínuo, que requer planejamento, escuta ativa e a intencionalidade do educador. Propostas que partem dos interesses e necessidades das crianças, bem como da organização dos espaços e das rotinas, revelam-se fundamentais para que as crianças possam explorar, investigar, tomar decisões e aprender de forma significativa.

Quanto à rotina, observou-se que, longe de ser um mecanismo de controle, ela deve ser compreendida como um recurso pedagógico que favorece a estabilidade, a segurança emocional e a organização do tempo e do espaço. Uma rotina clara e bem estruturada contribui diretamente

para o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da capacidade das crianças de compreender e atuar no mundo com maior consciência de seus papéis e direitos.

Assim, o presente trabalho reafirma a importância de um fazer pedagógico comprometido com uma escuta sensível, com o fortalecimento das relações humanas e com a valorização das múltiplas linguagens infantis. A experiência do estágio não apenas proporcionou a compreensão prática dos princípios teóricos discutidos, mas também permitiu refletir sobre os desafios e as potências da docência na Educação Infantil. Conclui-se que investir em práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as infâncias em suas diversas expressões é condição indispensável para garantir uma educação de qualidade, ética e socialmente comprometida.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498>. Acesso em: 20 out. 2024.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução de Márcia Leite. Belo Horizonte: Editora Aletria, 2018.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- WALLON. Algumas contribuições da psicogenética atividade educativa. **Revista de educação da A.E.C.**, Brasília, 2010. v. 23, no 91, p. 45-51, abr/jun.