

# **AUTONOMIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UM PARALELO ENTRE A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A BRINCADEIRA**

## **AUTONOMY OF THE CHILDREN WITH DISABILITIES: A PARALLEL BETWEEN CHILDHOOD, EDUCATION AND PLAYING**

Camyla Antonioli<sup>1</sup>  
Zena Eisenberg<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O trabalho discute a temática da autonomia da criança com deficiência tomando como recorte as vivências escolares e as brincadeiras. O objetivo foi compreender como autonomia e a infância da criança com deficiência são apresentadas em pesquisas acadêmicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de revisão narrativa. Foi observada uma relação entre o cuidar e o educar no cenário da educação infantil que representa um fator essencial para a autonomia das crianças com deficiência. Nesse sentido, as ações de cuidado são fundamentais para a estabelecimento e mantimento do bem-estar destas crianças. Por fim, verificou-se que a brincadeira é fator importante para a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e expressivo na infância. A brincadeira é uma atividade fundamental na infância e media o desenvolvimento de domínios e habilidades. Desse modo, todas as interações vividas na brincadeira são parte de um processo de desenvolvimento da autonomia da criança. Contudo, pesquisas que dão destaque ao âmbito emocional da criança com deficiência são emergentes e imediatas.

*Palavras-chave:* Autonomia. Pessoa com Deficiência. Infância. Educação. Brincadeira.

---

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Mestra em Educação pela UFSM. E-mail: camyantonioli@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/7628995541951517> <https://orcid.org/0000-0002-5488-3465>

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano. E-mail: zue@puc-rio.br <http://lattes.cnpq.br/4966264375297426> <https://orcid.org/0000-0002-6480-8645>

## ABSTRACT

This work discusses the autonomy of the children with disabilities based on their scholar experiences and learning acquired from playing activities. The objective was to understand how the autonomy and the childhood of children with disabilities are reported in academic research. The methodology employed in this paper was a narrative literature review. A relationship between the care and the education given in early childhood was noted as an important factor toward the autonomy of children with disabilities. Then, the care actions are fundamental for the establishment and maintenance of the well-being of these children. Finally, it was observed that playing is an important element for promoting autonomy, and cognitive, communicative, and expressive development in the childhood stage. Play is a fundamental activity in childhood and media development of domains and skills. Thus, all interactions experienced during play are part of a process of development of the child's autonomy. However, research that marks the emotional realm of children with disabilities is emerging and immediate.

**Keywords:** Autonomy. Children with Disabilities. Childhood. Education. Playing.

## INTRODUÇÃO

A autonomia é tema amplamente estudado e frequentemente citado como uma das metas fundamentais da educação, principalmente no cenário da infância. A palavra autonomia vêm do grego e significa capacidade de autodeterminação e autorrealização, autoconstruir e autogovernar. A palavra "auto" significa a si mesmo. A palavra "nomos" significa lei, lei do compartilhamento, uso, convenção (SEGRE; SCHRAMM, 1998; MARTINS, 2002).

Nos estudos da ciência psicológica, abarcados no paradigma comportamental, dos estudos Behavioristas, a autonomia é elucidada através de indicadores comportamentais, como por exemplo, tomar iniciativa e realizar uma ação sem ajuda de outra pessoa. No paradigma psicodinâmico o conceito de autonomia é trabalhado no sentido de movimento entre dependência para independência, logo, acontece de maneira gradual no desenvolvimento humano. Na perspectiva do paradigma cognitivista – mais especificamente na vertente construtivista – o estudo sobre a autonomia está debruçado no desenvolvimento da moralidade como resultado de

uma construção interligada à educação (SILVA; SPERB, 1999). Neste último paradigma a autonomia é vista como processo que é construído pela criança na medida em que ela se desenvolve e interage com o meio, como apresentado por Jean Piaget (1932 apud PALUDO; KOLLER, 2003).

Existem dilemas que pungem sobre a autonomia da criança. Em uma perspectiva contemporânea as crianças se tornaram mais autônomas, se comparadas as crianças de épocas passadas, por serem favorecidas pela maior concordância social que visa o zelo e a proteção desta etapa da vida, bem como, pelo acesso às tecnologias e a consumos/recursos pensados para suas especificidades (ROCHA; DELIBERATO, 2012; MATHIAS; GONÇALVES, 2017). Mas também, é colocado o argumento que a vida das crianças está cada vez mais institucionalizada e controlada. Portanto, se por um lado elas ganharam em proteção, direitos e acesso a bens e informações, por outro, perderam em responsabilidades e em liberdade de ação (MARTINS, 2002). Fato é, existe um valor social dado à autonomia que faz efervescer dilemas no cenário da infância. Destacando que a experiência que as crianças têm de autonomia está diretamente ligada a uma experiência social emaranhada em percepções, emoções e ações socialmente informadas e circulantes em um grupo social, logo é reconhecido que existem características comuns e tantas outras que são distintas em outros grupos de crianças (PALUDO; KOLLER, 2003; MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). Então, a questão fundamental deste artigo é: que percepções e expectativas emanam da literatura científica sobre a autonomia da criança, mais especificamente, da criança com deficiência?

A autonomia toma rumos de destaque nos estudos sobre o desenvolvimento infantil. A autonomia pessoal é uma necessidade humana fundamental a todas as pessoas e está diretamente ligada ao bem-estar; por isso, a autonomia é entendida a partir da ideia de um indivíduo que exerce uma escolha autônoma e não obrigatoriamente como aquele que é capaz de agir de forma independente (BOYLE, 2008; GAUDENZI; ORTEGA, 2016; ARAÚJO; CUNHA, 2020). Nestes estudos as relações entre as crianças com deficiência e seus cuidadores são reconhecidas como interdependências, pois é entendido que a autonomia é um direito humano, logo, uma forma social de se manter esse direito é por meio das relações de cuidado. A necessidade de cuidado é uma característica humana e

não exclui a autonomia das decisões (DINIZ, 2007; KITTAY, 2011; ARAÚJO; CUNHA, 2020). Para Kittay (2011), as formas de vivenciar a deficiência passam pelas relações de interdependência que, se conduzidas pela ótica do cuidado, permitem a máxima vivência da autonomia, promovendo a lógica da equidade.

É neste prisma que este estudo tem como objetivo compreender como autonomia e a infância da criança com deficiência são apresentadas em pesquisas acadêmicas. Este estudo é uma revisão narrativa da literatura que apresenta pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais que convergem com a proposta deste estudo. Para tanto, o artigo está estruturado da seguinte maneira: o primeiro momento dialoga sobre a educação, mais especificamente o período da educação infantil, e a experiência da autonomia da criança. Posteriormente, é abordada a dimensão da brincadeira e a autonomia da criança com deficiência. Finalizando, os principais apontamentos dos aspectos abordados são apresentados em uma conclusão junto com apontamentos para futuros estudos.

## **A EDUCAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UM DESTAQUE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando falamos da inclusão escolar de alunos com deficiência, é importante ter em mente que não tratamos de um assunto uniforme, mas que se desdobra em várias direções. Portanto, existe uma diversidade do processo social que é a inclusão, afinal, as pessoas são diferentes. O que este texto se propõe a fazer é uma leitura das conexões, quando necessário mencionando individualidades do contexto de uma deficiência específica. O significado de deficiência adotado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) embora não especifique o modelo conceitual de compreensão das deficiências no qual se fundamenta, aproxima-se de um entendimento biopsicossocial ao definir que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 11). Essa mesma citação pode ser encontrada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2016 (BRASIL, 2015).

Considerando as várias definições, dilemas e expectativas que aparecem inerentes ao conceito de autonomia, e que são amalgamadas e discutidas em vários campos do saber, é de consenso defendê-la enquanto valor fundamental para a qualidade de vida das pessoas. A autonomia se faz primordial para os grupos que vivenciam mais fortemente situações de opressão e de negação de sua individualidade, como é o caso de muitas pessoas com deficiência (BISSOTO, 2014). Neste cenário, as expectativas da progressão da autonomia compreendem uma conjuntura individual, ou seja, podem ser contrastantes em pontos específicos quando olhamos para duas pessoas com a mesma deficiência, e se tornam mais vibrantes quando olhamos para pessoas com deficiências diferentes. Apesar disto, o comum das expectativas sobre a autonomia é o potencial de articulação em torno da busca pelo bem-estar.

Estudos ao longo das últimas décadas apresentam a educação infantil como promotora de uma educação voltada para a autonomia, pois as práticas diárias nos ambientes escolares oferecem subsídios para construção da autonomia das crianças e uma inserção crítica e ativa na sociedade (DIAS; VASCONCELLOS, 1999; SILVA; SPERB, 1999; MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). Uma especificidade da educação infantil é a união do educar e o cuidar, ou seja, as duas ações caminham simultaneamente e de maneira indissociável, enfatizando que o cuidar não se restringe apenas ao aspecto físico, mas também se relaciona aos aspectos emocionais e afetivos da criança (PALUDO; KOLLER, 2003), e ao processo educativo.

O âmbito educativo da educação infantil é apontado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essencialmente vinculado ao cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. A educação infantil acolhe as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade de modo a articulá-los em propostas pedagógicas. Portanto, a ação pedagógica visa ampliar as oportunidades de “[...] experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar e as possibilidades de socialização, à autonomia e à comunicação (BNCC, 2018, p. 36).

O cuidar, desempenhado por pais, professores e/ou pares, toma parte de diversas ações ligadas ao cotidiano das crianças, e onde as expressões, mediações e estímulos à autonomia estão permeados

nas relações supracitadas. É importante destacar que as vivências nos espaços escolares não são uniformes. Dependendo de como se encontram estruturados (acessibilidade física) e organizados pedagogicamente (materiais escolares, recursos pedagógicos e mobiliários adaptados), estes espaços escolares poderão favorecer a participação da criança com deficiência na sua relação com o meio (KITTAI, 2011; BISSOTO, 2014). Ou seja, os cuidados desempenhados, por exemplo, por professores e pares, são diferentes quando o ambiente é acessível, pois a interação da criança com deficiência se dá de modo mais seguro (MATOS, SOUZA, OLIVEIRA, 2019).

O estudo de Melo e Ferreira (2009) salienta a importância da comunicação entre escola, profissionais da saúde e família, que em comum atendem crianças com deficiências. A família muitas vezes informa por meio de relatos, orientação para aos cuidados específicos da criança com deficiência. Isso contribui enormemente para o bem-estar e no processo de inclusão dessas crianças. A Educação Infantil é entendida por alguns autores como a porta de entrada para a inclusão escolar, pois este nível de ensino trabalha primordialmente o desenvolvimento atitudinal, afetivo, social, psicomotor e da linguagem, sendo também um espaço onde as interações interpessoais acontecem com maior liberdade, sem a preocupação permanente com um currículo disciplinar para cumprir (MELO; FERREIRA, 2009).

A pesquisa de Melo e Ferreira (2009) foi apresentada em cenário histórico onde a Política Nacional de Educação Especial de 2008 era recente. Anterior a essa política existia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que instituiu a oferta da educação especial enquanto dever constitucional do Estado, devendo atender crianças com deficiência a partir da Educação Infantil, na idade de zero a seis anos. Da implementação da política de 2008 até hoje, vemos uma abertura nas pesquisas sobre a inclusão escolar que trazem para os diálogos percepções, definições e expectativas sobre autonomia, pois, muitas vezes, as concepções sociais de autonomia distanciam tal conceito das pessoas com deficiência (FRANÇA, 2013; ARAÚJO; CUNHA, 2020). Além disso, emergem reflexões sensíveis sobre as relações entre cuidador e cuidado, principalmente no que tange a interpretação das necessidades dos outros e sobre o estresse emocional sobre diversos cuidadores que se tornam os

principais responsáveis pelos cuidados complexos, visto que o Estado não se responsabiliza por isso (KITTAI, 2011). De modo incisivo Kittay (2011) apresenta que interdependência não é uma questão de voluntarismo: precisamos dar mais importância à reflexão sobre as estruturas sociais que podem/devem atender às necessidades de cuidadores, que podem ser membros da família, professores e/ou profissionais da saúde envolvidos com a criança com deficiência.

## **A BRINCADEIRA E A AUTONOMIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**

Um evento importante para o reconhecimento dos direitos da criança foi a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, do qual o Brasil é signatário. Por conta deste acordo internacional e da pressão interna vinda dos movimentos sociais surge em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90. O ECA estabelece por lei o direito de todas as crianças à liberdade, ao respeito e à dignidade, que permeiam o brincar, praticar esportes e divertir-se. Assim, o brincar é colocado como uma atividade tipicamente da infância e um elemento fundamental na sua estruturação.

A partir da brincadeira, a criança constrói a experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivenciando experiências de tomadas de decisões. Por exemplo, em um dado jogo, a criança pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações e decisões (SILVA, et al., 2016; MORI, et al., 2017; CHAVES; ROSSATO, 2018).

Para Vigotski (2007), a criança, ao brincar, reflete sua cultura, apreende e reelabora seus valores na realidade compartilhada. Na sua teoria, os jogos e as brincadeiras têm relação com o desenvolvimento psíquico infantil e estão ligados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Brincar favorece o desenvolvimento interpessoal, sensorial e de domínio do próprio corpo, bem como, influencia no desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas, comunicativas, expressivas e tantas outras que estão relacionadas à aprendizagem e ao comportamento (VIGOTSKI, 2007). Logo, brincar é essencial para o desenvolvimento e exercício da autonomia (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007; SILVA, et al., 2016; CHAVES; ROSSATO, 2018).

Todas as crianças têm o direito de brincar, acontece que muitas vezes algumas crianças encontram dificuldades para exercer esse direito. Por exemplo, crianças com deficiências podem se deparar com algumas barreiras físicas e psicossociais que dificultam a circulação, acesso e as relações sociais. Como exemplo de barreira psicossocial, é de nota mencionar que atitudes de cuidadores (professores e/ou pais) superprotetores tendem a restringir as possibilidades de brincadeiras, mantendo as crianças cada vez mais dentro de um espaço controlado e seguro. Isso afeta as oportunidades das crianças com deficiência de exercerem a autonomia nas atividades ligadas ao brincar (SILVA, et al., 2016; MORI, et al., 2017).

A experiência da infância moderna pode estar sendo cerceada por aqueles que são incumbidos de cuidar da criança. Através de percepções de cuidado que colocam a criança (com ou sem deficiência) como incapaz de agir por si própria em um mundo cercado por perigos dos mais diversos, é vetada para a criança uma participação social efetiva sob o argumento de que ela precisa de proteção (ALMEIDA, 2006). Estudos alertam para a proteção – superproteção – puramente paternalista e próximas à face da velha teoria que tinha a criança como um ser adulto em miniatura, desprovido de especificidade própria e originalidade (ALMEIDA, 2006; SILVA, et al., 2016; MORI, et al., 2017).

Silva et al. (2016) investigaram as percepções de pais e terapeutas ocupacionais sobre o brincar da criança com paralisia cerebral (PC). A primeira hipótese dos autores sugeria que as crianças com PC teriam poucas vivências sensório-motoras no brincar em função de sua deficiência motora. O estudo envolveu 25 crianças. O Modelo Lúdico de Ferland<sup>1</sup> norteou a metodologia acompanhado de dois protocolos: a Entrevista Inicial com os Pais, e a Avaliação do Comportamento Lúdico das crianças feita por terapeutas ocupacionais.

Os resultados do estudo supracitado apontaram que os pais identificaram mais iniciativas das crianças de deslocar-se para explorar espaços se comparado com a avaliação dos terapeutas. A justificativa para esse resultado é que no ambiente doméstico, em decorrência da convivência diária, os pais observam uma maior gama de vivências e interesses dos filhos. Outro resultado de destaque foi a concordância de pais e terapeutas sobre a demonstração de características de atitudes lúdicas das crianças. Essas características



foram relacionadas aos comportamentos de curiosidade, prazer, gosto pelo desafio, senso de humor e espontaneidade (SILVA, et al., 2016). Em resumo, as crianças com PC demonstram atitude, ação e interesse pelo brincar na percepção de ambos, pais e terapeutas. Esses resultados são importantes, pois contribuem para o delineamento de planos terapêuticos e de intervenções no âmbito do desempenho ocupacional.

Outro estudo interessante foi realizado por Mori et al., (2017). Com uma amostra pequena e com resultados notavelmente relevantes, pesquisou as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento da memória e da atenção de crianças com deficiência intelectual na fase inicial do processo de escolarização. Participaram deste estudo 8 crianças com deficiência intelectual de 6 anos de idade, estudantes de uma escola especial. As intervenções que aconteceram em aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com tempo de 50 minutos de duração, foram distribuídas em um período de quatro meses. Alguns dos principais jogos e brincadeiras observados foram: pega-pega, pula corda, dança das cadeiras, amarelinha, quebra-cabeças e jogo da memória. Os pesquisadores identificaram relações positivas entre os jogos e brincadeiras no desempenho da atenção das crianças, que, por sua vez, se mostrou importante para a apropriação e desenvolvimento de noções de leitura e da escrita (MORI, et al., 2017).

Um estudo recente desenvolvido por Sterman et al. (2018) na Austrália, acompanhou 5 crianças com diferentes deficiências, com idades entre 5 e 12 anos, de nível socioeconômico baixo, linguística e culturalmente diversas. Olhando o cenário dos parques infantis/*playgrounds* e do envolvimento de crianças com deficiência, foi observado que funcionários da escola e crianças sem deficiência apresentavam poucas expectativas quando ao envolvimento de crianças com deficiência como jogadores, mais especificamente na participação e no aprendizado de regras de jogos. Para reverter esse quadro, o primeiro passo seria na elevação das expectativas sobre o brincar e o aprender, que respeitam a diversidade humana. Em segundo lugar, a criação de espaços de lazer que sejam acessíveis às várias crianças, ou seja, que crianças com deficiência ou sem deficiência possam brincar de maneira segura (STERMAN et al., 2018).

Fazendo um paralelo, com a realidade brasileira, quando falamos em acessibilidade, temos as normas que regulamentam

a estruturação de espaços viáveis a circulação/tráfego e usos de pessoas com ou sem deficiências da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 1940. Acessibilidade não diz respeito apenas a infraestrutura, mas também envolve ações e atitudes. Visando o bem-estar das crianças com deficiência é, portanto, essencial a comunicação entre, por exemplo, projetistas/designers de *playgrounds* e a realidade local – habitantes, família, escola. Neste acontecer, os usos destes espaços também são mediados por cuidadores e pares, então perspectivas positivas e que valorizem as diversidades e habilidades das crianças tendem a engrenar bases de respeito às diferenças, favorecendo a tomada de iniciativa de crianças com deficiência em explorar os espaços de brincadeiras.

A importância dada aos espaços coletivos/públicos de brincadeiras, como são os parquinhos/*playgrounds*, está nas diversas possibilidades de experimentação/exploração sensorial e nas relações interpessoais com outras crianças em situações que envolvam, por exemplo, a tomada de decisões e as escolhas por brincadeiras. As crianças constroem o conhecimento a partir da relação com as diferentes pessoas: no caso das atividades e as brincadeiras com outras crianças podem favorecer o desenvolvimento da linguagem, a curiosidade, a autoestima, a imaginação e a aprendizagem. Desse modo, todas as interações vividas na brincadeira são parte de um processo de desenvolvimento da autonomia da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de autonomia na interdependência são centrais na literatura dos estudos da deficiência. Algumas crianças com deficiência demandam cuidados constantes, logo a relação de interdependência com o outro é fundamental para a garantia do bem-estar. Para tanto, no estudo da autonomia devemos também teorizar sobre as dimensões da qualidade de vida, sobre a cidadania e direitos para a conquista desta, com alerta de não marginalizar as pessoas com deficiência. Neste cenário, a superproteção de pais e/ou professores também precisa ser olhada com cuidado – como um alerta de cerceamento do exercício da autonomia de crianças com deficiência.

O termo educação inclusiva, que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos advoga

conjugando a "igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avançam em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008, p. 01). A educação infantil pode ser um espaço de construção de relações de acolhimento, de respeito e de interdependências, bem como, de incentivo à autonomia da criança com deficiência.

É importante que futuros estudos continuem dando atenção para o brincar na infância da criança com deficiência. A brincadeira é uma atividade fundamental na infância e media o desenvolvimento de domínios e habilidades. Contudo, pesquisas que dão destaque ao âmbito emocional da criança com deficiência são emergentes e imediatas.

É vista uma necessidade do estudo neste campo da autonomia da pessoa com deficiência para caminharmos em direção a novas perspectivas de conhecimentos. E, principalmente, precisamos fazer este saber chegar aos diversos espaços sociais, este é um compromisso público. O capacitismo, por exemplo, precisa ser enfrentado e os impactos de pesquisas acadêmicas podem ajudar nisso.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 541-551, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

ARAÚJO, Naim Rodrigues de; CUNHA, Charles Moreira. Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul/RS, v. 25, Dossiê, p. 308-331, 2020. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/7588/pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <<http://>

## Autonomia da criança com... - Camyla Antonioli e Zena Eisenberg

basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

BISSOTO, Maria. Luisa. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.1917>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

BOYLE, Geraldine. *Autonomy in long-term care: a need, a right or a luxury?* **Disability & Society**, v. 23, n. 4, p. 299-310, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09687590802038795>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 75, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

DIAS, Adelaide Alves; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Concepções de autonomia dos educadores infantis. **Temas em Psicologia**, n. 021, p. 9-21, 1999. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1999000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100002)>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. saúde coletiva**, [online], v. 21, n. 10, p.3061-3070, out. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

KITTAY, Eva F. *The ethics of care, dependence, and disability*. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MATHIAS, Elizamari Lúcio Umbelino; GONÇALVES, Josiane Peres. As Tecnologias Como Agentes de Mudança nas Concepções de Infância: Desenvolvimento ou Risco para as Crianças? **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 162, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/485/251>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SOUZA, Danilo Batista de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Acessibilidade e Educação Infantil: O Processo de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial em Manaus/AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 760-774, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12205>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 15, v. 1, p. 121-140, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/09.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MONTANDON, Cleópâtre. LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1631/1372>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; et al. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Praxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 551-569, 2017. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9751/5732>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

PALUDO, Simone Dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. Desenvolvimento das emoções morais: como as crianças expressam e compreendem suas emoções e valores? **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. S. Paulo**, v. 13, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39777>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: Identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 71-92, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbec/v18n1/a06v18n1>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

SEGRE, Marco; SILVA, Franklin Leopoldo; SCHRAMM, Fermin R. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Bioética**, v. 6, n. 1, p. 15-23, 1998. Disponível em: <[https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/view/321/389](https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321/389)>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

SILVA, Camila Miranda Almeida da; CUNHA, Tathiane Tescarolli; PFEIFER, Luzia Iara; TEDESCO, Solange Aparecida; SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. Percepção de pais e terapeutas ocupacionais sobre o brincar da criança com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 221-232, 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200221](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200221)>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

SILVA, Patrícia Ligocki; SPERB, Tânia Mara. A pré-escola e a construção da autonomia. **Temas em Psicologia**, n. 51, p. 65-77, 1999. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a07.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

STERMAN, Julia J.; et al. Is play a choice? *Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground*. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 6, p. 579-596, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1472819af=R&journalCode=tied20>>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em 24 de fevereiro de 2021

Aceito em 13 de agosto de 2021

Publicado em 16 de dezembro de 2021

