



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA DA SILVA NASCIMENTO

**AUTONOMIA DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO**

BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL
2021

MARIA EDUARDA DA SILVA NASCIMENTO

AUTONOMIA DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dr^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com dados fornecidos pelo(a)
autor (a):

Nn244a Nascimento, Maria Eduarda da Silva
AUTONOMIA DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO / Maria Eduarda da Silva
Nascimento; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado
Ferraz. -- Brasília, 2021.
67 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2021.

1. . I. Ferraz, Sandra Ferraz de Castillo Dourado,
orient. II. Título.|

Dedico este trabalho a minha família, meus professores que motivaram minha paixão pela educação, e para todos que me auxiliaram no decorrer desse processo, em especial ao Pedro e sua Família pelo aprendizado e confiança.

Dedico a todos que diariamente lutam para construir um lugar melhor.

Aqueles que respeitam a diversidade e valorizam a autonomia e a educação, que buscam uma educação com princípios na inclusão.

Dedico a todos que motivaram minha vontade de fazer uma educação justa, seguindo os princípios da igualdade, e do respeito.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA EDUARDA DA SILVA NASCIMENTO

AUTONOMIA DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Prof^a. Dr^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora – Faculdade de Educação / UnB

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Examinador – Faculdade de Educação / UnB

Prof^a. Dr^a. Claudia Marcia Lyra Pato – Examinadora – Faculdade de Educação / UnB

Prof^a. Dr^a. Raquel Pereira Pacheco – Examinadora – Faculdade de Educação / UnB

BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me motivaram a ser melhor a cada dia, me permitindo sonhar e seguir meus sonhos.

À minha irmã que está sempre ao meu lado e me motiva a ser uma educadora melhor, que acredita em mim e me mostra que posso ser um exemplo.

Aos meus avós, que são símbolo de força e coragem e sempre me apoiaram.

À Juliana que permaneceu ao meu lado, me acalmando quando passei por dificuldades e desesperos. Que sempre me apoia e acredita em meu potencial, que cuida de mim em todos os momentos, que leu e releu todas as vezes que acreditei que não seria capaz de prosseguir.

Às minhas amigas da universidade que me acompanharam nas discussões acadêmicas, que estiveram comigo durante as aulas, que me ajudaram a refletir mais sobre minha prática em pesquisa e a refletir sobre o papel que podemos desempenhar na educação.

À Sandra, minha orientadora, que esteve presente desde o primeiro semestre de minha graduação, que sempre foi inspiração, que me permitiu autonomia necessária para a construção deste trabalho, que me auxiliou mesmo em momentos que eu mesma não achei que seria possível.

Ao Pedro (nome preservado) e sua família por confiar em meu trabalho como monitora, e ter me permitido aprender tanto dentro de sala de aula, me mostrando que tenho talento para o magistério e me fazendo descobrir um universo que me encantou.

À minha tia e minhas primas que participaram de todo meu processo educacional e sempre acreditaram em mim.

À Carol que me acompanhou em sala de aula, e me ensinou muito, durante toda a pesquisa deste trabalho, que foi companheira e paciente, que respondeu todas as minhas dúvidas e me apresentou uma forma de ensinar que vou levar para minha própria atuação.

A todos que estiveram presentes durante a elaboração do trabalho, que me deram o suporte necessário para que eu pudesse realizar o meu melhor.

Agradeço também a Deus, pois sem ele não teria a força e nem a coragem de ousar sonhar com tudo que esse trabalho me permitiu.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder ao outro.

Paulo Freire

RESUMO

A seguinte monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade de Brasília no ano de 2021 teve como objetivo principal *investigar o desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil*. Com base nisso, através de observações realizadas da monitora junto ao corpo docente de um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) de 4 (quatro) anos de idade, vinculado à educação infantil em uma escola de rede privada situada no Distrito Federal, que possui o acompanhamento familiar e de seus educadores para o desenvolvimento de seus estímulos autônomos em sala de aula. Objetivando a buscar por resultados do *mapeamento dos principais processos e/ou práticas pedagógicas da sala de aula de educação infantil*, destacando as situações de autonomia, bem como a *caracterização dos aspectos do desenvolvimento de uma criança autista* de quatro anos de idade na educação infantil e *propor princípios pedagógicos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia da criança autista* em sala de aula na educação infantil. Para validação da metodologia e dos objetivos propostos nesse trabalho, as observações do aluno ocorreram em um período de pouco mais de 8 (oito) meses. Sendo assim, pode-se obter como resultado a veracidade do levantamento das práticas pedagógicas voltadas para a autonomia de que há recursos (nem sempre financeiros) e disposição de professores, monitores e familiares para que haja entendimento da autonomia (dentro e fora da sala de aula), bem como, há incentivos para que ocorra melhora no desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar.

Palavras chaves: Autista; Transtorno do Espectro Autista; Autonomia; Educação infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The following monograph presented as a final paper for a Pedagogy course at the University of Brasília in 2021 had as its main objective to investigate the development of autistic child autonomy in the context of pedagogical practices in early childhood education. Based on this, through observations made by the monitor with the faculty of a student with ASD (Autistic Spectrum Disorder) aged 4 (four) years old, linked to early childhood education in a private school located in the Federal District, whose it has the support of the family and its educators for the development of their autonomous stimuli within the classroom. Aiming to search for results of the mapping of the main processes and/or pedagogical practices in the early childhood education classroom, highlighting the situations of autonomy, as well as the characterization of aspects of the development of a four-year-old autistic child in early childhood education and to propose pedagogical principles to work on the development of autistic children's autonomy in the classroom in early childhood education. To validate the methodology and objectives proposed in this work, the student's observations took place over a period of just over 8 (eight) months. Therefore, the veracity of the survey of pedagogical practices aimed at autonomy can be obtained as a result of which there are resources (not always financial) and availability of teachers, monitors and family members so that there is an understanding of autonomy (inside and outside the classroom). class), as well as, there are incentives to improve the development of children with ASD in the school environment.

Keywords: Autistic; Autistic Spectrum Disorder; Autonomy; Early childhood education; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANS** - Agência Nacional de Saúde
- APA** - Associação Americana de Psiquiatria
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BPC** - Benefício da Prestação Continuada
- CadÚnico** - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
- CF** - Constituição Federal
- CID-10** - Transtornos globais do desenvolvimento
- CRAS** - Centro de Referência de Assistência Social
- DF** - Distrito Federal
- DSM** - Manual de Estatística e Diagnóstica de Transtorno Mental
- DSM-IV** - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 4.^a Edição
- DSM-V** - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EVA** - Espuma vinílica acetinada
- FE** - Faculdade de Educação
- INSS** - Instituto Nacional do Seguro Social
- LDB** - Lei de Diretrizes Bases
- LOAS** - Lei Orgânica da Assistência Social
- MEC** - Ministério da Educação
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- RN** - Resolução Normativa
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- TOC** - Transtorno Obsessivo Compulsivo
- TV** - Televisão
- UnB** - Universidade de Brasília
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

FIGURA 1 – REGIÃO ADMINISTRATIVA DE VICENTE PIRES, DF.....	46
QUADRO 1 – PROPOSTA DE METODOLOGIA	42
QUADRO 2 – INTERAÇÃO DA CRIANÇA EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES REALIZADAS	51
QUADRO 3 – RELAÇÃO DE AÇÕES POR EIXO PARA CADA PERFIL DE SUJEITO.....	57

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso em Pedagogia da Faculdade de Educação situado na Universidade de Brasília teve como inspiração um estágio iniciado em 2021. Naquela época, assumi o acompanhamento de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no turno vespertino de uma escola de rede privada, localizada na região administrativa de Vicente Pires, em Brasília, DF.

Ao longo deste trabalho, tive responsabilidades com a alimentação, cuidados básicos e a realização das atividades com ela. Portanto, tiveram muitas reflexões acerca da iniciativa e autonomia da criança autista e com a própria educação.

Durante minha trajetória acadêmica, me interessei com o desenvolvimento humano em específico o desenvolvimento da autonomia, então, tentei compreender como esse desenvolvimento era posto em sala de aula, o que inspirou na construção desse trabalho.

Com isso, o objetivo dessa monografia é investigar o desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil.

O documento está organizado em 6 (seis) capítulos, sendo dividido em tópicos e subtópicos para melhor organização dos pensamentos e leitura. Inicialmente serão feitas breves introduções do conteúdo, como a apresentação e o memorial, para que assim, entremos nos principais conceitos, metodologia e análises necessárias para a compreensão das práticas pedagógicas, seguindo as orientações das diretrizes curriculares e bases nacionais.

Seguido das diferentes visões pedagógicas baseadas na autonomia do educando, apresentarei grandes autores como Waldorf, Vygotsky e Freire, entre outros autores que estarão citados ao longo de 5 (cinco) capítulos principais, sendo que o capítulo 6 (seis) conterá referências e a presença das perspectivas futuras desse trabalho.

CAPITULO 1 MEMORIAL

Escrever um memorial se tornou uma tentativa de descobrir e mostrar quem eu sou, acho que me definir nunca foi meu forte, mas esse se tornou um desafio que adorei concretizar, na tentativa de me entender, escrevi uma pequena história.

Era uma vez uma linda brasiliense perdida no meio do cerrado, morava no interior da cidade grande como o frango fica no interior da coxinha. A linda brasiliense tinha grandes bochechas escondidas atrás de suas madeixas encaracoladas. Seus olhos eram castanhos como um café servido na xícara, seu sorriso era mais contagiante que desenho animado.

A jovem, por mais que fosse nova, havia vivido experiências que a deixavam enorme em comparação aos seus 1,67m de altura. Ela ficava gigante quando começava a falar sobre seus livros prediletos ou dos filmes que a faziam cantar e fazer parte.

A moça perdida no meio do cerrado se encontrava dentro do universo da sua faculdade, aquilo despertava nela um anseio de ensinar. Mas agora vamos deixar de ladainhas e contar como essa nobre brasiliense se tornou quem ela é, para isso precisamos falar de onde ela veio, por onde passou e todos os dragões que encontrou.

Tudo começou quando uma mulher decidiu abrir mão de entrar na universidade para ir trabalhar, nesse emprego um homem planeja conquistá-la, um ano depois se casaram e em dezembro de 1999 tiveram uma filha, e decidiram chamá-la de Maria Eduarda.

Sua avó sempre afirmou que ela era diferente do resto da família, mais quieta e sorridente, sempre parecia feliz e muito afetiva, entrou na escola aos 3 anos por não querer ficar longe da prima, com ajuda do Cebolinha começou a ler "elado", mas não desistiu e se apaixonou por educação. Entretanto, não era tão fácil assim, sofreu muito ao longo dos estudos por ser tímida e diferente dos outros, motivos dela se fechar pra muitas situações e demorar muito para aceitar e saber quem ela era, mas também não é fácil falar Quem sou eu, né?

Maria também sofreu ao pensar na faculdade que queria fazer, será que era boa o bastante pra qualquer uma, será que conseguiria chegar a entrar em alguma, por alguma razão do destino ela passou na que mais sonhava, a UnB, num curso que nem sabia, mas que ela realmente amava, e mesmo com medo ela foi tentar,

fazer algo que amava de verdade e hoje se encontra muito feliz, bem às vezes nem tanto, mas acredita que a vida é como uma roda gigante terá momentos que vai ser divertido, momentos de medo, momentos de ansiedade.

Enfim, acredito que Maria é um misto de várias coisas. Uma menina que acredita em sereias, uma mulher que tem sonho de educar, um sorriso solto que encanta quem conhece alguém que lutou muito para chegar onde está, mas não se esqueceu de sonhar.

Talvez esse texto não diga quem eu sou, mas com certeza me deixa muito feliz. Disse Maria Eduarda ao ler um pouquinho de quem ela é, até porque ninguém sabe exatamente como é, então, talvez realmente ela seja um pouquinho de tudo isso, e como isso tudo veio parar aqui?

Começamos com uma caloura que tinha medo de não conseguir ser grande o suficiente para a tão sonhada UnB, descobrindo que existia um universo de possibilidades em um único curso e uma infinidade de gostos dentro de uma mesma temática, sempre apaixonada pelo olhar social, sempre pensou em escrever sobre diferentes assuntos, mas todos na mesma intenção de tornar a educação um lugar que fizesse mais pessoas apaixonadas encontrarem seu caminho, para mudarem o mundo, pois bem, a intenção é mudar o mundo, mas como sua mãe sempre diz: Não dá pra abraçar o mundo com as pernas.

Precisava achar um lugar onde seu olho brilhava mais, como letreiros de Hollywood, durante todo seu percurso AUTONOMIA brilhava intensamente em sua mente, pensar que com sua ajuda uma criança poderia ser agente de sua própria aprendizagem, para uma estudiosa apaixonada em aprender, com uma criança interior com sede de conhecimento, esse assunto pareceu ser o melhor possível para um estudo mais aprofundado.

Pois bem, a jovem Maria passou a cursar todas as disciplinas que poderia na tentativa de afirmar sua escolha, e cada dia que passava disciplina por disciplina ela se encontrava ainda mais determinada de seus objetivos e mais certa de suas ideologias.

A Faculdade de Educação para Eduarda foi um lugar de grande aprendizado e encontros, várias lágrimas e risos tiveram como cenário as salas de aula da FE, algumas matérias e professoras reforçam o prazer de estudar e a fazem pensar que todos deveriam estudar por vontade e se desenvolverem a partir de suas próprias

escolhas e o incentivo partir de algumas disciplinas, que marcaram suas escolhas. Mas como a Educação de Crianças com espectro entrou em pauta?

Todos precisam de dinheiro, e foi assim que Maria foi introduzida em uma sala de aula, lugar que por motivo ainda meio confuso, até mesmo para ela, e adivinhem? Era educação infantil, acompanhando o desenvolvimento de uma criança autista, e pasmem, ou não, Maria se apaixonou pelo universo inteiro que estava em sua frente e decidiu aprender mais, chegamos então até aqui.

Essa é uma pequena parte das memórias de Maria Eduarda, talvez agora vocês consigam entender um pouquinho de quem eu sou, e de como eu penso para tornar a leitura mais pessoal e significativa.

1.1 Introdução

A Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) tem seus fundamentos na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando, em uma estrutura onde à desvalorização do trabalho docente em diferentes níveis, Paulo Freire traz a pedagogia da autonomia numa dimensão de cuidado social com a formação humana.

Pensando no *formar* como algo que ultrapassa o *treinar* para alcançar determinado patamar acadêmico e comece a ser visto como uma maneira de *ensinar* o educando desenvolver habilidades e competências que o formam como indivíduo completo e realizado com base nas próprias perspectivas.

No capítulo III da Constituição, o Art.206 em seu segundo parágrafo traz como princípios básicos da educação a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber. Pensando na liberdade de aprender e ensinar citada na constituição, temos a possibilidade de compreender que essa liberdade pode estar presente no domínio, nas avaliações e na liberdade de ruptura com uma educação que impõe, instaurando assim um ensino que prioriza a ética e a responsabilidade de ensinar de forma justa e verdadeira.

A criança é um ser que almeja a independência e a alcança a partir da autonomia, mas que exige de um auxílio para alcançá-la, levando em consideração o processo de desenvolvimento do indivíduo como único, a autoeducação e a observação são princípios da autonomia infantil.

O Educador precisa disponibilizar meios para que a criança consiga aprender, proporcionando o acesso e conduzindo a criança a alcançá-lo, não induzindo a transferência de conhecimento, mas criando possibilidades para a produção do mesmo, quando se pensa no educador, e no que o mesmo faz em relação à criança de idade escolar entra com intensidade na natureza humana, psíquica e espiritual.

Portanto quando o conteúdo é dado de forma superficial e sem considerar as necessidades e desejos individuais, acaba se induzindo uma educação rasa desvalorizando a educação essencial, num pensamento antroposófico de querer viver na prática e no mundo com a missão educacional de um ensino mais humano, mais vivo e mais orgânico, a educação que compreende a importância da autonomia e essencial.

Ao estabelecer o objeto de estudo e os motivos que justificam sua realização, podemos definir alguns objetivos a serem alcançados com a realização de tal estudo.

1.2 Objetivo geral

Investigar o desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil.

1.3 Objetivos específicos

- Mapear os principais processos/práticas pedagógicas da sala de aula de educação infantil, destacando as situações de autonomia.
- Caracterizar os aspectos do desenvolvimento de uma criança autista de quatro anos de idade na educação infantil.
- Propor princípios pedagógicos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia da criança autista em sala de aula na educação infantil.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se estudar sobre autonomia podemos partir do princípio de sua definição gramatical, sendo assim a Oxford languages (data) compreende autonomia como a capacidade de governar-se pelos próprios meios, por vontade própria, tomando como base o conceito propriamente dito, foram desenvolvidas abordagens diferentes para utilização da autonomia dentro da educação.

Para Paulo Freire (data) uma educação pautada na autonomia, desenvolvida na ética, no respeito à dignidade, validando a capacidade do educando em se desenvolver, se faz válida ao ser construído em dimensão social da formação humana, defendendo que o formar vai muito além do treinar o educando, onde o educador deve estar consciente sobre a responsabilidade de mover-se no mundo para transformá-lo, assumindo que o sujeito é também capaz de produzir seu saber, onde o ensinar não existe sem o aprender em conjunto.

Pensando na autonomia e em seu uso em sala de aula, serão apresentadas ao decorrer deste capítulo diferentes visões sobre autonomia em sala de aula, a forma de desenvolvimento da criança e a criança autista inserida na educação infantil, dentre elas a visão da pedagogia Dialógica de Paulo Freire, a psicologia pedagógica de Lev S. Vigotsky e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner.

2.1 Processos/práticas pedagógicas da sala de aula de educação infantil

A Educação Infantil, no Brasil, isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), juntamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), onde a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sendo assim, a educação infantil passa a ser ofertadas em creches, ou equivalentes para crianças até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos

de idade, no artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996), se encontra presente a organização da educação infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Pensando na organização proposta pela LDB (BRASIL, 1996), foram desenvolvidas algumas diretrizes curriculares pelo Ministério da Educação que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, para guiar as políticas públicas e elaborar, planejar e executar as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Dentro dos documentos que norteiam a Educação Infantil, o conceito de proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é um plano que serve de orientação das ações que a instituição educacional deverá seguir e são definidas metas para a aprendizagem e desenvolvimento.

Essa proposta é desenvolvida em conjunto, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, devendo respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Deve também, garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica, concedendo condições e recursos para fruir de direitos civis, humanos e sociais, compartilhando a responsabilidade de educação e cuidado com as famílias.

Isso possibilita a convivência das crianças com outras a fim de promover ampliação dos saberes e conhecimentos, promovendo a igualdade de oportunidades em diferentes classes sociais, construindo formas de sociabilidade comprometidas com a ludicidade, democracia e sustentabilidade de forma laica e sem preconceitos.

Segundo as Diretrizes Curriculares implantadas pelo MEC (BRASIL, 2010, p. 20) as propostas pedagógicas têm como objetivo na educação infantil:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Levando em consideração os objetivos, podemos iniciar nosso pensamento sobre as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, que devem ter como base as interações e a brincadeira, visto que o brincar pela visão de Vigotsky (1998) é uma atividade humana criadora, onde a imaginação, a fantasia e a realidade podem interagir na produção de outras formas de estabelecer relações sociais com os outros.

Com isso, as práticas educativas, conseguem promover o conhecimento de si o do mundo ao desenvolver experiências sensoriais e acabam possibilitando situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações, despertam a curiosidade, exploração e questionamento necessários.

As Creches e pré-escolas articulam as vivências e os conhecimentos construídos pela criança no ambiente da família e no contexto social com as propostas pedagógicas, com a finalidade de incorporar o ambiente de experiência, conhecimento e habilidades das crianças, consolidando novos aprendizados, atuando para complementar à educação familiar, com a socialização, autonomia e comunicação. .

A Base Nacional Comum Curricular afirma que para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são indispensáveis, dialogando com as diversidades culturais das famílias e da comunidade.

Ainda baseado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seu 9º artigo, os eixos dão estrutura para as práticas pedagógicas são a interação e a brincadeira, onde as crianças podem construir conhecimento que possibilitam desenvolvimento e socialização, juntamente com aprendizagem.

Desse modo, o educador tem a função de desenvolver experiências que permitam que as crianças conheçam a si mesmo e o outro, compreendendo as relações com a natureza, cultura e com as produções científicas, que podemos observar com as práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras e nas experimentações e encontros sociais.

O trabalho do educador, de acordo com a BNCC, em parte é refletir, selecionar, planejar, mediar conjuntos de práticas que garantam a pluralidade para a

promoção do desenvolvimento pleno da criança, reunindo elementos para organizar espaços que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Na educação infantil, esses elementos reunidos garantem direitos de brincar, participar ativamente do planejamento e da execução de atividades para seu desenvolvimento, explorar sons, gestos entre outros, se expressar como sujeito criativo, dialógico e sensível e de conhecer-se e construir a própria identidade.

Pensando nesses direitos a organização curricular da Educação Infantil, na BNCC se encontra estruturada com cinco campos de experiência, no contexto são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro dos campos de experiência são construídos arranjos curriculares para acolher situações concretas do cotidiano das crianças e seus saberes, arranjos esses que executados com as práticas pedagógicas, respeitando os objetivos de desenvolvimento propostos para cada faixa etária pela BNCC (BRASIL, 2018).

2.2 A visão de autonomia na educação infantil nas diferentes correntes pedagógicas

Montessori (apud LIMA, 2005, p. 70) afirma que “liberdade de expressão [que] permite à criança revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas num ambiente infenso à atividade espontânea”. Com base nisso começamos a pensar sobre a autonomia que pode ser descrito como é o ato de ser governado por si mesmo.

Segundo Kamii (1990, p. 74):

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

A Autonomia não é algo que pode ser aprendido, ela deve ser construída ao longo do desenvolvimento, construção essa que se torna possível mediante ao ambiente escolar e os mediadores com um olhar atento para o desenvolverem.

A autonomia precisa ser democrática, instigando a cooperação entre os alunos, incentivando a participação na construção das regras sociais que norteiam a vida da criança, com respeito, favorecendo assim a formação de um sujeito crítico.

Durante o passar dos anos, diferentes pedagogias passaram a usar a autonomia na educação, com a percepção de que as crianças quando estimuladas a estudar pela vontade própria, conseguem uma aprendizagem ativa, crítica e mais motivada, durante o desenvolver deste capítulo iremos trazer algumas das pedagogias que usam a autonomia.

2.3 Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf surge como uma proposta de Educação inovadora, se encaixando na educação nova por enfatizar as relações interpessoais e colocar em evidência o psicológico e emocional dos envolvidos. Parte do princípio que o educando é um agente ativo da própria educação, tendo liberdade para aprender, e o educador, um facilitador, que ajuda a desenvolver situações necessárias para que aconteça a aprendizagem.

Rudolf Lanz afirma que o que distingue a pedagogia Waldorf das demais teorias pedagógicas está no fato de se basear na observação íntima da criança e nas condições necessárias para o desenvolvimento infantil. Pedagogia construída seguindo os ideais da Antroposofia que segundo define Rudolf Steiner é "um caminho de conhecimento que pretende fazer o espírito humano chegar à união com o Espírito Cósmico".

A Antroposofia compreende que a distinção do ser humano dos demais seres da natureza está presente na capacidade de decidir sobre si e tomar decisões de forma consciente. Pensando nisso, podemos afirmar que o propósito de uma escola Waldorf é a formação de indivíduos em condições que preservam a liberdade, tornando os educandos aptos para responder por suas decisões, garantindo bem estar pessoal e uma contribuição significativa para o mundo, como cidadãos ativos.

Tendo em mente que a pedagogia Waldorf tem como característica ser uma educação inovadora podendo ser considerada como abordagem de Escola Nova, podemos pensar nos seguintes autores como base: Tobias Richter (1995); Rudolf Lanz (1998); Rudolf Steiner (1988 e 2000) e Bernard Lievegoed (1994), os quais tratam da abordagem antroposófica, percorrendo todos os planos ontológicos que compõem o ser humano.

Na Pedagogia Waldorf, utiliza-se da concepção de desenvolvimento do ser humano apresentada por Rudolf Steiner, que contempla as diferentes características de crianças e adolescentes segundo sua idade.

Por conta disso, o ensino se diferencia, já que levam em consideração estas características. Deste modo, um mesmo assunto é dado de diversas maneiras conforme idades diferentes (FEWB, 2018).

Tendo como tarefa introduzir o “eu” para desenvolver o ser para a liberdade, a proposta curricular da pedagogia Waldorf mostra que:

A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios (WALDORF, 1998, p. 17).

Para a Educação Infantil, existe uma organização do ambiente educacional permitindo a interação com a natureza, desenvolvendo a criatividade e fantasia. Durante esse período, a criança está desenvolvendo um corpo físico, nesta fase a consciência sobre a separação do indivíduo e o mundo é pequena, permitindo que nessa fase a criança seja bastante permeável a influências externas, que absorve e imita tudo que os envolve.

A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo o educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela (LANZ, 1990, p. 41).

Durante os primeiros anos de vida da criança, ela está aberta ao mundo, com confiança ilimitada, a criança aprende muito por imitação e constrói a base física e psíquica para a vida, começa a fantasiar e inventar brincadeiras sozinhas, transformando o mundo real em imaginário. O Brincar passa a ocorrer de forma intencional, dentro da Antroposofia a corporalidade define essa fase.

Dentro da escola Waldorf a autonomia norteia as relações, onde está presente nas decisões espirituais. Onde é especialmente desenvolvido nas relações pedagógicas, o educador tem autonomia para trabalhar.

Esta relação permite ao educador permanecer em uma posição de consciência pedagógica, onde monitorar e zelar pelos interesses reais de

desenvolvimento sendo priorizados, arcando com as responsabilidades e consequências de seu trabalho (GARCIA, 2014, p. 33).

Um professor apto deve compreender o desempenho do seu próprio aluno a fim de assim julgar seu próprio trabalho. Logo a autoeducação é fundamental, o trabalho constante. O educador possui um papel de tutor da educação, guiando o Norte a ser seguido, por meio da organização das suas aulas e conhecimento de seus alunos e seus respectivos potenciais.

Após a obtenção dessas virtudes o professor se torna um educador pronto para atuar com aquele aluno, levando em conta suas dificuldades, sua faixa etária e o seu desempenho. O papel desempenhado pelo educador é de nutrir a educação suprimindo as necessidades etárias de cada um, motivando a paixão e o desenvolvimento de forma adequada, especialmente dentro da educação infantil.

O Jardim de Infância dentro da Pedagogia Waldorf é compreendido como uma solução para os problemas dos dias atuais, sendo um ambiente familiar, brincando e convivendo com a natureza. É importante que seja um ambiente calmo, protegido que motive os desafios.

Lanz traz conceitos sobre o jardim de infância da Pedagogia Waldorf:

Uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período). As crianças não deveriam ser todas da mesma idade, como uma família, onde há também irmãos menores e maiores (LANZ, 1990, p. 95).

O educador deve ter sensibilidade para perceber os dons das crianças, enxergar o que elas têm de melhor, procurando harmonizar, compensar as unilateralidades dos indivíduos, oportunizando as demais habilidades que devem ser desenvolvidas. Assim, o professor consegue auxiliar na construção da personalidade dos alunos.

2.4 A Teoria de Vigotsky

Lev Vigotsky nos traz a ideia de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida daqueles que as cercam”, com base nessa afirmativa e dentro do conceito de autonomia, Vygotsky em sua abordagem entende que o indivíduo se desenvolve

com a interferência do sociocultural, que auxilia no aprendizado significativo da criança.

Ao buscar a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas ao longo da história, Vygotsky tem uma atenção maior para o desenvolvimento do indivíduo em relação ao meio que está inserido, por meio disso o aprendizado pode ser definido como o despertar de processos de desenvolvimento no interior que ocorre através do seu contato com o ambiente cultural, ou seja, a interdependência entre indivíduos e a importância do outro social auxiliaram na elaboração de conceitos.

Para nos auxiliar na construção da aprendizagem significativa e para isso constrói o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), para melhor compreensão da criança:

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKY, 1994, p. 113).

Concluindo que a ZDP é constituída por um conjunto de funções que estão em amadurecimento, por ser a distância entre os níveis reais de desenvolvimento e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento potencial diz respeito ao aprendizado mediado por outro, e para Vigotsky é um forte indicativo do desenvolvimento mental.

O desenvolvimento real se estabelece como resultados de ciclos de desenvolvimento já completados, se referindo às conquistas já firmadas na criança, sendo as funções, onde a criança consegue fazer por si mesma de forma independente.

Para compreender adequadamente o desenvolvimento precisa ser considerado não apenas o desenvolvimento real, capacidade de realizar tarefas de forma independente, mas também a capacidade de desempenhar tarefas com interações sociais (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Dentro da área da educação, de acordo com as interações com as demais pessoas, a criança se coloca em movimento em relação aos processos de internalização e desenvolvimento, que sem a socialização seriam quase que impossíveis.

Rego (2002, p. 71), afirma que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um grupo cultural:

[...] Um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconheça o sistema da escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade falante, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Portanto, trabalhar o meio social que a criança está inserida, recriando a cultura, pode auxiliar na construção da subjetividade e da consciência individual de cada um, dessa forma a interação que acontece entre os alunos provoca transformações no desenvolvimento das crianças.

O aprendizado passa a ser um processo essencial na construção do ser humano e nesse sentido a escola desenvolve a função de abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal da criança, com a intervenção do educador a criança consegue alcançar os avanços que não aconteceriam espontaneamente.

O aprendizado é um processo que envolve, simultaneamente, quem ensina e quem aprende, e pode se manifestar por meio de objetos, eventos, situações, modos da organização do real e na própria linguagem.

Vigotsky destaca a linguagem como criação do sujeito e considera o pensamento e a linguagem como chave para a compreensão da natureza da consciência humana e por meio dela que o ser desenvolve, aprende e ensina abrindo portas para o desenvolvimento real.

Para Vigotsky o ser a partir da sua construção social, molda o funcionamento social, para o pedagogo isso significa não apenas observar, mas promover interações socioculturais como uma forma de ensinar, usando da linguagem como forma de interpretar e criar realidades, visto que a linguagem é um sistema simbólico básico dos grupos humanos e constitui uma realidade como forma de organização e percepção do real, ou seja, e por meio da linguagem que o ser humano aprende e

identifica o mundo, criando suas percepções, juntamente com a cultura onde situações externas passam a reorganizar a realidade e a transformando.

No processo escolar, o educador tem influência direta na formação de conceitos e transformação de significado, mediado pelo conhecimento já consolidado, o processo de desenvolvimento de pensamento e linguagem ocorre de forma análoga às outras funções, onde os monólogos que a criança cria na ausência de um interlocutor, auxiliam no pensamento, usando a linguagem como um instrumento interno de pensamento, fazendo com que o processo do pensamento um fluxo autônomo, segregado de fatores afetivos.

O uso da curiosidade ativa da criança como ponte para crescimento do vocabulário, onde a criança é capaz de desenvolver a estrutura objeto-palavra antes da estrutura simbólica interna.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento acontece do social para o individual, onde a fala da criança é tão importante quando a ação para atingir o objetivo, portanto perguntas de orientadoras auxiliam no desenvolvimento tanto da fala quanto da ação, o domínio da linguagem é essencial para aquisição cultural do aluno, dando evidência a sua presença no mundo e possibilitando a interação no ambiente.

Neste sentido o professor tem objetivo de intermediar a forma com que a criança adquire conhecimento externo e como os aprendizados das relações internas no processo intelectual acontecem, conhecendo o universo sociocultural.

2.5 Pedagogia da Autonomia Paulo Freire

Paulo Freire afirma que a Educação não é neutra, ou seja, sofre interferência do contexto social inserido, onde as relações entre os indivíduos é fator importante para a formação do cidadão consciente.

A pedagogia freireana está inserida como proposta pedagógica conhecida como progressista, tendo como objetivo principal os interesses da maioria da população, partindo de uma análise crítica da sociedade, isto é, além da interferência cultural que o meio onde a criança está inserida interfere em seu aprendizado, como Vigotsky coloca em questão no capítulo anterior, a educação deve ser pensada para o social inserido.

A pedagogia libertadora é aquela que questiona a realidade, buscando transformação por meio de uma educação crítica, onde a importância não está na transmissão de um conhecimento específico, mas na forma de relação com a experiência vivida, pensando em ações coletivas para problemas e realidades.

Freire (1982, p. 43) traz em afirmativa o aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunho de sua história.

Para ele, alfabetizar exige conscientizar por meio de palavras a investigar o universo dando sentido ao meio cultural, buscando valorizar a cultura dos alunos ao serem inseridos no processo educativo as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos.

[...] A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexo de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente (FREIRE, 1982, p. 18).

Segundo Freire, alfabetizar é aprender a ler a palavra escrita em seu contexto cultural, ou seja, interpretar seu significado de acordo com o meio inserido, fazendo com que ocorra um desenvolvimento mais crítico aproximando o aluno de sua realidade.

Com os ensinamentos de Paulo Freire, compreendemos que uma pedagogia libertadora se encontra acessível para todos, com a sensibilização dos olhares, onde o ato de educar é central na vida de todo educador, pois cabe ao mesmo conduzir o educando, orientando sua formação, para estimular os desejos de liberdade em prol da transformação de sua realidade.

Pensando na autonomia, Paulo Freire escreve sobre uma pedagogia da autonomia, que é uma educação pautada em ética, respeito à dignidade e na autonomia do educando, onde nos apresenta elementos para uma prática docente enquanto dimensão social da formação humana, partindo do princípio que o educando é sujeito da produção do próprio saber, assumindo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criando possibilidades para a construção” (1996, p. 47).

Pensando no sujeito como produtor do seu saber é preciso compreender que formar é uma ação dialética onde ocorre mais do que transferência de conhecimento, Freire (1996, p. 23) afirma “Ensinar inexistente sem aprender” e quando vivenciado com autenticidade e realizando uma experiência completa em dimensões

políticas, ideológicas, pedagógicas e éticas, utilizando da curiosidade para tornar o educando criador do próprio conhecimento.

Em condições de verdadeira aprendizagem transformamos sujeitos de construção e reconstrução do processo de educação. Somos capazes de comparar, intervir, escolher, decidir e compor como seres éticos, em concordância a isso, Freire (1996, p. 33) enfatiza que:

[...] Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A Prática educativo-crítica necessita proporcionar condições em que os educandos em suas relações consigam assumir-se como seres sociais, comunicativos, transformadores, culturais.

O educador quando se portar de forma aberta a indagações, à curiosidade, aos questionamentos, como um sujeito crítico capaz de desenvolver curiosidade e desejo em seus educandos, discorrendo sobre a consciência do inacabamento, Freire () a própria experiência:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade de docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Educar exige compreender que o conhecimento é unilateral, contínuo e deve respeito à autonomia dos educandos, estando constantemente desenvolvendo a curiosidade do educando, seus gostos e inquietudes e sua linguagem.

Compreendendo que a educação deve validar o educando, exigindo uma reflexão crítica e uma constante prática onde a responsabilidade do professor deve estar atrelada a sua prática formadora e sua presença em sala de aula, de maneira exemplar, onde é dissociável do juízo feito por seus alunos, tomando consciência que o pior juízo é ser considerada uma ausência e não uma mediação.

Freire nos ensina a indagar o aprender não apenas para nos adaptarmos para transformarmos a realidade que somos inseridos, assumindo as próprias convicções,

se colocando disponíveis para os saberes sensíveis pelo encantamento da prática educativa, assumindo as limitações pessoais, com esforços para superá-las.

2.6 Desenvolvimento da criança na educação infantil: aspectos físicos/ psicomotor, socioafetivo e cognitivo

Para o filósofo John Locke a criança nasce uma tela em branco onde a sociedade é responsável por introduzir os conhecimentos, em contraponto Jean Jacques Rousseau acredita que elas se desenvolvem com suas próprias tendências naturais, e têm impulsos e necessidades internas que interferem em seu desenvolvimento, porém também são seres sociais e que o desenvolvimento não ocorre de forma ideal isoladamente.

Ao levar em consideração o desenvolvimento dentro na educação infantil, precisamos focar em diversos aspectos do desenvolvimento humano, para compreender sua necessidade nesta fase da vida, a Educação Infantil ocorre durante o período denominado por Papalia e Feldman como segunda infância, período de 3 a 6 anos de idade, período este que o pensamento é egocêntrico, mas ocorre maior compreensão do outro, juntamente com o aprimoramento da memória e da linguagem e esses são os aspectos do *desenvolvimento cognitivo* que ocorre com auxílio da pré-escola ou jardim de infância.

Dentro do *desenvolvimento psicossocial* ressaltam o surgimento do autoconhecimento e a compreensão de forma mais complexa, a independência, iniciativa e autocontrole aumentam, o brincar passa a ser mais imaginativo elaborado e social, é possível notar altruísmo, agressão e temor, a atenção da criança passa a ser dividida entre a família e outras crianças.

No *desenvolvimento físico* o crescimento passa a ser constante e o apetite diminui, nessa fase pode ocorrer distúrbios do sono, a criança passa a preferir o uso das mãos e aprimorarem a coordenação motora fina, também ocorre um aumento da força física.

Compreendemos que nessa fase a atenção ao social deve ser intensificada, levando em consideração afirmações como as de Steiner (2000, p. 32) “Não somos as coisas externas, mas pertencemos, juntamente com elas, ao mesmo mundo: o meu sujeito é uma parte do mundo e é permeado por seu constante devir.”.

Portanto somos indivíduos complexos e devemos nos atentar as coisas externas e internas de cada ser, para através disso buscar a melhor maneira de educar, respeitando cada individualidade, Coelho e Pisoni (2012), ao citarem a Teoria de Vigotsky, afirmam que a criança tem um desenvolvimento mental contínuo de aquisições, desenvolvimentos intelectuais e linguísticos relacionados à fala interior e pensamento associando assim as teorias de Vigotsky e Steiner desenvolveram uma ideia sobre a autonomia de pensamento para a aprendizagem das crianças.

A criança precisa entender e se sentir representada para adquirir o conhecimento, a percepção pode mudar a realidade da criança e assim fazer com que ela tenha ou não vontade de aprender, por isso considera aqui que a criança entende como necessário pode conduzir o aprendizado.

A representação mental é, portanto, um conceito individualizado. E assim se nos torna compreensível por que as coisas reais podem ser representadas através de representações. A realidade completa de uma coisa resulta para nós da confluência de conceito e percepção no momento da observação. O conceito universal adquire, no contato com a percepção, uma forma individual, uma referência a uma percepção particular. Nessa forma individual, que conserva em si a referência à percepção como peculiaridade, ele passa a viver em nós, constituindo a representação do objeto observado. Quando nos deparamos com outro objeto similar, então o identificamos como pertencente ao mesmo gênero; e, quando observamos o mesmo objeto de novo, não encontramos apenas em nosso sistema conceitual o conceito universal correspondente, mas o conceito individualizado com uma referência específica ao mesmo objeto, isto é, a sua representação e, por isso, conseguimos reconhecer o objeto. (STEINER, 2000, p. 33).

O pensar é o elemento através do qual participamos do universo geral; o sentir é o meio pelo qual nós retraímos em nosso mundo próprio (STEINER, 2000), as próprias percepções têm grande influência sobre o que aprendemos, como aprendemos; quando somos motivados a aprender de forma externa, temos auxílio e empenho, porém quando escolhemos aquilo que vamos aprender a motivação do próprio corpo se torna essencial para a aprendizagem de excelência.

Gasparin (2001, p. 8) ressalta que a paixão pela vida presente em crianças e jovens é um forte aliado para aprendizagem significativa:

São jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver,

experimental, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem.

Sendo assim, podemos indicar a aprendizagem significativa como uma ação de grande importância nas instituições educativas e tratar como aprendizado significativo o aprendizado que preza pela autonomia do educando.

2.7 A criança autista na educação infantil

Diante das afirmações, citações e dados acima, o compromisso com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da área da educação, tem sido fonte de grandes desafios para os educadores ao longo dos anos.

Com base nisso, a busca por elencar definições, conceitos e normas para tal assunto, sem levantar discurso sobre os direitos humanos também tem sido trabalhoso para os especialistas, educadores e afins. Sendo assim, alguns autores a serem apresentados a seguir, trazem isso de forma mais suave para que possamos entender as definições e até onde as legislações em âmbito brasileiro asseguram a educação assistida e correta dentro da sociedade.

Ao se pensar em um conceito para o TEA é importante citar a APA - Associação Americana de Psiquiatria (2013), onde a mesma denominou como um transtorno do neurodesenvolvimento. Depois disso, destaca-se a primeira vez que o termo *autismo* foi utilizado em 1911 pelo Bleuler, cujo é um psiquiatra suíço que fazia estudos para a descrição de características da esquizofrenia.

No entanto, em 1943, quando o autismo tornou sua definição um pouco mais vasta, Kanner, que por sua vez, também é psiquiatra, abordava em suas primeiras pesquisas, características do autismo em caráter significativo (citado em CUNHA, 2015).

Wing (1997) define autismo com base em transtornos de interação social, com dificuldade no reconhecimento social, na comunicação social, na imaginação e compreensão social. Rutter (1997) compartilha de pensamentos semelhantes que passam a descrever o autismo como um conjunto de características específicas no desenvolvimento social que podem ou não corresponder ao nível de inteligência da criança.

Kanner, em 1943, descreve que as crianças que apresentavam como características comuns a dificuldade para criar relações interpessoais, atraso no

desenvolvimento da comunicação e repetições, com o que o mesmo nomeou de "distúrbio autístico do contato e afeto", após sua definição ocorreu um aumento em estudos sobre autismo (citado em CUNHA, 2015).

Em 1944, de acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o autor Asperger fez a proposta em um de seus estudos que a definição de um distúrbio X que ele definiu como Psicopatia Autística, evidenciada por transtorno severo na interação social, fala robusta, déficit em coordenação motora e incidência se manifestavam apenas em sexo masculino.

Para isso, Asperger utilizou evidências clínicas, familiares, aspectos físicos e comportamentais, desempenho em testes de inteligência e enfatizou com certa preocupação a conduta educacional dos indivíduos.

As definições utilizadas pela APA 2013 *apud* Zanon 2014, vai de encontro com as ideias de Kanner (1943, citado em Cunha), Wing (1997), Rutter (1997), Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), Schmidt (2013), Cunha (2015), pois:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 *apud* ZANON et al., 2014, p. 25).

Pois, é válido levantar características sobre a criança com TEA, já que "[...] o TEA é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento que deve existir desde o início da infância, apresentando déficits de comunicação social e comportamento" (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Para estes autores, o avanço das hipóteses etiológicas do autismo infantil, de certa forma, é precursora de abordagens distintas para movimentar pesquisas sobre o assunto.

Tanto que, para o Ministério da Saúde, onde o mesmo disponibiliza em seu site o tópico *Linhas de Cuidado* que a etiologia do TEA ainda permanece desconhecida. Por vez, ressalta no site que, algumas evidências apontam que não há uma causa específica, mas sim, ao entrosamento fatores genéticos e ambientais. (BRASIL, 2021).

Diante do que já foi dito, é notável que o Transtorno do Espectro do Autismo não se apresente de forma linear, já que não há evidências suficientes para elencar

sintomas relacionados aos TEA 's. Identificar um sujeito com autismo é lembrar que as características acima são indivisíveis e podem ou não ser óbvias dependendo de sua gravidade.

No entanto, nem todos os indivíduos apresentam os mesmos sintomas. É preciso admitir que, por mais semelhantes que sejam, cada situação é única e ninguém com autismo é igual ao outro.

Conceitos sobre o autismo na comunidade médica se aplicam aos manuais de doenças existentes na área. Com base nisso, conceitos médicos presentes DSM-IV, CID-10 e DSM-V, se tornam relevantes para estudos sobre o tema.

O Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais, também conhecido como DSM, foi lançado em 1953. Sua função é descrever as características, aspectos e sintomas mais comuns de vários transtornos mentais.

O objetivo principal do manual acima é prestar a assistência necessária para um diagnóstico preciso e adequado, com foco em oferecer o tratamento mais eficaz para cada tipo de paciente.

A definição no DSM-IV (2002) é que o autismo inclui o atraso no desenvolvimento ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e atividades e interesses muito limitados. A manifestação do transtorno varia muito, dependendo do nível de desenvolvimento do indivíduo e da idade real.

A definição na CID-10 (2000) é sobre autismo infantil: um transtorno generalizado do desenvolvimento caracterizado por:

- Desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade.
- Disfunções características são mostradas em cada uma das três áreas a seguir: interação social, comunicação, comportamento concentrado e repetitivo.

Além disso, o transtorno do espectro autista costuma ser acompanhado por outras manifestações não específicas, como: fobia, distúrbios do sono ou alimentação, crises de raiva e/ou birra ou agressividade (autoagressão).

Por último, a versão mais recente é a definição no DSM-V (2013), onde contém reajustes na organização do diagnóstico do autismo. Uma das principais modificações que ocorreu, foi à eliminação de categorias como: autismo, síndrome

de Asperger, transtorno desintegrativo e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, passando assim, a ter apenas uma denominação pré-existente: Transtorno do Espectro Autista.

Atualmente, a nomenclatura e a definição mais aceita no aspecto educacional é a do TEA, citada no manual de doenças DSM-V de 2013, passando a ser veiculada no meio acadêmico e científico.

Vale ressaltar que as pessoas diagnosticadas ou não com TEA, possuem os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos do país pela Constituição Federal (CF) de 1988 e outras leis nacionais. Desse modo, as crianças e adolescentes autistas detêm dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regido pela Lei 8.069/90 e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso, Lei 10.741/2003.

Sendo assim, leis como a nº 13.146/2015, também conhecida como a Lei da Inclusão e/ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, juntamente com a Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e/ou Lei Berenice Piana, Lei 12.764/2012, são responsáveis por proteger a criança e atestam que nenhuma escola pode recusar crianças autistas, ou com qualquer outro tipo de deficiência.

Posto isso, a Lei Berenice Piana, estipula que a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos postos legalmente. Pois, ao abrigar pessoas com TEA em leis específicas de pessoas com deficiência, as aplicações das normas internacionais presentes e assinadas pelo Brasil com a Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei 6.949/2000, faz jus a políticas públicas abrangentes no cotidiano.

Ao pensar no cotidiano, há algumas legislações que regulam estas questões e beneficiam o indivíduo com TEA ou parentes próximos.

Tais leis, como:

- **Lei 13.370/2016** ¹- que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas.
- **Lei 8.899/1994** - que garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove sua renda em até dois salários mínimos,

¹ O decreto atualiza a Lei 4.009/1988 e permite que a servidora e o servidor público, de qualquer categoria, com filho (a) com deficiência tenha sua carga horária de trabalho reduzida em 50%.

podendo ser feita solicitação através do CRAS - Centro de Referência de Assistência Social.

- **Lei 8.742/1993** - que dispõe da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Visto que, para obter o BPC é necessário realizar a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia pelo site do INSS.
- **Lei 7.611/2011** - que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
- **Lei 7.853/1989** - que estabelece o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.
- **Lei 10.048/2000** - dispõe da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.

As leis, normas e resoluções que asseguram direitos dos autistas e das pessoas com deficiências também passam por modificações e ganham amplitude nos campos de ações, como por exemplo, ocorreu na alteração da Resolução Normativa - RN nº 465, de 24 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre o Rol de Procedimentos e Eventos em Saúde no âmbito da Saúde Suplementar, para regulamentar a cobertura obrigatória de sessões com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para o tratamento/manejo do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cujo, a Agência Nacional de Saúde (ANS) informa que esses beneficiários dos planos de saúde de todo país, passam a ter direito a números ilimitados de sessões com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para o tratamento do autismo previsto na Resolução Normativa nº 469, de 9 de julho de 2021. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Dessa forma, estas leis previstas dispõem direitos aos TEA's igual a qualquer outro cidadão mediante a CF de 1988, e com isso, destaca-se a lei 7.611/2011, cujo, citada acima dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, isto é, não quer dizer que as crianças e/ou adolescentes não

aprendem, mas a uma diferenciação entre esses indivíduos (TEA), já que possuem interesses distintos, algumas fixações em coisas bastante específicas e não estão abertos ao aprendizado de outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto em que está fixado.

Segundo Gracioli e Bianchi (2014, p. 130):

Preso em seu mundo particular, o indivíduo autista é alguém que involuntariamente resiste à aprendizagem, neste momento o professor é desafiado a conquistar sua atenção que mesmo sendo mínima, deve ser considerada como uma conquista, pois é seu ponto de partida para estabelecer uma maneira de comunicação e oferecer as ferramentas educativas.

Corroborando esse pensamento, Bandim (2011), destaca características gerais do funcionamento cognitivo das crianças com TEA, dentre elas pode-se destacar a rigidez e apego à rotina, dificuldade em mudar o foco de atenção quando interessados em algo, seletividade exagerada no processo de adaptação, bem como, o aluno observado no presente estudo possui e mostraremos durante a pesquisa.

Ainda seguindo o pensamento de alguns autores, segundo Gomes e Mendes (2010), pesquisas recentes, apontam que do total x de alunos autistas que frequentam classes regulares, cerca de 50% a 60% apresentam notória discrepância entre idade-série e de 40% a 60% não chegam a permanecerem em sala durante o tempo de aula, sendo assim, ocorre fatores primordiais para a defasagem profissional para a postura correta da adaptação desses alunos e a falta de uma perspectiva para o futuro dos mesmos.

O principal marco legal, responsável pelo avanço dos direitos à educação das pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) incorporou em seu texto um capítulo que trata especificamente dos direitos educacionais da pessoa com deficiência. Em consentimento com a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação, sugeriu uma meta relevante para educação especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Assim, no que se refere a meios em que as pessoas com TEA serão submetidos, à lei os asseguram que não poderão ser submetidos a tratamento desumano ou degradante, tal como, jamais poderá ser privado do convívio familiar e nem passar por situações discriminatórias por sua deficiência.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

A pesquisa elaborada presente no trabalho é de caráter exploratório, descritivo sob observações com abordagem qualitativa para corroborar com o estudo de caso introduzido e apresentado nos capítulos anteriores. A pesquisa foi fundamentada em procedimentos técnicos bibliográficos e estudo de caso, obtendo análises e percepções.

Sendo assim, autores como Gil (2002) e Yin (2001) aplicam a revisão bibliográfica e o estudo de caso como fontes primordiais em pesquisas acadêmicas procurando sistematizar análises, dados e resultados. Tais discursos nos revelam que processos como esses, obtêm um movimento saudável gerado pelo comportamento de pesquisa representa um acesso ao leque de conteúdos que vem sendo gerado pelos temas estabelecidos e reafirma a autenticidade de fatos e fontes, muito importantes para evitar reflexões sobre erros de pesquisa anteriores. (GIL, 2002).

Ao usar um estudo de caso, optou-se por "conduzir uma investigação empírica de fenômenos contemporâneos em um ambiente da vida real, mas a fronteira entre o fenômeno e o ambiente não está claramente definida" (YIN, 2001). Isto é, faz com que haja uma reflexão nos esforços acumulados em determinado recorte de um tema amplo que possa vir a ser definido paulatinamente.

Dentre a escolha do caráter exploratório, descritivo sob observações, a abordagem exploratória e descritiva do ponto de vista do objetivo, opta pela "busca de informações sobre o objeto define a área de trabalho e descreve as condições de funcionamento do objeto" (SEVERINO, 2007, p. 123). Sendo assim, com o intuito de explorar e descrever as observações dentro do tema estabelecido buscou-se investigar o desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil.

A abordagem qualitativa na pesquisa qualitativa é amplamente baseada na interpretação do texto, contexto e discurso de todos os papéis sociais relevantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Martins e Bicudo (2005), a pesquisa qualitativa busca uma compreensão específica do conteúdo de sua pesquisa, pois seu foco é individual e tenta compreender o fenômeno em sua localização.

Por isso, a pesquisa qualitativa até aqui, busca a finalidade de mapear os principais processos/práticas pedagógicas de sala de aula da educação infantil, destacando as situações de autonomia e caracterizar os aspectos do desenvolvimento de uma criança autista de quatro anos de idade na educação infantil.

A interpretação do estudo se dá por meio da interpretação subjetiva onde não se busca por números para compor resultado e sim propor princípios pedagógicos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia da criança autista em sala de aula na educação infantil obter um resultado efetivo com a compreensão de uma trajetória de resultados que podem ser colocados em prática e posteriormente avaliados para testar efetividade.

Sendo assim o “concerne em observar o fenômeno, realizar o registro e analisá-lo sem alterar o conteúdo” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 37) obtido através da observação durante todo o estudo de caso.

Compreende as ideias do tema presente *autonomia da criança autista na educação infantil: a prática pedagógica em foco* voltada para a compreensão da dinâmica dos processos de desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil, cujo, inicialmente, apresenta algumas hipóteses e empenha-se muito na busca de pesquisa bibliográfica para buscar citações que facilitem a compreensão do tema de maneira não estruturada e flexível para aplicação da abordagem qualitativa.

Portanto, apresenta-se de forma resumida um quadro, como mostra o Quadro 1, com objetivo de aprimorar o entendimento da proposta de metodologia até aqui.

OBJETIVO	MÉTODO	PROCEDIMENTO
Identificar processos/práticas pedagógicas da sala de aula de educação infantil, priorizando a autonomia de uma criança autista.	Observação participante da sala de aula	Descrever situações e os diálogos em que a criança realize tarefas com autonomia
Caracterizar os aspectos do desenvolvimento de uma criança autista de quatro anos de idade na educação infantil	Mapa comparativo	Comparar a literatura de DH e as observações do Samuel
Propor princípios pedagógicos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia da criança autista em sala de aula na educação infantil	Quadro analítico - Síntese das práticas e desenvolvimento de uma matriz para o trabalho pedagógico	Quadro com categorias para estabelecer os princípios do trabalho pedagógico com autista

Fonte: A autora, 2021.

3.1 Contexto

A escolha da rede de ensino, deu-se através de um estágio não-obrigatório com a possibilidade de acompanhamento de uma turma de educação infantil. A rede foi inaugurada há 16 anos e atua nos segmentos Educação Infantil ao Ensino Médio. Tem unidades nas Regiões Administrativas (RA) de Águas Claras, Asa Norte, Taguatinga Sul, Taguatinga Norte, Guarará, Vicente Pires e Samambaia.

Possui a missão manter o compromisso com seu aluno na construção de valores éticos, tornando-o cada vez mais capaz de sonhar, criar e realizar, levando ainda o conhecimento por meio de profissionais qualificados e de ferramentas que conciliam a inovação e a tradição. A unidade de ensino, atualmente é reconhecida por um trabalho construído há tanto tempo, e hoje o grupo possui 7 unidades, totalizando pouco mais de 4.300 alunos.

Segundo informações presentes no Manual do aluno do ano de 2021 da unidade de ensino (cujo não podemos citar o nome e nem o disponibilizar por fins de direitos autorais e privacidade), a rede oferece a seus alunos um conjunto de oportunidades, meios e materiais para um aprendizado de qualidade.

Buscam um trabalho baseado em autoconfiança para que assim o estudante se sinta seguro no ambiente escolar e em seus relacionamentos. Oferecem a ele condições para que viva o seu futuro de maneira ativa e questionadora, estimulando-o a sua curiosidade.

Ainda seguindo o manual do aluno, o grupo visa o desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração os saberes que ele traz e sua capacidade de aprender em interação com o ambiente social e físico, no qual se dá a construção do conhecimento, o desenvolvimento emocional, a socialização e a assimilação de valores éticos.

Posto isto, dentro do manual disponibilizado para contextualizar o local de estudo do aluno presente na pesquisa, deixam de forma explícita o que possuem de princípios, visão, missão, valores, propostas pedagógicas e orientações metodológicas, citadas respectivamente abaixo nas próprias palavras do grupo, para que não haja de certa forma, a introdução do olhar de fora.

Princípios do grupo se baseiam em 08 (oito) itens, sendo eles:

- i. Atuação fundamentada no respeito mútuo, coerência, justiça, autonomia, criatividade e responsabilidade social.
- ii. Gestão transparente, integrada e participativa.
- iii. Processo de trabalho na linha de corresponsabilidade e ação coletiva.
- iv. Reconhecimento e valorização da integração entre escola e família, sobretudo na contribuição dessa união para prática educativa.
- v. Organização e funcionamento escolares adequados ao projeto educacional e necessidades reais dos alunos.
- vi. Compromisso com a família objetivando atender pais e alunos, bem como a qualidade dos serviços prestados.
- vii. Reconhecimento do capital como resultado do trabalho e fonte de recursos para reinvestimentos.

viii. Compromisso com a formação holística dos alunos e educadores.

Seguindo a visão de levar aos alunos novas formas de conhecimento por meio de profissionais qualificados e de ferramentas que conciliam a inovação e a tradição através da missão de figurar entre as melhores instituições de ensino da Região Centro-Oeste, sendo reconhecida por formar cidadãos críticos e autônomos, bem como fornecer-lhes a base acadêmica necessária ao ingresso no ensino superior e às melhores posições no mundo profissional.

Com princípios e valores no respeito, sustentabilidade, cultura de Paz, Responsabilidade Social, Liderança, Qualidade, Determinação, Inovação, Transparência, Aprendizagem Intercultural, Princípios Cristãos.

3.2 Proposta Pedagógica

Nossa proposta está centrada no aluno que interage e relaciona-se, desenvolvendo suas potencialidades, aprendendo a pensar sobre aquilo que faz, buscando, selecionando, reelaborando e aplicando seus conhecimentos. Aprendendo a viver, sendo capaz de exercitar a crítica da realidade, por meio dos conteúdos sistematizados.

3.2.1 Orientações Metodológicas baseados em 07 (sete) itens:

- i. Incentivar o desenvolvimento integral do aluno.
- ii. Estimular o aluno a superar desafios.
- iii. Respeitar ao aluno como um ser sistêmico.
- iv. Proporcionar a integração permanente entre a família e o Colégio.
- v. Enfatizar a autonomia, a criatividade e senso crítico.
- vi. Proporcionar uma aprendizagem significativa.
- vii. Fortalecer os valores éticos de respeito à vida.

Observa-se que em meio a estas informações, o grupo entra numa qualificação de ensino perfeita para a inserção de alunos com deficiências, atendendo os mesmos com excelência, pois, além de possuírem profissionais

O compromisso do grupo é sempre possibilitar meios, materiais, oportunidades e condições para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de maneira tranquila, prazerosa, lúdica e eficaz.

Possui ainda, na área da educação infantil o ensino bilíngue com projetos e um currículo vasto nos campos dos conhecimentos.

3.3 Participantes

Os participantes presentes na pesquisa são a Professora e os alunos do Infantil I fase II da escola particular citada acima, em específico um aluno com diagnóstico de TEA de 3 anos, cujo nome será preservado e será utilizado um nome fictício de Pedro.

A escolha do participante da observação se deu através de uma possibilidade de aprendizado em sala de aula na escola, ao avaliar as interações que ocorriam dentro do estágio, e após a autorização dos responsáveis legais do mesmo (seguirá anexada autorização de pesquisa no local reservado para os anexos).

Pedro apresenta-se uma criança agitada e pouco oralizada, grita ao decorrer das interações sociais, agressivo em momentos específicos com os demais alunos, se isola em casos de interações que causam desconforto para o mesmo, com presença de choro quando ocorre a suspensão de uma atividade que por ele foi iniciada, em exemplo: Quando os demais alunos guardam os brinquedos que o mesmo estava organizando, foi observada a presença de TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) quando se trata de concluir funções por ele estabelecidas.

Demonstra forte interesse por insetos, em específico aranhas. Carinhoso com professoras e monitora, é curioso para descobrir coisas novas, e apresenta dificuldades de alimentação, faz uso de fralda e apresenta desconforto ao trocar a mesma, tem dificuldade em escovar os dentes.

Dentro de seu espaço familiar, Pedro mora com a mãe, o pai, um irmão e uma irmã, Pedro também tem animais de estimação.

Em sua rotina em casa acorda sempre às 08h da manhã e busca pelo irmão para que o mesmo acorde com ele, em tom de ordem. Ambos acordados começam as brincadeiras, a comunicação verbal é quase nula, por ser de difícil compreensão

por parte dos irmãos, ele costuma gritar bastante, mesmo com as dificuldades de comunicação verbal ele sempre deixa clara a frase “vamos brincar”.

A TV está sempre ligada nos canais em que o mesmo escolhe, e todas as brincadeiras acabam se relacionando com o conteúdo que está passando na TV, diferentemente da escola em casa Pedro apresenta maior interesse por TV/Youtube e tem dificuldade de se concentrar em atividades que usam essas plataformas.

Percebe-se com as falas do irmão mais velho certa preferência por ele ao brincar, e uma preferência da mãe para o cuidado diário seguindo uma ordem até mesmo para sanar as necessidades do mesmo, onde a mãe é sempre a primeira a ser solicitado, seguido do irmão, depois o pai e por último a irmã, caso o mesmo não consiga resposta dos familiares ele começa a chorar para que alguém surja e o ajude a resolver o problema.

Podemos perceber algumas interações que interferem no ambiente escolar e familiar do aluno, o que desperta curiosidade do pesquisador em saber mais sobre sua rotina familiar para elencar ações diferentes na prática escolar e fazer uma troca de informações e interações do aluno entre escola-casa e casa-escola.

3.4 Métodos e instrumentos

3.4.1 Observação participante

A Observação ocorreu no decorrer do ano letivo de 2021, no período vespertino das treze e trinta as dezoito e trinta, na sala havia dez alunos, entre entres três meninas e sete meninos, cujo dois deles diagnosticados com TEA, presentes na sala também estavam outras duas monitoras, uma para acompanhamento do outro aluno com TEA e uma auxiliar de sala.

Segundo Spradley (1980), a observação participante, enquanto técnica utilizada para investigação permite que os objetivos sejam muito mais que um olhar minucioso para a descrição das situações, permitindo identificar os sentidos, orientação e dinâmica nos momentos necessários.

Durante as observações foi possível acompanhar o desenvolvimento da criança autista, como desenvolvimento de frases completas, reconhecimento de números, entender as preferências, entender as interações sociais e dificuldades, adaptar atividades para melhor compreensão por parte do aluno.

3.4.2 Diário de campo

Pensando nos aspectos de interesse metodológico e vivencial, utilizamos o diário de campo para relatar as mudanças ocorridas no decorrer das observações ao longo de dois semestres letivos de acompanhamento com Pedro, de acordo com a definição de Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124):

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos. Citado em: Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, 2018 - <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180072>

Durante as observações, como diário de campo foram utilizados os blocos de nota do celular e a câmera para registrar ações, atividades, emoções e percepções da criança, a fim de analisar seu comportamento e sua interação nas práticas pedagógicas.

3.4.3 Procedimentos do trabalho empírico e metodologia de análise

3.4.4 Mapeamento do desenvolvimento da criança autista

Foram observados os aspectos sócios afetivos do desenvolvimento humano, destacando as ações comunicativas e metacomunicativas de natureza não verbal, para além da fala de base linguística.

Como a criança comunica por atos não verbais. Que os atos são entendidos como linguagem e parte de um sistema comunicacional do sujeito, uma vez que são utilizados como ferramentas simbólicas de uma negociação entre pessoas com fins a significação de uma intenção, vontade, sentimento.

Dentro das análises de desenvolvimento da criança que foram realizadas ao longo deste trabalho, foram separadas algumas interações que ocorreram durante todo o período de observação para mapear a evolução de seu desenvolvimento, essas ações foram separadas entre interações sociais e ação.

Ao início da análise Pedro era uma criança que onde a sua comunicação era gritos, choros e agressões, com poucos estímulos para o desenvolvimento de interações sociais e pouco interesse pelas atividades realizadas na sala, inclusive se mantinha bastante agitado durante a realização das atividades que não eram brincadeiras.

Ao longo das tentativas de participação do mesmo nas atividades rotineiras em sala de aula, foi percebido que o mesmo apresentava interesse em situações e atividades específicas onde foi despertado curiosidade ou apresentado uma chance do mesmo escolher e realizar as atividades com certo tipo de liberdade de escolha.

Atividades que o mesmo consegue realizar sem auxílio, ou com autonomia o motivaram a aprender e tentar outras atividades e desenvolver outras formas de comunicação, incluindo a verbal para que pudesse demonstrar aos docentes quais eram as atividades e a forma de fazer que o mesmo quisesse tentar.

Situações que mostravam que o desenvolvimento real estava acontecendo e que se estimulado poderia ser cada vez mais aprimorado, fazendo conforme Paulo Freire traz em sua pedagogia da autonomia que o educar deve ser portar de forma aberta a indagações e a curiosidade fazendo com que o educando possa desenvolver questionando sobre o que o mesmo deseja aprender e da forma que se encaixa melhor em sua rotina e vivência.

Pensando nesses aspectos do desenvolvimento da criança foi levado em consideração que os educadores em contato com o aluno, acompanhavam o modo que a criança internaliza o conhecimento e incita as relações dos processos intelectuais.

Vygotsky traz em sua teoria, que traz o domínio da linguagem, pontuando aqui que a linguagem não está presente apenas de forma oralizada e escrita, está na forma que o ser se comunica com o ambiente externo a ele.

3.4.5 Quadro analítico das práticas pedagógicas autonomia

Para ilustrar esse mapeando foi desenvolvido um quadro, como ilustrado no Quadro 2, para visualizar as interações da criança com as atividades, com a finalidade de observar como o interesse do participante afeta seu desempenho.

Quadro 2 – Interação da criança em relação às atividades realizadas

ATIVIDADES	DESENVOLVIMENTO	INTERAÇÃO
Atividade de papel picado	Esta atividade utiliza papel picado e cola para o desenvolvimento da coordenação motora fina.	Pouco interesse do aluno, requer um grau de incentivo maior para a realização.
Torre de Lego	Nesta atividade é desenvolvido o raciocínio espacial e consciência de proporções e padrões.	Bastante interesse, atividade proposta pelo aluno e adotada pela classe.
Pintura	Estimula a comunicação, a criatividade, a sensibilidade e aumenta a capacidade de concentração e expressão.	Bastante interesse desde que as cores sejam selecionadas pela criança, gosta de sujar as mãos e gosta de usar o pincel.
Exploração	Atividade individual, a criança mostra interesse por algo, procura e identifica, com a supervisão da monitora, os possíveis contatos físicos e quais apenas observações.	Tem grande interesse por insetos, portanto nessa atividade, a exploração está relacionada ao assunto de interesse.
Atividade numérica.	Pode variar de acordo com o número a ser trabalhado, podendo usar cola colorida, papel picado ou Lego. Possibilitar o desenvolvimento das percepções visuais, auditivas e sensório-motoras.	Interesse mediano, dependendo do contexto e do material a ser trabalhado, necessita de incentivo por parte da monitora para a realização completa da atividade.

Fonte: A autora, com base na estrutura de Pacheco, (2019).

Conforme apresentado no quadro acima, a interação do aluno varia de acordo com sua participação ativa na escolha da atividade, exemplificando irei discorrer sobre algumas atividades pontuadas acima.

Atividade 1

Ao ser apresentado a atividade de papel picado Pedro não demonstrou interesse, pelo contrário, apresentou aversão a atividade, de forma inquieta, não se concentrava para a realização, ao decorrer da participação da observação, foram introduzidos incentivos para motivar a realização, a escolha das cores do papel picado, o ensinamento de como utilizar a cola sozinho para instigar a atividade.

O uso de diferentes papéis como E.V.A, papel laminado, gibis entre outros, o uso da imaginação do mesmo para fingir que a mão dele era uma aranha, para capturar o papel e colar na teia feita de cola. Após introduzido a autonomia para a escolha dos materiais e realizar de forma participativa.

Seguindo as ideias de Rogoff (1995), a participação guiada que ocorre nessa atividade tem referência ao sistema de compromissos e combinações utilizadas para a realização, comunicação e coordenação onde são desenvolvidos arranjos interpessoais. A dinâmica entre criança e adultos de forma ativa leva ao desenvolvimento cognitivo.

Atividade 2

Atividade que mais me chamou atenção, primeiramente por ser introduzida na classe pelo aluno autista, onde o mesmo apresentou interesse em construir a torre mais alta da sala, com peças de lego quadradas, após chamar a monitora para a construção, também englobou os demais alunos da sala que separavam as peças de mesmas características e as montavam em blocos para encaixar na torre base construída pelo aluno, essa atividade desenvolveu interação social com as demais crianças, onde o mesmo buscou expressar o seus pensamentos mesmo que de forma não verbal, ou com poucas palavras.

Nessa atividade, ocorre o que Rogoff (1995) conceitua como apropriação participatória onde a criança passa por um processo pessoal e se coloca na posição de agente do aprendizado e se desenvolve para atividades correlacionadas.

Atividade 3

Esta atividade presente nos planos de aula da educação infantil tem como finalidade ensinar sobre cores, aprimorar coordenação motora e desenvolver os alunos, estimula comunicação, criatividade e concentração. A criança apresenta

interesse de participar desde que possa escolher os materiais que serão usados, como exemplo: pincel, giz de cera ou cola colorida.

Uma ótima atividade para realizar buscando o foco e a concentração da criança que senta e se dispõe a realizar, nessa atividade podemos desenvolver também a fala, quando se pergunta o desenho que a criança está pintando, ou o nome das cores que a criança está usando, também é possível desenvolver a socialização fazendo uma exposição dos desenhos e fazendo os alunos interagirem com os demais.

Atividade 4

Esta atividade foi proposta pela monitora, em uma tentativa de acalmar e organizar as ideias do aluno, após uma crise, sendo assim foi buscado algo que chamasse atenção da criança.

Depois de identificado o interesse do aluno em insetos, a monitora buscou atividades que centrasse a criança, buscando mostrar para o mesmo os insetos presentes no jardim da escola, ou desenhos e informações sobre os insetos de grande interesse pela criança, besouros, formigas e aranhas, para contribuir com sua aprendizagem, utilizando de artifícios, da observação aos próprios insetos de forma segura.

Durante as atividades de exploração onde a criança toma a iniciativa de escolher o local onde procurar os insetos, quais os insetos de sua preferência para a observação, que em geral são formigas e aranhas. Apresenta hiperfoco, gosta de descobrir informações novas sobre os insetos, espera a monitora confirmar se pode informar se é seguro tocar ou não no inseto, se não for apenas observa atentamente.

Atividade 5

Durante a observação, foi notado que a criança demonstra dificuldade de concentração nas aulas de matemática, mas absorve o conteúdo de forma apropriada, pois utiliza de artifícios como o material para desenvolver a atividade e absorver o conteúdo, pode observar que foi aprendido o conteúdo durante as brincadeiras na quadra, e parque, onde conta e mostra os números ou as

quantidades numéricas das coisas que observa. Também consegue identificar os números quando perguntado ao mesmo sobre.

Ao analisar essas informações podemos perceber que o desenvolvimento da criança se sobressai quando o mesmo participa das atividades de forma autônoma.

3.4.6 Procedimentos éticos

Durante essa pesquisa tomei todas as medidas e cuidados necessários para resguardar a identidade dos envolvidos, seguindo os padrões éticos para conseguir autorizações e permissões necessárias.

Todos os participantes concederam autorização a partir do termo de consentimento livre e esclarecido mantendo contato com pesquisadora e orientadora para esclarecimento das dúvidas. No caso da criança observada, a mãe assinou autorização e, mesmo com autorização, foi preservado o nome dos participantes. A escola onde ocorreu a observação também foi preservada a fins de não causar agravos ao seu nome e imagem.

Essa pesquisa não apresenta danos à imagem ou nome de nenhum dos participantes.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E RESULTADOS

4.1 Principais processos/práticas pedagógicas da sala de aula de educação infantil, destacando as situações de autonomia

Durante a construção do trabalho com a finalidade de estabelecer conexões entre a autonomia e o desenvolvimento da criança autista dentro da educação infantil, foram realizadas atividades que permitiam que o aluno fosse autor do próprio desenvolvimento com o uso de práticas que motivaram o interesse e interação social.

Também foram realizadas atividades que não estimulavam a autonomia, possibilitando assim uma comparação em relação ao desenvolvimento da criança visto que a criança com TEA apresenta padrão restrito e com repetições, o que interfere em sua aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Perpassando pelos aspectos de Ludicidade, com o livre brincar e com o brincar pedagógico, como forma de estimular a autonomia, a socialização e a conscientização social e emocional, as práticas pedagógicas aqui presentes foram elaboradas para a turma de infantil 1 fase 2 e adaptadas às necessidades específicas para a criança analisada, podendo ser modificadas para a realidade de diferentes turmas e idades.

Paulo Freire (1996, p. 60) traz a concepção que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela”, ou seja, para o aprendizado todos os envolvidos devem ter suas especificidades respeitadas e levadas em conta para que o real aprendizado possa acontecer.

Ressaltam as atividades citadas acima podemos analisar que a curiosidade da criança interfere diretamente em sua forma de concentração nas práticas, visto que segundo Freire (1996, p. 88) o exercício da curiosidade convoca as emoções, a imaginação, a intuição, a capacidade de deduzir e comparar, o uso dos artifícios que garante a iniciativa da criança para a realização das atividades se torna uma forma de motivar a curiosidade pelo processo de aprendizado, tornando assim a criança mais crítica, a fim de buscar novas maneiras de interagir com seus objetos de estudo.

Utilizando de suas restrições, foram desenvolvidas atividades que motivaram a participação da criança através de interesses do mesmo, a busca por elementos

que visam a curiosidade, como insetos e super heróis tornaram as atividades mais significativas fazendo com que a autonomia fosse estimulada.

4.2 Aspectos do desenvolvimento de uma criança autista de três anos de idade na educação infantil

Para analisarmos esses aspectos vamos utilizar três eixos de relacionamento que coexistem no contexto e situações observadas a partir dos estudos de caso, que são o cuidar, ajudar e brincar, cada eixo de relacionamento foi estabelecido através de interações e posições de forma plural entre a criança e outras crianças e adultos analisados.

O cuidar e o ajudar coexistem dentro de sala de aula por parte dos profissionais, durante as atividades pedagógicas a prática passa a unir os alunos que interagem pensando em auxiliar a realização das mesmas com a criança autista, durante as observações dessas interações é possível entender que o “brincar” acaba sendo uma ferramenta de ajuda na comunicação dessas crianças.

Dentro desta análise de desenvolvimento podemos pontuar situações que mostram como a criança autista vivência esses eixos de relacionamento e mais precisamente dentro das observações, a forma com que esses eixos se correlacionam, pensando em ações observadas pode-se construir um quadro, como mostra o Quadro 3, comparativo das diferentes relações sociais da criança analisada observadas durante a análise, para pontuar as especificidades das relações.

Quadro 3 – Relação de ações por eixo para cada perfil de sujeito

	CUIDAR	AJUDAR	BRINCAR
PROFESSORA	Ser atenciosa. Demonstrar interesse pelas iniciativas da criança.	Orientar na realização das tarefas. Dar reforços positivos para as atividades por ele exercidas. Instigar a autonomia. Dar comandos.	Se mostrar passível para a participação de brincadeiras. Desenvolver dinâmicas que incitem as brincadeiras.

<p>MONIT ORA</p>	<p>Auxiliar na alimentação. Compreender sentimentos. Acalmar as crises. Assistência às necessidades fisiológicas e físicas.</p>	<p>Trocar a fralda. Acompanhar o desenvolvimento das atividades. Dar reforços positivos. Auxiliar na autonomia,</p>	<p>Ser informal. Buscar formas de comunicação verbal ou não verbal. Demonstrar curiosidade aos interesses da criança. Procurar insetos para introduzir a criança. Participar da brincadeira e mostrar curiosidade pelo mundo da criança. Auxilia na interação com outras crianças para desenvolver as brincadeiras em sala de aula.</p>
<p>IRMÃO/ FAMÍLI A</p>	<p>Auxiliar nas necessidades em casa. Transporte (casa- escola/ escola- casa) Dá banho e medicação. Compreensão das crises.</p>	<p>Ajuda a se vestir. Organizar material. Auxiliar nas atividades de casa. Alimentar. Busca comunicação verbal e não verbal.</p>	<p>Ensinar os jogos de videogame. Participa das brincadeiras. Estimula imaginação com vídeos e desenhos. Participa ativamente da elaboração da interação.</p>
<p>COLEG AS</p>	<p>Dar as mãos. Abraçar. Não bater. Sentar juntos.</p>	<p>Incentivar a realização das atividades. Estimular a alimentação. Evitar crises de choro ou raiva.</p>	<p>Propor brincadeiras em conjunto. Participar das brincadeiras propostas por ele. Tentar comunicação.</p>
<p>OUTRO AUTIST A*</p>	<p>Por parte do autista observado: Atenção aos sinais de desconforto</p>	<p>Por parte do autista observado: Ajuda durante as crises. Acalma a criança. Busca compreender a comunicação não verbal.</p>	<p>Não foram observadas relações de brincadeira entre os autistas.</p>

Fonte: A autora, com base na estrutura de Pacheco,2019

No período analisado podemos identificar que dentre diferentes configurações sociais, que os eixos inseridos no ambiente escolar e familiar de Pedro, percebe-se que em algum momento as interações dos envolvidos são similares, visto que há uma “restrição” de convívio.

Durante as relações de cuidado, diferentes situações foram observadas, como o fato de que dentro de sua configuração familiar por parte da criança a sua organização é de transferir o cuidado para aquele que está disponível a cuidar dele, porém em sua organização em sala de aula, apenas a monitora é procurada quando ele sente a necessidade de cuidado.

Também, ocorre do mesmo tentar cuidar dos colegas de classe em especial a outra criança autista durante as crises que ocorrem com frequência, o educando estudado tende a sentar junto para tentar acalmá-lo, além de defender os colegas de classe que o auxiliam durante as aulas, onde quando algum dos colegas tenta bater em outro, o Pedro reage a essa agressão de forma agressiva numa tentativa de proteger aqueles que ele tem afeição.

Dentro da categoria ajuda, podemos ressaltar momentos onde a turma se organizou para auxiliá-lo, buscando incentivar sua vontade de fazer atividades que para ele são difíceis, como no horário do lanche, e quando as crianças que dividem a mesa e buscam formas de mostrar que ele deve permanecer sentado, ou como o seu lanche é apetitoso para despertar interesse por realizar aquelas ações, ou até mesmo quando os alunos entram na brincadeira de fingir que todos têm mãos de aranha para que Pedro tenha vontade de realizar a atividade de coordenação motora fina.

As interações com as demais crianças se colocam mais presentes dentro do brincar onde quase todas demonstram organização para incluí-lo nas brincadeiras, ou modificam a brincadeira para que ele sinta desejo por participar, fazendo com que seu desenvolvimento social ocorra de forma muito mais prazerosa e fácil. Como monitora e observadora, a minha participação dentro dos três aspectos acabou sendo bastante presente, a professora da turma também se envolveu bastante dentro do brincar e do ajudar.

Concluindo, as interações sociais que foram observadas possibilitaram entender como a sua autonomia foi desenvolvida dentro dessas relações, que moldou a forma de interagir e conseguiu apresentar construções novas.

Afirmações como a de Paulo Freire (1996, p. 76) que diz que “o mundo não é. O mundo está sendo”, deixando subentendido que a curiosidade e inteligência interferem na mudança de comportamento e de ações, onde não podemos concluir com certeza que durante o processo de desenvolvimento existem coisas imutáveis até mesmo dentro de transtornos, pois quando trabalhamos de forma correta respeitando as relações e limitações, conseguimos alcançar novas concepções.

4.3 Princípios pedagógicos para trabalhar o desenvolvimento da autonomia da criança autista em sala de aula na educação infantil

Corroborando as ideias analisadas, percebe-se que as relações da autonomia nos processos dentro de sala de aula na educação infantil estão inseridas de modo a promover o desenvolvimento da criança junto com o corpo estudantil, visto que a escola sempre foi um espaço de complemento à educação da criança, posto que a mesma deva ser realizada em conjunto, podendo pensar com a Pedagogia Waldorf que aponta a sala de aula da educação infantil como uma solução para o afastamento da criança de seu ambiente familiar, sendo um lugar para brincar com os colegas e conviver com a natureza.

Portanto, ao analisar os princípios desenvolvidos em sala de aula, podemos demonstrar como a autonomia é desenvolvida com base nos princípios de interação sociorelacionais, no vínculo afetivo, no caráter simbólico, na linguagem direta e lúdica e na disponibilidade da criança para ação.

Tais princípios nos ajudam a comprovar e demonstrar que as práticas pedagógicas foram desenvolvidas de maneira coerente com a realidade da criança, ponderando sua configuração socioafetiva.

Levando em consideração as especificidades da criança estudada, e sua linguagem majoritariamente não verbal, pode pensar na teoria da linguagem de Vigotsky, que afirma que, a linguagem abre caminhos para a ZDP, o que ajuda a criança a avançar em níveis reais de desenvolvimento e pode ser potencializado através de mediação do professor, exemplificando com uma situação observada:

O uso da comunicação não verbal, não permitia a interação social da criança com os demais alunos dentro da sala de aula, com o uso de atividades onde a criança precisava expressar em palavras, foi notada uma interação maior dos

colegas que, através da observação, acabavam descobrindo e expressando de forma verbal, coisas que Pedro gostaria de falar.

Ainda sobre o mesmo, nota-se que passou a reproduzir aquelas palavras, fazendo com que fossem adquiridas novas formas de comunicação, portanto através das relações em que o aluno estava inserido, por conta própria foi desenvolvido e internalizado o uso da comunicação verbal.

Dentro do processo escolar, o educador passa a interferir diretamente na formação de conceitos e na transformação de significados, quanto ao desenvolvimento do vínculo afetivo por meio da autonomia em sala de aula, podemos entender que a relação social da criança com TEA ocorre de forma diferente das demais.

A forma de se relacionar perpassa por problemas, pois ele não consegue interagir com os colegas por ter dificuldade de expressar suas vontades e desgostos. Ao permitir que possua uma escolha criteriosa² em seus relacionamentos e com a ajuda para criar pontes de contatos e/ou relações, possibilita-se que o aluno tenha demonstrações e desenvolvimentos da autonomia para expressar suas preferências, sejam elas, de contatos e relações sociais, atividades nos ambientes escolares e familiares e afins.

O pedagogo que ensina a criança com TEA dentro da educação infantil deve acompanhar o modo como ela internaliza o conhecimento externo e seus aprendizados, assim como suas relações sociais, não se deve introduzir como obrigatoriedade as relações, respeitando o universo individual de cada um.

Como antes citado, Kamii (1990) coloca a essência da autonomia como a capacidade da criança em tomar decisões por ela mesma, mas que não deve ser pensada como uma liberdade total.

Quando a relação do caráter simbólico, ou seja, o uso de elementos lúdicos relacionados ao interesse da criança foi utilizado como recurso para auxiliar o aprendizado da criança, ao colocá-lo como prática pedagógica de uma criança com TEA, foi possível usar das características da criança de forma a incentivar seu desejo de realizar as atividades. Nesse trabalho de conclusão de curso foram

² **Escolha criteriosa** - forma com que ele seleciona as pessoas que irá se relacionar, seja por afinidade ou permissão de contato social, muitas vezes fica claro a escolha, porém outras a escolha se apresenta ao longo das ações rotineiras, por exemplo, a preferência pela monitora, em relação aos demais funcionários disposto ao mesmo.

observados que, quando usados elementos simbólicos, aumentou-se a motivação do aluno a ter vontade de realizar as atividades.

O interesse específico da criança estudada era inseto e heróis, portanto para que pudesse se concentrar em realizar as atividades foram utilizadas aranhas de brinquedo, ou imagens de aranhas para que se ampliasse a disponibilidade da criança na ação, com o uso da linguagem lúdica como forma de trazer o aluno para as práticas.

Os princípios pedagógicos que visam à autonomia devem ser moldados de acordo com as características da criança, o educador dentro de uma sala de aula, deve observar seus alunos, para a construção e adaptação das práticas pedagógicas em virtude das necessidades específicas de cada um.

Para a educação de uma criança com TEA usar suas características específicas do espectro torna-se de suma importância permitir que sua autonomia seja livre para desempenhar atividades, já que, ela precisa dessa liberdade para obter desempenhos melhores que o ajudem a desenvolver e aprimorar seus saberes.

Conforme os ensinamentos de Freire (1996, p. 68), o educador deve utilizar a capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas para conseguir transformar a realidade, intervir e recriar, podendo assim modificar não apenas as práticas pedagógicas para a sala de aula, mas também para que a prática educativa seja um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia tanto dos educandos quanto dos educadores.

CAPITULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a investigar o desenvolvimento da autonomia da criança autista no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil para alcançar o objetivo principal posto nesse trabalho. Foram realizadas observações participativas em sala de aula para analisar a eficiência das práticas pedagógicas que usam a autonomia com criança autista.

O resultado presente na pesquisa forma a disposição dos professores, monitores e familiares para a compreensão e o incentivo da autonomia, para

melhorar o desenvolvimento do aluno em sala de aula, no que se refere a autonomia aplicada às práticas pedagógicas dentro da educação infantil para crianças autistas.

Durante as observações foi comprovado que quanto mais estímulos internos a criança apresentava durante as práticas, melhor era sua capacidade de realização e de interação, fazendo com que ela passasse a buscar o desenvolvimento à base de mediações do corpo docente e familiar. Toda comunicação passava a ser motivada para expressar desejos em sala de aula, voltados para a criança com TEA e a colaboração do resto da turma para que houvessem estímulos externos para aflorar a vontade da criança autista em realizar atividades e outras interações na escola.

A educação inclusiva se mostrou ainda muito precária e com os estudos necessários pode se tornar um espaço de construção social rico em diversidade, porém, tende a melhorar no que se trata das necessidades de busca da autonomia dentro de sala aula, visto que, nem todo corpo docente tinha a capacitação para lidar com diferentes tipos de transtornos de aprendizagem.

Além disso, há pontos positivos que podem ser pontuados para que as limitações de futuras pesquisas quebrem essas barreiras, como por exemplo, as educações com práticas que estimulam a autonomia dentro de sala de aula com um TEA favorecem a educação do sujeito como um indivíduo ativo no ambiente escolar e na sociedade. Pode ainda, atingir níveis de pesquisa envolvendo quaisquer outros transtornos de aprendizagem, que futuramente possam estar presentes em minhas produções acadêmicas como meta.

CAPITULO 6 REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BANDIM, José Marcelino. **A criança autista e a escola**: uma abordagem prática. Recife: Bagaço, 2011.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-330.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. BRASIL. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial Da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 out.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.370**, de 12 de dezembro de 2016. Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.899**, de 29 de junho de 1994. concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8899.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe

sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 out.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em 30 Out. de 2021.

BRASIL. Resolução Normativa RN Nº 469, de 9 de julho de 2021. Rol de Procedimentos e Eventos em Saúde no âmbito da Saúde Suplementar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde - **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Governo Federal, 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 30 out. 2021.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

COUTINHO, Anna Aline et al. **DO DSM-I AO DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “espectro autista” sobre pais e crianças**. 2013. Disponível em: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

DICK, Eduard. Filosofia: currículos básicos verticais: matérias 1o – 12o anos. In: RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma**

escola Waldorf. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002. p. 179-181.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986 (Coleção Leitura).

FREIRE 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Laura Meira. **As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento à diversidade e na valorização das diferenças.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139075>. Acesso em: 5 dez. 2021.

GASPARIN, João L. **Motivar** para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem.** Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 16, n.3, p. 375-396, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus,** Ituverava, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989>. Acesso em: 5 dez. 2021.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

Leo. **Autistic disturbances of affective contact.** **Nervous Child,** v. 2, p. 217-250, 1943.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 1979

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: MENDES, Jussara Maria Rosa; BELLINI, Maria Isabel Barros (org.). **Textos e contextos**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. ISBN 85-7430-493-X. Cap. 7, p. 115-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2009. p. 6084-6096.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva**

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Educ/Moraes, 2005.

Oxford languages

PACHECO, Raquel Pereira. **A constituição do self em estudantes autistas**: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola. 2019. 133 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.](https://repositorio.unb.br/handle/10482/37248#:~:text=PACHECO%2C%20Raquel%20Pereira.-,A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20do%20self%20em%20estudantes%20autistas%20%3A%20uma%20perspectiva%20dial%C3%B3gica,133%20f%2C%20il.&text=Este%20trabalho%20teve%20como%20principal,do%20self%20dos%20sujeitos%20autistas. Acesso em: 15 out, 2021.</p></div><div data-bbox=)

RICHTER, Tobias. A vida, o homem e o mundo que o rodeia. In: RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002a. p. 141-146.

RICHTER, Tobias. Pontos de vista antropológicos relativos ao método e à didática do ensino médio. In: RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002b. p. 45-49.

ROGOFF 1995

RUTTER, M. Autismo infantil. In: GAUDERER, Christian (org.), **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: fisiologia da infância**. São Paulo: Antroposófica, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. **A metodologia de ensino e as condições de vida do educador**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342008000300015&lng=pt Acesso em: 30 out. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria, prática e avaliações. In: GAUDERER, Christian (org.), **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

7 PERSPECTIVA FUTURA

Desde meu ingresso na Universidade de Brasília em 2017, sempre me imaginei para além de um diploma, sempre assumi um compromisso com o aprendizado contínuo, pretendo seguir inspirada e inspirando, buscando crescer academicamente, estamos apenas finalizando a primeira etapa de uma jornada que dará significado a minha vida.

Assumi um compromisso com a pesquisa-ação do desenvolvimento infantil, buscando propor melhorias para a sala de aula, por meio de práticas pedagógicas, na tentativa de tornar a educação mais humana, autônoma e dialógica.

Assim, me identifico com o real desafio do pesquisador/professor que tem um olhar muito mais amplo que apenas identificar e expor soluções: se coloca como agente de mudança, onde observar perpassa a análise e se torna afeto e cuidado. É necessário um constante aprofundamento sobre as especificidades da área da educação.

Meu objetivo nessa nova fase é ingressar no corpo docente da Secretária de Educação do Distrito Federal, inicialmente na educação infantil, com o desejo de me aprimorar para atendimento da educação de pessoas com necessidades específicas.

Almejo dar continuidade a minha transformação, desenvolvendo meus conhecimentos relacionados às áreas de desenvolvimento humano e autonomia, abraçando as pessoas com deficiência. Assim, ingressando no mestrado, preferencialmente na Universidade de Brasília, e futuramente após a conclusão dessa etapa o meu ingresso como Professora/Pesquisadora da Universidade Federal com o intuito de inspirar novos pesquisadores e professores a transformar a educação no Brasil.