

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN BATISTA DOS SANTOS CARVALHO

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA**

TRÊS LAGOAS
2025

MIRIAN BATISTA DOS SANTOS CARVALHO

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira.

TRÊS LAGOAS
2025

CARVALHO, Mirian Batista dos Santos. **A inclusão na Educação Infantil:** desafios e experiências em uma escola municipal do interior paulista. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
(Presidente da Banca e Orientador)

Prof. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
(Membro Titular Interno)

Profa. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Presidente Prudente
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
(Membro Suplente Titular Interno)

Dedico este trabalho a mim mesma, que, mesmo diante de inúmeros desafios,
persistiu e jamais desistiu de cumprir este propósito.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, pois sem Ele nada teria sido possível, me guiou, sustentou e fortaleceu em cada passo desta jornada, para que eu não desistisse do meu sonho.

Ao meu filho Davi, a superação dos meus dias, que me ensina diariamente o verdadeiro sentido do amor. Por ele, luto com todas as minhas forças.

Ao meu esposo Fernando, meu companheiro de vida, que sempre me apoiou e me encorajou a seguir em frente. Esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, suportando comigo as crises de medo e ansiedade ao longo deste percurso. Sua presença foi essencial para que eu pudesse concluir essa jornada.

Aos meus pais e à minha irmã Luciana, que sempre estiveram em oração e torcendo por mim, oferecendo amor, apoio e fé ao longo de toda a caminhada.

À minha querida orientadora, professora Dra. Ione, que acreditou em mim desde o início e me apoiou com sua tranquilidade, doçura, sabedoria e humildade. Uma pessoa maravilhosa, por quem tenho profunda admiração e gratidão.

Aos meus professores, Dr. José Eduardo de O. E. Lanuti e Dra. Silvia Adriana Rodrigues, que, como membros da minha banca de qualificação e defesa, contribuíram com sabedoria e incentivo para o desenvolvimento final deste trabalho.

À Thais, uma pessoa especial, que acreditou no meu sonho. Obrigada por seu carinho, apoio e sabedoria.

À UFMS/CPTL onde realizei a minha graduação e pós-graduação, sinto-me orgulhosa por isso.

Aos meus companheiros de disciplina Seminário I e II – e aos agregados –, com quem compartilhei medos, angústias, risadas e tantas conversas cheias de desabafo e incentivo. Juntos, superamos muitos desafios. Valeu, pessoal do grupo “É nós”!

À equipe da Escola de Educação Infantil — diretora, coordenadora pedagógica, professoras e crianças — que contribuíram significativamente com minha pesquisa de campo e me acolheram com tanto carinho e receptividade.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas. Teve como objeto de estudo a inclusão de uma criança autista na Educação Infantil, com foco na percepção dos colegas sobre essa experiência de inclusão. O problema de pesquisa formulou-se da seguinte maneira: quais as percepções das crianças sobre a inclusão de uma colega autista na etapa da Educação Infantil e como essas percepções influenciam a convivência escolar? Nesse sentido, a problemática da pesquisa volta-se às indagações relacionadas à criança no Transtorno do Espectro Autista (TEA): como é a relação da criança autista com os seus pares no contexto da Educação Infantil? A criança autista foi inserida no ambiente escolar tendo suas especificidades respeitadas? Como é o acolhimento das crianças do público-alvo da Educação Especial no ambiente de Educação Infantil? Como acontece o trabalho do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Infantil na cidade do interior paulista? Como ocorrem as práticas pedagógicas em relação ao processo de inclusão? Tais questionamentos referem-se ao contexto da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e delimitam-se, especificamente, ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA, na etapa da Educação Infantil. A pesquisa teve como objetivo geral compreender as experiências e percepções das crianças com a inclusão de uma criança autista na Educação Infantil, em uma turma de pré-escola municipal do interior paulista. Como objetivos específicos, destacam-se: entender o que as crianças na etapa da Educação Infantil compreendem por Educação Inclusiva; analisar como ocorre a Educação Inclusiva no contexto da Educação infantil. O procedimento metodológico adotado foi de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e a técnica de observação participante. Foram realizados diálogos com as crianças e professoras durante as observações, a fim de perceber como elas lidam com a Educação Inclusiva, bem como discutir maneiras pelas quais a instituição pode contribuir para o processo de inclusão no contexto da Educação Infantil. Os dados mostraram que o profissional de AEE atua de forma restrita ao contraturno, exclusivamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A análise evidenciou a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento e a socialização das crianças, bem como a capacidade delas de reconhecer e refletir sobre a diversidade, favorecendo a construção de ambientes mais empáticos e inclusivos. Os resultados também revelaram que a convivência desde cedo contribui para a construção desse ambiente. Assim, o estudo reforça a importância de garantir a todas as crianças o direito de aprender, brincar e conviver com dignidade, considerando a escuta das crianças não apenas como metodologia, mas como princípio ético essencial às práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a singularidade de cada uma, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education, in the research line "Education, Childhood, and Diversity," linked to the GEPES Research Group (Group of Studies and Research in Education and Society) at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Três Lagoas Campus. The study focused on the inclusion of an autistic child in Early Childhood Education, focusing on peers' perceptions of this inclusion experience. The research problem was formulated as follows: What are the children's perceptions of the inclusion of an autistic classmate in Early Childhood Education, and how do these perceptions influence their school life? In this sense, the research focuses on questions related to children with Autism Spectrum Disorder (ASD): What is the relationship between autistic children and their peers in the context of Early Childhood Education? Was the autistic child integrated into the school environment, with their specificities respected? How are children from the Special Education target audience welcomed into the Early Childhood Education environment? How does the work of the Specialized Educational Assistance (SEA) professional occur in the context of Early Childhood Education in a city in the interior of São Paulo state? How do pedagogical practices operate in relation to the inclusion process? These questions refer to the context of Special Education from the perspective of Inclusive Education and are specifically limited to the teaching, learning, and development process of children with ASD in the Early Childhood Education stage. The overall objective of this research was to understand children's experiences and perceptions regarding the inclusion of an autistic child in Early Childhood Education in a municipal preschool class in the interior of São Paulo state. The specific objectives included: understanding what Early Childhood Education children understand by Inclusive Education; and analyzing how Inclusive Education occurs within the context of Early Childhood Education. The methodological approach adopted was a qualitative approach, involving field research and participant observation. During the observations, discussions were held with the children and teachers to understand how they approach Inclusive Education and to discuss ways the institution can contribute to the inclusion process within Early Childhood Education. The data revealed that the AEE professional works exclusively in the after-school shift, working exclusively in the Multifunctional Resource Room (MRR). The analysis highlighted the importance of the partnership between school and family for children's development and socialization, as well as their ability to recognize and reflect on diversity, fostering the creation of more empathetic and inclusive environments. The results also revealed that early interaction contributes to building this environment. Thus, the study reinforces the importance of guaranteeing all children the right to learn, play, and live with dignity, considering listening to children not only as a methodology but also as an essential ethical principle for inclusive pedagogical practices, valuing each child's uniqueness, especially in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Children. Inclusive Education. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE - Auxiliar de Desenvolvimento Escolar

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEI - Professora de Atendimento Educacional Individualizado

PEI - Professora de Educação Infantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVANÇOS OU RETROCESSOS?	16
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	36
3.1	UM OLHAR SIGNIFICATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	36
3.2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
4	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	56
4.1	VALORIZAR E RECONHECER A INFÂNCIA.....	56
4.2	A IMPORTÂNCIA DE SE OUVIR AS CRIANÇAS E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	71
5	CONHECENDO O TERRENO: PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA..	76
5.1	EM CAMPO: OBSERVANDO E ESCUTANDO AS CRIANÇAS.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

“A estrada é sua, e somente sua. Outros podem andar ao seu lado, mas ninguém pode andar por você”.
Cora Coralina

O interesse por essa pesquisa partiu não somente da minha trajetória acadêmica, mas também do conhecimento prático sobre a realidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, tanto na função de docente da Educação Infantil quanto na experiência como mãe de uma criança diagnosticada em 2019, aos três anos de idade. A experiência de ser mãe de uma criança autista despertou em mim o interesse em retomar os estudos acadêmicos. Ao realizar pesquisas sobre o processo de inclusão no âmbito educacional, percebi a necessidade de aprofundar investigações sobre a Educação Inclusiva, especialmente no contexto da Educação Infantil.

A partir do momento em que o autismo adentrou em minha família, além do ambiente escolar, senti-me instigada a conhecer melhor o processo da inclusão nas escolas comuns a partir da fase da Educação Infantil. Embora a escolha do objeto de estudo tenha sido feita durante a minha formação como mãe de uma criança autista, posso dizer que o envolvimento com a temática da participação das crianças teve início quando participei das aulas de Sociologia da Infância. Assim, considero importante apresentar, além do percurso metodológico da pesquisa, as vivências que contribuíram para que eu mobilizasse esforços nesta investigação.

Como discente do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas, tive a oportunidade de participar da disciplina de Sociologia da Infância, ministrada pela professora Dra. Ione Nogueira. A finalidade da disciplina consistiu em situar o surgimento da infância no contexto histórico, social, econômico e cultural. Foram apresentadas pesquisas de teóricos sobre a Educação da Infância, a relação entre Educação e Infância no contexto contemporâneo, bem como o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no cenário da globalização.

Os estudos da Sociologia da Infância e da Educação Infantil são importantes para entender a criança como um sujeito social, dotado de suas próprias culturas e práticas, em vez de ser considerada apenas como uma versão reduzida do adulto. A Sociologia da Infância contribui para revelar as ideias que sustentam os discursos e

ações pedagógicas, reconhecendo a criança como um agente cultural e produtora de cultura.

Essa perspectiva favorece a construção de práticas pedagógicas inclusivas, participativas e democráticas, que valorizam as experiências infantis e respeitam as múltiplas infâncias existentes na sociedade. Dessa forma, contribui não apenas para a qualidade da educação, mas também para a promoção da cidadania e da justiça social.

Reconhecer a criança como ator social implica também transformá-la em parceira de pesquisa, e não apenas em objeto de estudo. Na Sociologia da Infância, recomenda-se conduzir estudos com as crianças e não apenas sobre elas. Tal diretriz valoriza as experiências cotidianas e as próprias visões das crianças. Como observam estudiosos da área, ganha-se muito ao promover pesquisas com crianças e não apenas sobre elas, destacando-se suas vidas cotidianas, seus relacionamentos e suas vivências. Essa abordagem evita reduzi-las a meras variáveis dependentes de modelos adultos e, ao contrário, privilegia uma postura participativa que enriquece o conhecimento sobre a infância a partir de sua própria perspectiva. Trata-se de um princípio ético e metodológico que entende a criança como interlocutora legitimada, garantindo que sua voz influencie as interpretações do pesquisador.

Outra implicação metodológica desse olhar sociológico é atentar às múltiplas formas de comunicação infantil. As crianças expressam-se não só por meio de palavras, mas também via gestos, movimentos corporais, brincadeiras e desenhos. Conforme Sarmiento (2000), “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam”. Reconhecer essas diversas linguagens é fundamental para compreender seus significados sociais. Num sentido amplo, brincar, pintar ou gesticular são modos simbólicos pelos quais a criança comunica suas ideias, sentimentos e visões de mundo. Portanto, o pesquisador sensível à Sociologia da Infância deve decodificar essas manifestações não-verbais tanto quanto as falas orais, enriquecendo o entendimento de como a criança interpreta a realidade social.

Respeitar a criança como ser social e produtora de cultura exige a adoção de uma escuta sensível e respeitosa. Isso significa reconhecer e valorizar suas manifestações, sejam verbais ou não verbais, como expressões sociais legítimas (Sarmiento, 2000). Na prática, essa escuta implica observar atentamente olhares, silêncios, risos, choros e outros gestos infantis, compreendendo-os como modos

válidos de comunicação (Kramer, 2015). Tal postura pressupõe o reconhecimento da criança como ator social de direitos, que contribui de forma ativa para a cultura do grupo em que está inserida. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância sustenta que as crianças participam da produção cultural coletiva, negociando e reinventando significados em interação com adultos e pares (Corsaro, 2005). Assim, tratá-las com respeito e empatia fortalece seu protagonismo e aprofunda a compreensão sociológica da infância.

Ao ser instigada durante os estudos da disciplina de Sociologia da Infância, comecei a compreender e refletir sobre os estudos de pesquisadores que defendem a importância de pensar sobre os direitos das crianças e de ouvir suas opiniões no ambiente escolar. Desse modo, busquei fundamentação teórica e procurei aprofundar-me sobre como ouvir as crianças como sujeitos informantes, sendo relevante desenvolver uma observação participante, para compreender o que elas têm a dizer sobre a Educação Inclusiva na fase da Educação Infantil.

Na Sociologia da Infância, a Educação Infantil é vista como um espaço crucial para o desenvolvimento social e cultural da criança, no qual ela aprende a interagir com o mundo e a construir sua identidade como sujeito social. É um ambiente onde a criança se socializa, aprende a conviver com as diferenças e constrói seu próprio conhecimento e cultura. Com pensamento e opiniões próprios, a criança precisa de espaço para que os adultos considerem o que ela tem a dizer. É preciso percebê-la como sujeito de direito e participante ativa nas dinâmicas sociais.

Acredito que inserir crianças autistas em escola comum, já na fase de Educação Infantil, significa possibilitar sua familiarização com o ambiente escolar e desenvolver práticas pedagógicas que as envolvam em uma intervenção precoce. Porém, é preciso compreender se essa inserção na escola comum garante, de fato, um trabalho precoce com essas crianças, voltado às suas especificidades, pois somente a matrícula não assegura um trabalho voltado para todas, com participação e de desenvolvimento dessas crianças.

Segundo o DSM-5¹ (APA, 2013), o autismo passa a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado como um dos transtornos do

¹ O DSM — Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — é um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria ou APA (*American Psychiatric Association*), principal organização de estudantes e profissionais de Psiquiatria dos Estados Unidos. Chamamos de DSM-5 pois ele está em sua 5ª edição, lançada em 2013. A cada nova versão são adicionados critérios para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais.

Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação, interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos.

Para as crianças autistas e aquelas que possuem outro tipo de deficiência, ingressar no ambiente escolar é o início da garantia do direito ao acesso à escola. Já na fase da Educação Infantil, a educação inclusiva não deve ser negada, a fim de que todas as crianças frequentem escolas comuns. Porém, a comunidade escolar não deve transformar esse ingresso em obstáculo, mas sim promover uma educação acolhedora, que proporcione a participação e o desenvolvimento equitativo, de acordo com cada singularidade.

Nesse contexto, a problemática da pesquisa volta-se às indagações relacionadas à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), da turma investigada, e seus pares: como é a relação da criança autista com seus colegas no contexto da Educação Infantil? A criança autista é inserida no ambiente escolar tendo suas especificidades respeitadas? Como ocorre o acolhimento das crianças do público-alvo da Educação Especial na escola de Educação Infantil?

Tais questionamentos referem-se ao contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e delimitam-se, especificamente, ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com TEA, na etapa da Educação Infantil, em uma escola do interior paulista.

Para responder às questões, essa pesquisa teve como objetivo geral, identificar a maneira como crianças e adultos participam e reconhecem o processo de educação inclusiva na Educação Infantil em uma turma de pré-escola municipal do interior paulista. Como objetivos específicos:

- Compreender o que as crianças da Educação Infantil entendem por Educação Inclusiva;
- Perceber como ocorre a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil;

Com isso, a relevância da pesquisa está nas discussões e reflexões sobre o processo de inclusão escolar, levando em consideração as impressões de uma

criança diagnosticada no Transtorno do Espectro Autista, das crianças que com ela convivem e dos adultos acerca de suas vivências no contexto da Educação Infantil.

Assim, foi realizada uma investigação entre os meses de março e abril de 2024, utilizando a técnica de observação participante com um grupo de crianças e suas professoras, na fase II da Educação Infantil. Foram adotadas estratégias para que as crianças pudessem se expressar sobre seus pontos de vista, criando oportunidades para que suas vozes fossem ouvidas em diálogos durante a observação participante, para assim valorizar e dar visibilidade às suas impressões e compreensões sobre a Educação Inclusiva nessa etapa.

Desse modo, este trabalho é composto por seis seções, incluindo a presente introdução. Na segunda seção, são apresentados os principais marcos históricos, com base em estudos de pesquisadores como Mazzotta; Sousa (2000); Mendes (2006; 2010), e em documentos legais nacionais e internacionais, a fim de compreender se o processo de inclusão está em desenvolvimento ou retrocesso no contexto das Políticas Públicas.

Na terceira seção, descreve-se o processo de inclusão escolar de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo enfatizado que a Educação Especial não substitui o ensino comum, conforme apontam estudiosos da área. Em uma subseção, será apresentado o modelo social e médico, com estratégias para acolher a criança autista no ambiente escolar, assim como orientações sobre o papel da família na adaptação que se inicia na Educação Infantil.

A quarta seção, dividida em duas subseções, aborda a Sociologia da Infância e suas contribuições para a pesquisa com crianças, investigando o significado da infância, a importância da criança como agente social e destacando a valorização de ouvir as crianças por meio da técnica da observação participante. Essa abordagem é fundamentada nos conceitos de pesquisadores da Sociologia da Infância, tais como Corsaro (2011), Dahlberg, Moss e Pence, (2019), Fernandes (2015), Kramer e Horta (1982), Sarmiento (2005), Qvortrup (2010) e Müller e Hassen (2009).

Em seguida, a quinta seção apresenta o percurso e os aspectos metodológicos do estudo, destacando a escolha pela abordagem qualitativa, justificada pela necessidade de compreender como as crianças vivenciam e percebem o processo de inclusão no contexto da Educação Infantil. Na subseção, descreve-se a entrada em campo, o processo de observação participante e os diálogos com as crianças e

professoras. Foram apresentadas as contribuições das crianças sobre o tema do estudo, a partir da metodologia adotada e fundamentadas teoricamente, ou seja, a partir das impressões observadas e sobre a compreensão das crianças acerca da inclusão na Educação Infantil. Por fim, a sexta seção descreve as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Para dar início à apresentação desta seção, cabe explicar o motivo de abordar sobre o processo histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, o que exigiu a análise de legislações e documentos oficiais, a fim de verificar se o percurso da Educação Especial segue em direção à inclusão ou apresenta retrocessos. Será retomada a parte histórica que antecede a inclusão, permitindo compreender e refletir sobre os avanços ou retrocessos na trajetória da Educação Especial e Inclusiva dentro do contexto das Políticas Educacionais.

Partindo dessa premissa, serão pontuados alguns acontecimentos significativos a partir de uma análise documental e de textos da área, especialmente no que se refere à educação de crianças e jovens. É preciso identificar se houve melhoria para o público-alvo da Educação Especial ou se ainda estão em processo de conquista plena de seus direitos, para que possam ser reconhecidos como cidadãos. Ressalto que, neste trabalho, respeitarei os termos designados às pessoas com deficiência, conforme a terminologia adotada em cada época pelos teóricos.

A história da Educação Especial no Brasil configura-se como um processo lento e marcado pela exclusão de pessoas consideradas fora dos padrões sociais, que eram segregadas e marginalizadas dentro de uma prática que se acreditava ser a correta, posteriormente sendo uma prática intolerável. O percurso histórico transitou da segregação para a integração e, por fim, para a inclusão, que constitui o foco das ações atuais. Torna-se, portanto, necessário compreender as iniciativas, os momentos significativos e as análises críticas desses acontecimentos sob a ótica das políticas públicas.

A princípio, a política de inclusão foi conquistada por indivíduos da sociedade que acreditavam que aqueles considerados incapazes de frequentar ambientes escolares também poderiam ser escolarizados. Essas iniciativas, desenvolvidas de forma individual ou coletiva, contribuíram para dar visibilidade à Educação Especial.

Apesar disso, no início, as pessoas consideradas incapazes, eram reunidas em ambientes separados dos identificados “normais”, de modo que esses “excluídos”

tivessem um mínimo de suporte. Essa prática ficou conhecida como segregação². Até que, em um determinado momento, os indivíduos que procuravam oferecer essa ajuda, perceberem que isolando as pessoas com deficiência estariam excluindo da sociedade.

É a partir do século XVI, que alguns estudiosos identificaram as primeiras contribuições para a história da educação sobre os considerados “ineducáveis” (Mendes, 2006).

De acordo com Mendes (2006, p. 387),

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

A autora também ressalta que aqueles considerados fora dos padrões da sociedade eram encaminhados a asilos institucionais e manicômios para tratamento. Tratava-se de uma fase de segregação, na crença de que a pessoa diferente era mais protegida ao ser separada da sociedade, quando, na realidade, essa separação visava proteger a própria sociedade dos chamados “anormais”.

Historicamente, a escola foi marcada por uma abordagem educacional que considera a educação como um privilégio para poucos, resultando em exclusão, que foi aceita nas políticas educacionais que perpetuam a ordem social. Com a democratização da educação, surge o paradoxo inclusão/exclusão, onde o acesso à educação é ampliado, mas ainda há exclusão de pessoas e grupos que não se encaixam nos padrões da escola. Dessa forma, a exclusão, de diferentes maneiras, tem sido evidente nos processos de segregação e integração, que envolvem a seleção e naturalizam o fracasso escolar (Brasil, 2008).

A educação inclusiva tem como objetivo romper com o paradigma ultrapassado e excludente ainda presente em nossa sociedade. Parte-se do princípio de que todas as pessoas são sujeitos de direitos e aprendem a partir de suas singularidades, cada qual com suas próprias diferenças para alcançar um aprendizado satisfatório. Nesse

² Segregação: De acordo com Definições de Oxford Languages- 1. ato ou efeito de segregar(-se); afastamento, separação, segregamento.(OXFORD LANGUAGES. **Oxford Languages and Google**. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 13 mar. 2025.).

sentido, torna-se fundamental compreender as necessidades de cada indivíduo e garantir o pleno desenvolvimento de todos.

De acordo com Mazzotta (2001), a Educação Especial desenvolveu-se em dois importantes períodos: o primeiro, de 1854 a 1956, compondo um século de iniciativas oficiais e particulares; e o segundo, de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Foi nesse último período que a Educação Especial passou a integrar a política educacional brasileira.

O referido autor relata que, em 1854, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, uma escola destinada exclusivamente a meninos cegos. Sendo uma iniciativa particular e isolada que, a princípio, recebeu o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Posteriormente, com o Decreto nº 1.320, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-professor e diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, pela Lei nº 839 de 1857, D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa contou com o incentivo do professor francês Ernesto Huet e de seu irmão, que foram apresentados ao imperador. D. Pedro II acolheu com simpatia os planos de Huet para a fundação de uma escola destinada aos “surdos-mudos” no Brasil. Somente em 1957, pela Lei nº 3.198, cem anos após sua fundação, a instituição passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzotta, 2001).

A criação dessas instituições serviu de incentivo para o surgimento de outras voltadas ao atendimento de diferentes tipos de deficiência. Contudo, esse processo foi marcado pela segregação, uma vez que as pessoas com deficiência eram separadas de acordo com suas diferenças. Essas iniciativas partiram de pessoas que se preocupavam com a educação de crianças com algum tipo de deficiência. Importa salientar que nenhuma dessas instituições teve articulação conjunta: elas foram criadas de forma isolada, sem a participação do governo federal.

Mazzota (2001, p. 62), explica que:

Embora um homem sozinho não possa construir uma obra social, alguns homens e mulheres desempenham importante papel de impulsionadores no movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiências e ou com necessidades especiais. (...) alguns destes homens e mulheres cuja grandeza e oportunidade de atuação, pessoal ou coletiva, fizeram agente individuais, desse processo histórico. O seu papel, portanto, não pode ser diminuído ou ignorado. Fossem outros agentes individuais,

muito provavelmente outra teria sido a trajetória da educação especial. E não se pode esquecer que suas propostas, bem como suas ações políticas, decorrem de condições sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas.

Além disso, “o atendimento educacional aos excepcionais³ foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (Mazzota, 2001, p. 49, grifo do autor). A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro-C.E.S.B.- pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, sendo este o primeiro momento em que as Políticas Públicas se envolveram com a Educação Especial.

Desse modo, o acesso à educação para pessoas com deficiência foi sendo conquistado gradualmente, à medida que se expandiam as oportunidades educacionais para toda a sociedade (Mendes, 2006), ou seja, aos que eram segregados.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) representou um marco que, de certa forma, trouxe mudanças significativas para a sociedade.

Deste modo,

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para as crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados (Mendes, 2006, p. 387).

Capellini e Mendes (2015) relatam que nos anos de 1960 e 1970, a partir do empenho de pais, amigos, organizações filantrópicas e por pessoas que se sensibilizavam pelo direito e democratização da educação o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais teve maior visibilidade.

Nas décadas de 60 e 70 o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentou pequenas modificações, resultantes da luta por efetivação de seus direitos enquanto pessoas e, principalmente, pelo processo de democratização da educação. Pouco a pouco, através das ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a AACD

³ Excepcionais: Termo utilizado na época para se referir às pessoas com alguma deficiência. Atualmente, este termo está inutilizado e está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

(Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde para o âmbito da educação (Capellini; Mendes, 2015, p. 8).

Na década de 1960, especificamente em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, em seu artigo 88, fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, o direito dos “excepcionais”, que “a Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, n.p.).

No ano de 1971, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “[...] deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (Brasil, 1971, n.p.). Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

A Educação Especial foi iniciando e desenvolvendo-se em comparação com o sistema educacional geral, até que as bases surgiram por razões morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas e legais para uma sugestão de integração⁴ (Mendes, 2006).

Sendo assim,

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (Mendes, 2006, p. 388).

As crianças, jovens e adultos com alguma deficiência, passaram a ser integrados em escolas comuns, e poderiam participar de programas e atividades cotidianas que pertenciam a todas as outras crianças.

⁴ Integração: Segundo o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios- O termo integração, ora em desuso, equivale à simples inserção, na sociedade, das pessoas que conseguem se adaptar a ela.

Segundo Mazzota, (2001, p. 62) “[...] as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)”.

Os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam claramente contra (Comparato, 1987 *apud* Mazzota, 2001, p. 63).⁵

Mazzota e Sousa (Mazzota, 1989 *apud* Mazzotta; Sousa, 2000, p. 101), resgatam o significado de “Educação Especial”, salientando que:

É um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

A Educação Especial no Brasil passou a ser reconhecida como um direito de todos que necessitam dessa modalidade apenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco legal inaugurou um novo processo, ao assegurar a educação como direito de todos e ao prever o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme estabelecido em seu artigo 205. Já o artigo 206, inciso I, define o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, o artigo 208, §3º, assegura como dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988 garantiu vários direitos sociais e enfatizou o acesso universal. Isso refletiu diretamente a consolidação da política educacional no início da década de noventa e levou a uma série de reformas no sistema educacional com o objetivo de fornecer uma educação de alta qualidade que permitisse o desenvolvimento das potencialidades das “pessoas com necessidades educacionais especiais”⁶.

O decreto que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção

⁵ Por ser pertinente essa explicação do autor citado no texto, foi utilizado o *apud* por não ter sido encontrada a referência original.

⁶ Terminologia cunhada a partir do advento mundial de maior expressão da Educação Especial, a Declaração de Salamanca, ocorrido em 1994, na Espanha.

e estabelece medidas adicionais para assegurar direitos. Seu objetivo principal é garantir a plena integração da pessoa com deficiência nos cenários socioeconômico e cultural do país. Quanto ao acesso à educação, o decreto define que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, destacando-a como um complemento ao ensino comum.

Seguindo nesse caminho, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069/90, em seu artigo 55 estabelece que “[...] os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 2017, p. 35). Também garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (Brasil, 2017).

Esses textos legais deram a oportunidade aos pais ou responsável das pessoas com deficiência, matricular seus filhos (as) em escolas comuns, porém, sabe-se que a princípio muitas escolas não aceitavam essas matrículas pela palavra “preferencial” na Constituição Federal, recusavam as matrículas das pessoas com deficiência.

Sabe-se que professores e equipes escolares não possuíam preparo adequado para atender ao público-alvo da Educação Especial, o que representou um grande desafio para o sistema educacional. Posteriormente, iniciaram-se programas de formação de profissionais para o ensino de pessoas com deficiência, devido ao crescimento de matrículas de alunos em escolas comuns.

A proposta de uma Educação Inclusiva, com o intuito de criar uma sociedade inclusiva, surgiu em 1990, de forma inédita, uma vez que o ensino ainda era visto como integrador e não se falava em incluir a todos. Essa década foi marcada pela criação e implementação de diversos documentos e leis, tanto em nível nacional quanto internacional, destinados às pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando direitos relacionados ao acesso e à permanência na educação comum.

Assim, foi estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia em 05 a 09 de março de 1990, com a participação de educadores de vários países do mundo e que teve o objetivo de universalizar a educação para que crianças, jovens e adultos tivessem acesso.

No ano de 1994, a Educação Especial no Brasil, com união de outros países, ganhou credibilidade a partir da conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada na Espanha, que culminou na elaboração do documento nomeado Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Passou-se a existir, desde então, as políticas de inclusão no cenário do país. O intuito da conferência é de assumir o compromisso da educação para todos, independente da condição do indivíduo, na intenção de ingressarem no ensino comum.

Antes disso, o Brasil já estava sendo pressionado por órgãos internacionais a realizar mudanças na educação básica, a fim de reduzir os altos índices de analfabetismo e universalizar o acesso à educação, conforme estabelecido na Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. Partindo dessas premissas, tais documentos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Ainda que dispositivos legais já tivessem sido estabelecidos a partir da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca enfatizava especificamente a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum e a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2008, n.p.).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 sancionada em 20/12/96, em seu artigo 58º, estabelece como modalidade de ensino a Educação Especial, para ser “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. Em seu parágrafo 2º, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, a LDB (Brasil, 1996), também utiliza o termo integração. Embora, com a utilização do termo integração nas classes comuns, isso foi um avanço aos estudantes do público alvo da Educação Especial.

Ainda sobre a atual LDB, é pertinente citar alguns princípios do artigo 59, que orienta os sistemas de ensino a assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; professores com formação adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado; assim como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É evidente um salto que foi dado pelas políticas educacionais em relação às legislações anteriores, verifica-se que, mesmo dispondo de tantos recursos para capacitar os professores, ainda existem práticas que podem reproduzir a pedagogia da exclusão (Mantoan, 2001; Mazzotta; Sousa, 2000).

No final dos anos noventa, a educação no Brasil se destacou pela implementação da reforma educacional e pela intensa discussão sobre a inclusão escolar. Isso gerou uma divisão entre os defensores da educação inclusiva e os que preferiam uma abordagem mais radical com foco na inclusão total. Essa discussão ficou mais acirrada com a implementação de políticas mais radicais e consensuais (Mendes, 2006).

Diante disso, a proposta de educação inclusiva tornou-se um dos destaques da atual política educacional, impulsionada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equidade de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente (Mendes, 2010). Apesar das dificuldades, “[...] no Brasil, o governo estabeleceu políticas e diretrizes, proporcionando condições de ascensão aos espaços e recursos educacionais [...] para atender à demanda dos educandos com atenção especializada” (Oliveira, 2021, p. 3).

Em defesa das pessoas com deficiência, em caráter internacional, foi elaborada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999, promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, em 08 de outubro de 2001. A Convenção teve papel relevante na promoção da educação inclusiva, ao definir que os estudantes com deficiência deveriam frequentar as instituições regulares de ensino. Como dispõe o artigo 2º, “[...] esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001, n.p.).

No que diz respeito aos documentos internacionais, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 2001 no Canadá, sugere a criação de um ambiente inclusivo em todos os aspectos da sociedade, abrangendo ambientes, produtos e serviços. Isso não apenas eleva a eficiência, mas também gera economia financeira e favorece o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social. O documento defende a necessidade de uma parceria internacional entre os governos,

trabalhadores e sociedade civil, para que juntos possam desenvolver políticas e práticas inclusivas (Quiles, 2011).

Esse documento contribuiu para promover melhorias nos cursos de formação docente. De acordo com a Unesco (1994), as escolas comuns que adotam uma abordagem inclusiva são as formas mais eficazes de enfrentar comportamentos discriminatórios, promovendo comunidades receptivas, desenvolvendo uma sociedade que acolhe a todos e garantindo o acesso à educação para todos.

No Brasil, destaca-se o parecer nº 17/2001, anterior à Resolução nº 2/2001. Esse documento, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com ênfase na inclusão, abordando a questão do “diferente”, que por muito tempo foi excluído da sociedade, e estabelecendo como marco o ensino universalizado para todos. O parecer pontua que, “[...] a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático” (Brasil, 2001, p. 8).

Segundo Quiles (2011, p. 3634), “[...] das leis e documentos estudados, o parecer nº 17 é o único documento em que foi identificada uma conceituação definida de inclusão”. Além disso, no texto faz-se uma relação entre inclusão social e inclusão educacional.

De acordo com o documento:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 8).

O documento (Brasil, 2001) estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos nas etapas de ensino necessárias, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento às crianças e jovens com alguma necessidade especial. O seu artigo 58, do parágrafo 1º ao 3º, diz que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No entanto, o documento prevê a possibilidade de substituição do ensino comum pelo atendimento especializado quando necessário, para que respeite as condições específicas dos alunos, sendo considerada integração. Um ponto importante é que estabelece que o atendimento especializado às crianças com alguma deficiência deve ter início na etapa de Educação Infantil.

Em relação ao documento anterior, o parecer, juntamente com a Resolução nº 2/2001, em conformidade com o disposto no Art. 9º da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394/96, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica e orienta o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. O documento também orienta a sociedade a respeitar e acolher a diversidade humana em um mesmo espaço, em âmbito nacional (Brasil, 2001).

Pode-se observar que o ano de 2001 teve grandes avanços em textos legais a respeito da Educação Especial, com o intuito de universalizar a educação para todos, pensando nas crianças e jovens afastados do ensino comum por ter algum tipo de deficiência.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. O documento aborda, de maneira geral, como devem ser conduzidos os cursos de graduação e trata da Educação Inclusiva, mencionando apenas o acolhimento e o respeito à diversidade.

Foi somente com a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, que a formação de professores passou a ser efetivamente orientada pela garantia de um sistema educacional totalmente inclusivo. No entanto, apenas em 30 de março de 2007 o Brasil assinou esses documentos na sede da ONU, em Nova York, e a tradução oficial para a língua portuguesa foi concluída em abril, sendo publicada em setembro.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (Brasil, 2007, p. 29).

Foi uma conquista para a entrada de professores inclusivos e com deficiência, permitindo que atuem em todos os níveis de ensino e contribuam para conscientizar a sociedade de que todos têm capacidade, necessitando de acessibilidade em diversos ambientes.

É pertinente abordar as leis que se referem à Educação Superior, uma vez que as pessoas com deficiência também têm direito à continuidade dos estudos com acessibilidade. Em 7 de novembro de 2003, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 3.284, que “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (Brasil, 2003, n.p.), sendo fundamental para a eliminação das barreiras físicas e para que os estudantes com deficiência se sintam mais independentes para circular em seu espaço universitário.

Falar sobre acessibilidade é exigir que ocorra em qualquer etapa de ensino, para que desde criança tenha condições de ir e vir no ambiente escolar com segurança e independência, seja qual for o tipo de necessidade que tenha.

Em 24 de abril de 2007, foi instituído o Decreto nº 6.094, que:

[...] dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007, n.p.).

Em uma de suas diretrizes educacionais, o documento garante o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino comum, com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional no ensino público.

De fato, houve um avanço desde o final do século XIX nas políticas educacionais, com foco na Educação Especial e Inclusiva; porém, ainda são necessárias pesquisas nos espaços escolares para verificar se a legislação está sendo efetivamente implementada.

Ao observar que os desafios encontrados nos sistemas de ensino ressaltam a importância de enfrentar práticas discriminatórias e buscar soluções que ultrapassem o que já foi conquistado, a temática da educação inclusiva torna-se central nas discussões sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na luta contra a

exclusão. Os princípios orientadores para estabelecer sistemas educacionais que promovam a inclusão exigem uma revisão na estruturação de escolas e salas especiais, promovendo mudanças significativas tanto estruturais quanto culturais, visando assegurar a plena satisfação das necessidades de todos os estudantes (Brasil, 2007).

Com isso foi criada a “Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva”, sendo um documento que resultou em maiores conquistas para o público da Educação Especial. Este apresenta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, elaborado por um grupo de trabalho formado por professores de universidades e demais colaboradores engajados com a Educação Especial. Vale destacar que essa política é tida por pesquisadores da área como radical, pois o intuito é de promover políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008).

O movimento mundial pela inclusão constitui uma iniciativa que envolve ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham o direito de estar juntos, aprender e participar, sem qualquer tipo de discriminação. A educação inclusiva é um modelo que se baseia nos direitos humanos, valorizando tanto a igualdade quanto as diferenças como elementos essenciais. Esse modelo vai além da simples igualdade formal, considerando as condições históricas que geraram a exclusão, tanto dentro quanto fora das escolas (Brasil, 2008).

Outra conquista ocorreu em setembro de 2008, quando foi promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008). O decreto estabelece a obrigação da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta dessa modalidade.

O acesso ao currículo pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é assegurado ao estudante com deficiência, TGD e altas habilidades por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE visa a oferecer recursos pedagógicos, acessibilidade e a eliminação de barreiras para a participação plena do aluno. A LBI estabelece que o AEE deve ser

incluído no projeto pedagógico das escolas, prevendo a identificação e o uso de materiais e tecnologias para garantir o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Para orientar o estabelecimento de atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, a resolução nº4 CNE/CEB de 2009, estabelece em seu texto legal:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, n.p.).

O AEE deve ser realizado em contraturno e preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas comuns. Embora o AEE ocorra nessas salas, ele não se restringe ao espaço físico; os professores também acompanham o processo de inclusão das crianças atendidas nas salas de aula comuns ou em outros ambientes de atividades.

Ainda sobre o AEE, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado em novembro de 2011 pelo Decreto nº 7.611, que estabelece novas diretrizes para a responsabilidade do Estado na educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, ressaltando que a Educação Especial não substitui o ensino comum.

Entre as diretrizes, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, garantindo que o aprendizado ocorra ao longo de toda a vida e impedindo a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O decreto também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, que sejam asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, visando à inclusão plena, e que a oferta da Educação Especial seja preferencialmente realizada na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

Os estudiosos Mantoan e Lanuti (2022) explicam que, como o Atendimento de Educacional Especializado (AEE) tem como foco a interação de cada criança/estudante com barreiras que o meio escolar impõe, de acordo com sua

singularidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), criou o Estudo de Caso. Esse instrumento é fundamental para entender quais obstáculos cada aluno encontra na sua trajetória escolar. Para eliminar tais barreiras, que podem ser físicas, de comunicação, linguísticas ou relacionadas à postura atitudinais, podem ser oferecidos conteúdos específicos do AEE, que incluem:

Ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; Língua Brasileira de Sinais (Libras); enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades; adequações de materiais didáticos (como a impressão de livros em Braille, contraste visual ou com letra aumentada para estudantes com baixa-visão); recursos e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos com alteração auditiva; orientação e mobilidade – uso de bengala; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) acessíveis (acionadores, mouses, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, dentre outros); materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos); uso do Soroban (ábaco japonês); Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA); Tadoma (sistema de comunicação de pessoas surdo-cegas); engrossadores de lápis; plano inclinado; tesouras acessíveis; quadro magnético com letras imantadas produzidos/adquiridos e outros. Tais são os conteúdos trabalhados pelos professores de AEE em suas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Manton; Lanuti, 2022, n.p.).

Salienta-se que o AEE deve ser ofertado em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, incluindo as modalidades de educação indígena, quilombola e educação de jovens, adultos e idosos. É fundamental que esses aspectos sejam considerados nos projetos político-pedagógicos, respeitando as diferenças socioculturais de cada grupo (Manton; Lanuti, 2022).

Partindo dessas premissas, o Ministério da Educação (MEC) argumenta que, a partir de 2008, houve um crescimento significativo de matrículas da Educação Especial em classes comuns no ensino regular, resultado da política implementada pelo órgão.

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse crescimento é reflexo da política implementada pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O propósito do

programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, s.a., n.p.).

Nota-se, por meio do texto apresentado pelo MEC, a melhoria na qualidade de ensino e acessibilidade. Porém, é necessária uma verificação minuciosa nas escolas comuns para saber se realmente tudo isso está sendo realizado em prática, tendo o suporte por parte das políticas educacionais.

Em 27 de dezembro de 2012, a Lei de nº 12.764 institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tendo como marco essa conquista e aos estudantes que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, n.p.).

A garantia de um acompanhante especializado, prevista pela Lei nº 12.764/2012, torna-se especialmente importante quando o estudante com Transtorno do Espectro Autista apresenta necessidades específicas que demandam apoio individualizado para seu processo de aprendizagem, socialização e autonomia. Em situações em que há dificuldades significativas de comunicação, interação ou regulação do comportamento, o acompanhamento especializado contribui para a adaptação das práticas pedagógicas, promove maior inclusão e possibilita que a criança participe efetivamente das atividades escolares. Além disso, o suporte desse profissional não se restringe apenas ao estudante com TEA, mas beneficia toda a turma e a comunidade escolar, ao favorecer um ambiente mais inclusivo, acolhedor e respeitoso às diferenças.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece vinte metas para a Educação Básica, abrangendo desde o ensino fundamental até o nível superior, em todas as modalidades de educação. Para a Educação Especial, foram definidos vinte e oito objetivos e metas, com prazo de cumprimento de dez anos desde a sua criação, tendo término previsto para 2024. Esses objetivos e metas ainda precisam ser estudados e analisados pelo público-alvo da Educação Especial, a fim de verificar se estão sendo efetivamente cumpridos ou, ao menos, se encontram em andamento, no contexto das políticas educacionais.

O Conselho Nacional do Ministério Público, com base no levantamento institucional sobre acessibilidade e seguindo a Resolução nº 81/2012/CNMP, desenvolveu o projeto de acessibilidade através do workshop "Todos Juntos por um

Brasil Mais Acessível", realizado entre 2014 e 2015, com o intuito de simplificar a compreensão da atuação técnica e, ao mesmo tempo, conscientizar os membros e servidores do Ministério Público brasileiro sobre a obrigação constitucional e legal de garantir que todas as instalações sejam acessíveis para cidadãos com deficiência, tanto como usuários dos serviços quanto como funcionários que desempenham suas funções na instituição (Brasil, 2016).

Para tanto,

O Conselho Nacional do Ministério Público, na expectativa de contribuir para o aperfeiçoamento institucional e visando à defesa dos direitos da pessoa com deficiência, desenvolveu ao longo do ano de 2014 projetos no âmbito da Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais, especialmente no Núcleo de Atuação Especial em Acessibilidade (NEACE) e no Grupo da Pessoa com Deficiência (GT 7). São projetos voltados para a implementação da acessibilidade, atendimento prioritário, concurso público, educação inclusiva, saúde e reconhecimento da capacidade legal. Em todas as etapas evidenciaram-se as novas concepções decorrentes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e em vigor com status de emenda constitucional (Brasil, 2016, p. 4).

Observa-se que os objetivos do Conselho Nacional do Ministério Público é derrubar barreiras de impedimentos às pessoas que necessitam de acessibilidade e garantir os seus direitos dentro da sociedade.

Outro marco ocorreu no ano de 2016, implementada a Lei nº. 13.409, que estabelece cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior (Brasil, 2016).

De acordo com Silva e Ruscheinsky (2021), a democratização do ensino superior tem contribuído, nos últimos anos, para a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. No entanto, esses estudantes continuam enfrentando diversas barreiras tanto no ingresso quanto na permanência no ensino superior.

Sobre o ensino da educação superior, a Lei de Inclusão, em seus artigos 27 a 30, explicita medidas legais que garantem a permanência das pessoas com deficiência, eliminando barreiras de acessibilidade e promovendo formas de oferecer um ensino de qualidade. As universidades e instituições de ensino superior devem assegurar a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e tecnológica, eliminando obstáculos que dificultem o acesso e a participação dos estudantes com deficiência.

O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Em consonância com o decreto acima, o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, tentou instituir a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”,

Art. 1º [...] por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020, n.p.).

O texto legal apresenta aspectos como: educação especial, educação bilíngue de surdos, política nacional equitativa, política de educação com aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas e planos de desenvolvimento individual e escolar.

Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão da diversidade, a política instituída representa um risco significativo de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, podendo substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada neste material em 2008). Essa substituição poderia estimular a matrícula em escolas especiais, nas quais os estudantes com deficiência permanecem segregados, revertendo mais de 30 anos de conquistas na luta pela inclusão.

Retomar na fase de segregação, é legitimar a exclusão e discriminação social, de acordo com Mendes (2010, p. 104):

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Cabe destacar, que o Decreto nº 9.465 e 10.502 foram revogados pela tentativa de trazer a fase de segregação após anos de luta pela inclusão.

A autora ressalta que a maioria dos documentos relacionados às políticas educacionais é de origem internacional e, de algum modo, os investimentos financeiros ficaram dependentes do Banco Mundial. Embora o Brasil seja um país de grande extensão territorial, no âmbito educacional perde força, uma vez que depende das políticas públicas educacionais, regidas por forças internas.

Diante desse contexto, a proposta de educação inclusiva tornou-se um dos destaques da atual política educacional, impulsionada pelos movimentos sociais e fundamentada na equidade de oportunidades para pessoas até então socialmente excluídas.

Quiles (2011) adverte a ideia da inclusão como barateamento de custos, sendo interessante e de destaque. Recorre aos autores Ferreira e Ferreira (1994) que analisam esse fenômeno apresentado a inclusão como uma estratégia para se eliminar os serviços da Educação Especial. Dessa maneira “o entendimento da inclusão como acesso ao ensino regular traz também emblemáticos dilemas, pois isso não significa garantia da qualidade de ensino, nem tampouco garante a permanência e o sucesso acadêmicos dos alunos” (Quiles, 2011, p. 3635).

Contudo, o debate sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil, em especial de incluir todos em escolas comuns, tem sido intensa, mas que ainda existe a ideia de cunho assistencial, pensando apenas na socialização dos alunos. Não pode ser entendida como uma simples inserção em sala de aula comum, vai além do cuidar. O conceito de inclusão se baseia em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade presente na vida social. Isso significa garantir que todos tenham acesso a todas as oportunidades, independentemente das características únicas de cada membro do grupo social (Mendes, 2002).

De acordo com Mantoan e Lanuti (2018, p. 120)

Para incluir não basta a garantia de acesso a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns; esta é uma visão restrita que carrega uma série de questões que, urgentemente, precisam ser problematizadas para que não seja perpetuada a exclusão de alguns sujeitos que não têm o perfil do aluno desejado pela escola.

Isso nos leva a refletir sobre a verdadeira inclusão: se estamos comprometidos com uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças individuais,

ou se buscamos apenas um ensino adaptado ou especializado com base na deficiência.

Contudo, verifica-se que, na maioria dos textos legais observados, o processo da Educação Especial, embora tenha superado muitos desafios, ainda enfrenta a necessidade de consolidar uma visão integradora e verdadeiramente inclusiva no Brasil. O discurso da inclusão vai além das previsões legais, representando um desafio contínuo para a escola comum. Portanto, é fundamental que as barreiras sejam eliminadas e que sejam garantidas as acessibilidades necessárias de acordo com as especificidades de cada pessoa, permitindo que indivíduos com algum tipo de deficiência tenham autonomia para reivindicar seus direitos previstos em lei.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, dividida em duas subseções, será abordado o significado de inclusão no contexto das escolas regulares e das salas comuns ao receber o público-alvo da Educação Especial, assim como o papel dos profissionais, familiares e das políticas públicas no desenvolvimento escolar dessas crianças e jovens, visando proporcionar uma educação de qualidade com acesso equitativo, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Pretende-se refletir se o processo está efetivamente promovendo a inclusão ou se é necessário repensar as práticas educacionais.

Na segunda subseção, será apresentada uma abordagem sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase em aspectos comportamentais, formas de intervenção e concepções fundamentadas nos Modelos Médico e Social da deficiência. Busca-se compreender como cada modelo interpreta o TEA e quais implicações essas perspectivas trazem para a compreensão e intervenção junto às pessoas que apresentam esse transtorno.

3.1 UM OLHAR SIGNIFICATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 05):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi desenvolvida com base na ideia de uma escola que ofereça a todos os estudantes a oportunidade de aprender conforme suas habilidades e potencialidades. Nesse contexto, o aprendizado ocorre de maneira livre, sem imposições ou limitações relacionadas ao que é escolhido para integrar o currículo, o que pode levar à valorização de alguns alunos e à exclusão de outros dentro do ambiente escolar (Ropoli *et. al.*, 2010).

A Educação Especial não substitui a escola comum; ela oferece recursos e estratégias de acessibilidade para atender às especificidades dos alunos que compõem o público-alvo. Essa modalidade perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, e deve ser compreendida sob essa perspectiva, pois não altera o processo de escolarização dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Trata-se de uma educação que respeita as especificidades de cada indivíduo, sem excluí-los por não corresponderem ao perfil idealizado institucionalmente (Ropoli *et al.*, 2010).

Pensar em inclusão escolar não é somente sobre incluir, mas em compreender as pessoas com deficiências como seres singulares. Todos nascem, crescem e se desenvolvem de maneira única e específica. Sobre os estudantes que pertencem ao público-alvo da Educação Especial, além da diversidade, há as barreiras calcadas no individualismo.

Segundo Ropoli *et al.* (2010), não se deve categorizar os alunos em grupos definidos por características padronizadas, idealizadas e estabelecidas por uma instituição. A inclusão foi concebida para romper com a padronização escolar baseada em modelos ideais, os considerados “normais”, desmistificando esse estigma.

As autoras ressaltam que:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli *et al.*, 2010, p. 07).

Mantoan e Lanuti (2022), afirmam que as escolas ainda confundem inclusão com integração, caindo na armadilha do jogo da representação. Acreditam que a inclusão só ocorre quando os alunos atendem às expectativas e exigências seletivas, considerando irresponsável a defesa do acesso incondicional de todos à escola comum. Essa representação de um modelo de aluno, acaba prejudicando as práticas pedagógicas, que menosprezam as capacidades de se desenvolver. Citam exemplos dessas situações:

[...] professores que buscam conhecer os estudantes pelo parecer de outrem, ou se baseiam exclusivamente em um laudo médico para traçar um plano de trabalho pedagógico específico para certos alunos; equipes escolares que, ao receber um aluno considerado com deficiência, pressupõem que terão dificuldades para ensiná-lo; famílias que consideram seus filhos com

deficiência como seres especiais, atípicos e outras denominações de mesmo sentido (Mantoan; Lanuti, 2022, n.p.).

Com isso, as identidades são criadas, pré-determinando quem são os alunos, classificando-os conforme seus desenvolvimentos escolares. Categorizar dentro da própria inclusão também é uma forma de exclusão. Uma escola inclusiva não aceita limitar um estudante a uma categoria baseada em suas supostas limitações, nem utilizar a comparação entre essas categorias como solução para as diferenças entre alunos. Ressalta-se que, ao valorizar a diversidade, na verdade se reforça a diferença “entre” as pessoas, mas em alguns momentos é necessário classificar. Algumas diferenciações são necessárias.

Mesmo dentro da Educação Especial, na perspectiva inclusiva no ambiente da escola comum, acaba-se categorizando as pessoas com deficiência e separando por grupos, como as expressões “pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência”, termos esses explicados por estudiosos como Ramos e Lanuti (2023) que abordam esses termos utilizados.

Entendemos que a deficiência convive com a normalidade e que ambas culminam na categorização dos alunos. Tanto a normalidade quanto a deficiência dificultam a consideração de cada aluno na sua diferença e singularidade, sendo essa consideração uma exigência à construção da escola para todos. A deficiência descaracteriza os alunos e pode inferiorizá-los, o que não acontece com a normalidade, que os descaracteriza sem inferiorizá-los. Embora a categorização dos sujeitos no âmbito político, econômico e social possa ter como objetivo a garantia do direito à Educação, a manutenção do binarismo “com e sem deficiência” na escola tem resultado em uma diferenciação que exclui os alunos chamados “com deficiência” (Ramos; Lanuti, 2023, p. 3).

Os autores criticam a forma como a sociedade e a escola lidam com a deficiência, mostrando que a divisão entre “normal” e “deficiente” cria exclusão, mesmo quando se pretende garantir inclusão. A verdadeira inclusão exige considerar a singularidade de cada aluno, sem rotulá-lo ou inferiorizá-lo.

A categorização dos alunos entre “com” e “sem deficiência” tem sido uma prática recorrente na escola, refletindo tanto as percepções sociais quanto as políticas públicas. Embora essa divisão possa ter o objetivo de garantir direitos e assegurar a inclusão, ela acaba dificultando a consideração de cada aluno em sua singularidade e diferença.

Nesse contexto, a deficiência tende a descaracterizar e, em alguns casos, inferiorizar os estudantes, enquanto a normalidade também os descaracteriza, porém sem a dimensão de inferiorização. De forma semelhante, o ativismo de movimentos

sociais, a formulação de políticas públicas e algumas pesquisas ainda se baseiam na identificação das pessoas em grupos identitários. Todavia, quando essas identidades fixas são transportadas para os processos de ensino, aprendizagem e convivência na escola comum, a inclusão deixa de se concretizar.

Para que a escola seja realmente para todos, é necessário superar o binarismo e valorizar cada aluno em sua singularidade, promovendo práticas pedagógicas e sociais que respeitem a diversidade, sem rotular ou excluir. Por esse motivo, os autores citados sugerem a suspensão do uso desses termos, defendendo que, para que a escola seja realmente inclusiva, deve-se evitar rotular alunos como “com deficiência” ou “normais”. Em vez disso, a deficiência deve ser vista como resultado das barreiras existentes na escola e na sociedade, que dificultam a comunicação, a aprendizagem e a mobilidade dos alunos.

Transferir a deficiência do aluno para a situação de barreira exige mais do trabalho docente, tornando o ensino mais desafiador e reflexivo. Além disso, a escola deve seguir as leis que garantem o direito à Educação de todos, sem reforçar categorias que excluem desnecessariamente os alunos.

Existem movimentos que defendem a diversidade e que acreditam, equivocadamente, que pessoas com deficiência são homogêneas em suas capacidades e interesses. Contudo, a inclusão escolar não depende apenas dessas lutas ou das noções de identidade e diversidade, mas também de outros fatores que promovam uma escola realmente inclusiva para todos.

É necessário compreender até que ponto se deve categorizar crianças e jovens com deficiência dentro de um grupo, pois a Educação Especial, de certa forma, realiza essa categorização mesmo quando ocorre em uma perspectiva inclusiva, já que visa atender ao público-alvo da Educação Especial, seja no ambiente escolar ou em outra instituição.

A escola comum se torna inclusiva ao reconhecer as diferenças dos alunos e promover a participação e o progresso de todos por meio de novas práticas pedagógicas. Essa mudança não é rápida ou fácil, pois requer transformações que vão além da escola e da sala de aula. Para sua concretização, é essencial atualizar conceitos, redefinir estratégias e aplicar práticas educacionais compatíveis com a inclusão (Ropoli *et. al.*, 2010).

É necessário compreender que uma escola inclusiva compreende e respeita as singularidades de seus alunos, a partir de formação contínua de seus profissionais,

metodologias e estratégias para acolher a todos, sem criar a diferenciação entre os normais e especiais.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010), é exposto como muitos alunos se sentem com a separação pelos termos de identificação, não só sobre eles, mas das escolas, tratadas como escolas comuns e escolas especiais, e ressaltam que:

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços (Ropoli *et al.*, 2010, p. 07).

Para que a escola faça a diferença na perspectiva inclusiva, é preciso lutar contra o modelo excludente de educação, discutir e reconstruir as práticas pedagógicas, pensando que a escola é um espaço comum para todos. De fato, a verdadeira Educação Inclusiva proporciona e questiona a formação de identidades normais e entende que todos são diferentes. “Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 08).

Em termos políticos, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Especial no Brasil passou a ser tratada de maneira diferenciada, marcando o início do reconhecimento da educação como direito de todos e visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, conforme estabelece o artigo 205. A proposta de Educação Inclusiva, com o objetivo de criar uma sociedade inclusiva, surgiu em 1990, sendo inédita, uma vez que o ensino ainda era concebido como integrador e não se discutia a inclusão de todos.

Foi publicado, em 1994, um documento para orientar o processo de reformulação das práticas educacionais de maneira a iniciar o processo de inclusão, intitulado Política Nacional de Educação Especial.

[...] orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que ‘(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais’ (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a

responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2007, n.p.).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, a LDB 9394/96, também utiliza o termo integração. Embora, com a utilização do termo integração nas classes comuns, isso foi um avanço aos estudantes do público-alvo da Educação Especial.

Estudos desenvolvidos por Mendes (2006, p. 391), sobre a inclusão escolar, apontam que iniciativas impulsionadas por agências multilaterais, são consideradas como marcos globais na luta contra a exclusão social. Portanto,

[...] sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.

Para Mazzotta e Sousa (2000), ao verificar em acesso rápido aos registros da nossa política educacional, podemos identificar registros que revelam preocupações governamentais com a educação para todos. Ainda que os documentos oficiais demonstrem tais preocupações, intenções ou direitos não têm tornado todas as ações possíveis.

Apesar disso, comparando o debate de integração escolar das crianças e jovens com necessidades especiais nas últimas três décadas, a Educação Inclusiva está no mesmo estágio, pois os direitos estão mais nas documentações do que na prática.

Mesmo sendo instituída como política nacional, a educação inclusiva requer investimentos metodológicos, curriculares e financeiros para ser implementada de forma efetiva nas escolas brasileiras. É necessária a valorização dos especialistas da área, superando a dicotomia entre os conhecimentos pedagógicos, de modo que melhorias ocorram no âmbito da educação especial especializada. No entanto, ainda há muitos profissionais despreparados atuando tanto na educação especial quanto em salas de aula comuns, reflexo da falta de investimentos consistentes e de apoio às instituições educacionais. Soma-se a isso, em alguns casos, a ausência de interesse profissional de determinados docentes em garantir o acesso e em assumir práticas pedagógicas que efetivem, de fato, a inclusão.

As pessoas com deficiências já enfrentam inúmeras barreiras para viver com um mínimo de impedimento na sociedade, assim a escola precisa ultrapassar essas barreiras e pensar que todos necessitam ter acesso às mesmas oportunidades.

De acordo com o documento sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, salienta-se que:

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2008, p. 06).

A “batalha” permanece na atualidade, pois ainda com todas as evoluções no aspecto da Educação Especial há um elevado número de crianças e jovens que estão fora de qualquer tipo de escola, por se sentirem fora dos padrões homogeneizados, acabam se sentindo excluídos ao invés de incluídos.

O processo de exclusão ocorre de diferentes formas e com intensidades variadas, não apenas em função do tempo e do espaço em que se manifesta, mas também em relação aos segmentos sociais e às pessoas envolvidas. Assim, existem mecanismos específicos de discriminação e marginalização das pessoas com deficiência que não podem ser ignorados. Nesse sentido, não basta garantir a mera presença desses alunos na escola; é preciso assegurar-lhes condições efetivas de aprendizagem, evitando práticas que apenas os mantenham provisoriamente no ambiente escolar sem promover inclusão real (Mazzotta; Sousa, 2000).

A escola se torna verdadeiramente inclusiva quando reconhece e valoriza as diferentes habilidades e necessidades dos alunos no processo de ensino, buscando garantir a participação e o progresso de todos através da implementação de métodos pedagógicos inovadores. No entanto, essa transformação não acontece de forma rápida e simples, pois requer mudanças que vão além do ambiente escolar e da sala de aula. Para efetivar a inclusão, é essencial investir na atualização e no aprimoramento de conceitos, além de redefinir e aplicar práticas educativas compatíveis com a especificidade dos estudantes (Ropoli *et al.*, 2010).

Mazzotta e Sousa (2000, p. 102), explanam que:

A decorrência do sentido de educação especial aqui explorado é que o princípio da inclusão ou não-segregação deve ser o norteador da organização da educação escolar. No entanto, até mesmo para sua concretização, podem

se fazer necessários, para alguns alunos, recursos ou serviços especiais. A sua não disponibilização pode se constituir, no limite, em uma ação muito mais discriminatória do que a sua garantia. Ainda, para que se concretize a escola enquanto espaço público é condição que as políticas em curso apoiem e estimulem relações de cooperação intra e interescolas, visando a inclusão.

Esses princípios explorados pelos autores são os que devem nortear as políticas educacionais, para que possam compreender a escola enquanto espaço público, de direito à educação de todos.

Para tanto, as crianças e jovens com algum tipo de deficiência, inseridas em escolas comuns, pertencem a toda equipe escolar, não somente ao professor regente da sala de aula e ao professor do AEE, que atende no horário contraturno uma ou duas vezes por semana.

Sendo assim,

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino (...). A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009) (Ropoli *et. al.*, 2010, p. 17- 18).

O AEE, quando ofertado na escola em que o aluno estuda, possibilita a articulação de informações entre o trabalho do professor de AEE e o da sala regular, de modo a atender às necessidades educacionais específicas da criança ou adolescente, aproximando-os dos ambientes de formação comum a todos.

Os professores do AEE e das salas de aula do ensino comum podem trabalhar juntos, em colaboração, na realização de atividades do Plano de AEE, trocando informações sobre os alunos e compartilhando orientações sobre o uso de recursos e apoios para eliminar barreiras na sala de aula e na escola. Os professores da sala comum devem conhecer e utilizar a Tecnologia Assistiva e demais apoios necessários aos alunos do AEE. Além disso, os professores de AEE promovem formações em serviço, a fim de informar a equipe escolar sobre seu trabalho e estimular discussões colaborativas para o sucesso dos estudantes, sem interferir no ensino curricular da sala comum (Mantoan; Lanuti, 2022).

As escolas possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período contraturno, sendo que o tempo destes atendimentos podem ser insuficientes de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Alguns alunos não

participam pelo fato de a família não levar no horário contraturno, ou por não possuírem algum laudo médico, o que é exigido por lei para ter acesso ao atendimento.

O PNEEPEI (Brasil, 2008) instituiu o Estudo de Caso, sendo primordial para o planejamento e desenvolvimento do AEE. A partir deste Estudo cada aluno deve ser observado criteriosamente pelo professor do AEE, no ambiente escolar, em conversa com a família e demais ambientes de convivência. Propiciando que cada Estudo de Caso possa elaborar um Plano de AEE, sendo especializado, contendo se há ou não necessidades de parceria com os profissionais (Saúde), além da família que pode contribuir para eliminação de barreiras (Mantoan; Lanuti, 2022).

É preciso compreender que “[...] um Plano de AEE não se confunde com um Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), mesmo porque na legislação educacional brasileira não há qualquer referência a esses termos” (Mantoan; Lanuti, 2022, n.p.).

Dicotomicamente, os movimentos da educação comum e da educação especial, no Brasil, têm se desenvolvido de maneira independente, sendo necessária, de forma universal, a garantia de acesso a uma escola pública de qualidade para todos. Entretanto, isso não ocorre atualmente, pois a garantia de uma educação especial específica, com profissionais capacitados e salas de aula comuns com recursos acessíveis, são direitos dessa população-alvo da educação especial que ainda precisam ser conquistados, mas não têm se configurado como realidade. Mantoan (2001) acredita que as leis educacionais sempre dedicaram capítulos à educação de alunos com deficiência, como um caso particular do ensino comum.

Cabe ressaltar que a realidade brasileira da Educação Especial “[...] é entendida como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular” (Mantoan, 2001, n.p.).

É um cenário de desafios a serem conquistados que não podem ser deixados de serem garantidos e posto em prática, de maneira que todos os envolvidos não confundam essa modalidade de ensino com outros métodos.

Fica evidente que, os pais, os profissionais envolvidos e as políticas educacionais ainda não compreendem de fato o que é educação especial na

perspectiva inclusiva, pois é necessário garantir a esses alunos o direito de estudar com os seus pares em escolas regulares com equidade.

Por muitas vezes, o conceito de Educação Especial tem sido compreendido de forma a excluir, em vez de incluir, os estudantes, sendo estes discriminados como pessoas com problemas de aprendizagem, o que resulta em rotulações e, conseqüentemente, na segregação dentro do meio escolar regular (Mazzotta; Sousa, 2000).

Devido a isso, Mazzotta e Sousa (2000, p.101) resgatam o significado de “Educação Especial”, salientando que:

é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens " (Mazzotta, 1989 *apud* Mazzotta; Sousa, 2001, p.101).⁷

Partindo dessas premissas sobre educação especial na perspectiva inclusiva, percebe-se que é preciso uma luta conjunta, da família, escola, profissionais envolvidos e das políticas educacionais. É necessário compreender que a escola é o lugar de encontro de todos, sendo preciso ultrapassar as barreiras de impedimentos calcadas no individualismo e compreender que a diferença está em todos, não somente em quem possui alguma deficiência.

Aborda-se aqui, sobre as crianças e jovens com o Transtorno do Espectro Autista que se esforçam para serem encaixados em escolas comuns, considerando que “[...] a inclusão de sucesso só pode ser conseguida quando tomamos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo” (Hewitt, 2005, p. 5).

Diante das discussões elencadas, é necessário que os métodos sejam repensados, uma vez que, muitas vezes, se mostram inflexíveis quando aplicados em contextos escolares. Faz-se necessário, portanto, adotar uma postura mais maleável nas estratégias pedagógicas. Para educadores do ensino regular/comum ou da Educação Especial, essa demanda pode se tornar um grande desafio, pois a interação próxima e intensa frequentemente dificulta a percepção do ambiente a partir da perspectiva das pessoas com TEA (Hewitt, 2005).

⁷ Por ser pertinente essa explicação da autora citada no texto, foi utilizado o *apud* por não ter encontrada a referência original.

Contudo, conhecer os comportamentos de uma criança autista e incluí-la em uma escola comum, requer além da teoria e do aprender com o erro, é necessário um trabalho conjunto, de toda equipe escolar, família, profissionais envolvidos e auxílio das políticas educacionais, somente assim as estratégias poderão proporcionar resultados mais eficazes.

3.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, discorre-se sobre o Transtorno do Espectro Autista, através da visão social e médica, por ser relevante abordar sobre a importância de estudar e compreender sobre o desenvolvimento escolar dessas crianças. Entender que cada autista possui características próprias, podendo ter comportamentos estereotipados, atrasos na fala e dificuldades de interação social, identificados desde os primeiros anos de vida, mas que cada um tem a sua habilidade e são todos específicos.

Pode ser um desafio para o profissional docente quando não são criadas estratégias para trabalhar e acolher a criança autista. A família deve estar em constante interação com a escola, para que, juntos, desenvolvam um trabalho sistemático que atenda à singularidade dessa criança.

Retoma-se aqui o significado de Transtorno do Espectro Autista, que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013), deixa de ser denominado apenas "autismo" e passa a ser compreendido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), associado a alguma condição médica, genética conhecida ou a fatores ambientais. O TEA é classificado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social, bem como por comportamentos restritos e repetitivos.

Segundo Gadia *et. al.* (2004, p. 83), “a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação”.

Em Boston, nos Estados Unidos, em 1943, o pedopsiquiatra Leo Kanner estudou um grupo de 11 crianças (oito meninos e três meninas) cujo comportamento descreveu como sendo relativamente diferente da maioria das outras crianças. Sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para relacionamento interpessoal e afetivo; competências de interação limitadas; uma preferência por jogos repetitivos e

estereotipados; hipersensibilidades para estímulos ambientais; uma perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas; uma atração por objetos que podem ser manipulados através de movimentos repetitivos, por aqueles que podem girar; uma boa capacidade de memorização de rotinas; dificuldade de comunicação e baixa linguagem (Hewitt, 2005).

Hewitt (2005) ainda explica que, em 1944, Hans Asperger, um pediatra, descreveu um grupo de rapazes com QI⁸ médio ou acima da média, com dificuldade de comunicação social, com características do autismo. Com preferência de se isolarem, demonstrando ansiedade ou perturbação com mudanças inesperadas na rotina. Uma das características desse grupo de estudo de Asperger era de serem estudantes com a capacidade de falarem fluentemente, mas com falta de compreensão na conversação social, mas manifestavam tentativas de socialização e de aproximação dos outros, ao realizar cometiam erros, tendo dificuldades para aprender com os seus erros, também tinham fraca coordenação.

Os indivíduos dos estudos de Asperger tinham a consciência de serem diferentes do padrão apresentado pela sociedade, assim muitos desenvolveram depressão (Hewitt, 2005). Ser mãe de uma criança com TEA revela como pessoas autistas ainda enfrentam preconceito e exclusão. No ambiente escolar, por exemplo, a criança pode ser excluída pelos colegas, o que causa constrangimento e abala seu emocional. A família, ao presenciar essas situações, também sofre e muitas vezes se sente perdida, sem saber como agir.

Contudo, isso permanece na realidade atual, por serem pessoas incompreendidas e com dificuldades de conseguir lidar com as emoções. O grupo de estudo de Kanner, com um autismo clássico e o grupo de Asperger compartilhavam algumas características, conforme descrito nesse trabalho.

Wing e Gould, em 1979 publicaram seus estudos, confirmando que embora as crianças autistas possuíssem muitas dificuldades, havia três áreas de incapacidade, facilmente identificadas em linguagem, comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação (Hewitt, 2005).

Durante décadas o autismo não foi compreendido, levando a diagnósticos equivocados, intervenções duvidosas que se diziam milagrosas e pais frustrados. Os

⁸ Utilizado para mensurar a capacidade intelectual e de raciocínio de uma pessoa por meio de testes, o QI (Quociente de Inteligência) proporciona uma visão sobre a complexidade cognitiva de um indivíduo.

pais lutavam por melhores soluções, opções educativas e intervenções adequadas que atendessem às necessidades de seus filhos, em busca de constantes tratamentos para melhor desenvolvimento, isso ocasionou aos pais, um desgaste mental e preocupações ao longo da vida (Marques; Dixe, 2011).

Thompson (2014, p. 20), ressalta que o “[...] autismo não fazia parte do léxico cotidiano da maioria das pessoas havia uma geração, mas tornou-se uma palavra de nossos tempos”. Embora seja, na atualidade, um assunto amplamente discutido, parece que esse transtorno sempre esteve entre nós. Atualmente, o autismo aparece na mídia, em artigos e estudos mais avançados.

Ainda hoje, é possível perceber que, em algumas situações, os pais enfrentam dificuldades com as quais não conseguem lidar, diante da difícil realidade de que é improvável que seu filho ou filha se desenvolva da mesma forma que os filhos de amigos, vizinhos ou colegas de escola. Como as intervenções são essenciais para o desenvolvimento da criança, mesmo com elas é provável que ainda persistam algumas limitações. A escola desempenha um papel crucial na vida da criança autista, e os professores estão comprometidos em oferecer oportunidades de interação social com as demais crianças, assim como um ensino inclusivo que atenda às especificidades desse público.

Até 1980, acredita-se que não existiam intervenções eficazes para crianças pequenas com autismo. Porém, ao final da década de oitenta, a partir da pesquisa de Lovaas, teve início de tratamento comportamental.

Em 1987, o psicólogo Ivar Lovaas relatou os resultados do acompanhamento de um grupo de crianças que havia recebido intervenção precoce e intensiva; esses resultados indicavam que metade das crianças com diagnóstico de autismo se beneficiaria muito da terapia comportamental precoce intensiva, com um saldo tão bom que os resultados dos testes intelectuais ficaram na média e elas puderam participar das aulas na educação regular. Depois da publicação do trabalho Lovaas (1987), os pais começaram a clamar por métodos melhores de identificação do autismo entre as crianças pequenas e por mais acesso a tais serviços de intervenção precoce. Mas, àquela altura, não existia acordo generalizado sobre os testes e autismo, o que dificultava o diagnóstico (Thompson, 2014, p.24-25).

Com novos testes, o autismo pode ser identificado antes dos três anos de idade, e pode ser manifestado por uma ampla gama de comportamentos. Entre eles, destacam-se: medo, confusão, baixa tolerância à mudança, dificuldade em compreender regras sociais, hipersensibilidade sensorial, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de fuga e até mesmo agressividade dirigida ao

próprio corpo. Crianças e jovens com autismo também podem apresentar reações incomuns a estímulos sensoriais, como resistência elevada à dor, hipersensibilidade ao toque, respostas intensas a odores e fascínio por certos tipos de estímulos (Marques; Dixe, 2011).

Contudo, as pesquisas na área do autismo têm crescido significativamente, abordando questões relacionadas ao tratamento, às possíveis origens do transtorno, aos diferentes níveis de comprometimento em crianças e adultos, bem como propondo estratégias de intervenção e apoio. Após o diagnóstico de TEA, genitores da criança necessitam de uma rede de apoio, com Neuropediatra e/ou Psiquiatra Infantil, Psicólogo, Especialista em ABA (Análise do Comportamento Aplicado), Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicopedagogo, entre outros terapeutas e familiares.

Gadia *et. al.* (2004, p. 86), salienta que:

A avaliação de indivíduos autistas requer uma equipe multidisciplinar e o uso de escalas objetivas. Técnicas estruturadas existem e devem ser utilizadas para a avaliação tanto do comportamento social das crianças (atenção conjunta, contato visual, expressão facial de afeto) quanto da sua capacidade de imitação. Uma das escalas de avaliação mais usada é a Childhood Autism Rating Scale (CARS)²¹, que consiste em uma entrevista estruturada de 15 itens (podendo ser aplicada em 30-45 minutos) com os pais ou responsáveis de uma criança autista maior de 2 anos de idade. A cada um dos 15 itens, aplica-se uma escala de sete pontos, o que permite classificar formas leves/moderadas ou severas de autismo.

O diagnóstico precoce do TEA permite uma intervenção precoce que auxilia no tratamento e atendimento educacional especial da criança, dentro do ambiente da escola regular e em ambientes externos. É importante, familiarizar antes que iniciam as aulas, a criança que iniciará em sua nova escola, para que reduza a ansiedade. Orienta-se, a dar aos pais uma fotografia do exterior da escola, do corpo de funcionários que irá ter relação com essa criança para prepare seu (a) filho (a) para a visita (Hewitt, 2005).

Ainda adverte que durante essa visita, o progenitor pela criança deverá acompanhar, e os responsáveis pela recepção devem estar preparados para receber uma criança que possa não demonstrar interesse ou comportamentos considerados inapropriados, devendo receber essa criança com acolhimento e afeto, apresentando o refeitório, brinquedos, a sala de aula e todo ambiente que irá frequentar, para que ela sinta confiança, tranquilidade e interesse. “Deve permitir-se que uma criança pequena passeie e explore o novo espaço; isto oferece oportunidade para se observar

brinquedos ou actividades a interessam particularmente. Estes poderão, mais tarde, ser utilizados como incentivos ou como recompensas” (Hewitt, 2005, p. 18).

É importante que a família estabeleça uma relação de parceria e confiança com a escola desde os primeiros anos da Educação Infantil. Os pais devem ser encorajados, desde o início, a permitir que seus filhos desenvolvam autonomia e independência. Essa orientação deve ser discutida previamente com os responsáveis, especialmente antes do primeiro contato da criança com o ambiente escolar. A presença dos pais em sala, embora bem-intencionada, pode dificultar o processo de adaptação, tornando mais desafiador o desenvolvimento da segurança emocional da criança.

Em alguns casos, como na Educação Infantil é fundamental que os pais se despeçam dos filhos no portão da escola, e que as estratégias adotadas pela instituição de ensino contem com o apoio incondicional da família. Caso a criança chore ou faça birra no momento da despedida, a escola deve entrar em contato posteriormente, por telefone, com os pais mais ansiosos, a fim de tranquilizá-los. A experiência demonstra que os alunos tendem a se acalmar mais rapidamente assim que os pais saem do seu campo de visão (Hewitt, 2005).

Deve-se contextualizar a seriedade da educação escolar para o desenvolvimento integral da criança, considerando a Educação Infantil como sendo a base e a primeira etapa da Educação Básica, estabelecida na LDB 9394/96 Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Sanini e Bosa (2015, p. 175) pontuam que:

A educação infantil assinala, naturalmente, o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção da família. Isso engendra novas formas de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também seus medos, assim como os da família. Consequentemente, esse processo, no caso da inclusão, representa um desafio duplo para o professor.

O trabalho com crianças com alguma deficiência, em ambientes escolares, necessita de comprometimento. A Educação Infantil é uma etapa crucial às crianças, possibilitando condições de identidade pessoal, troca de interação social, desenvolvimento emocional, motor, da comunicação e promovendo diversidade entre os pares, além de criar uma rotina diária que promove melhor desenvolvimento e

interesse nas crianças, especialmente às que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (Oliveira, 2021).

O professor (a) que irá acolher a criança autista, precisa proporcionar experiências estimuladoras que possibilitem às crianças vivências significativas, levando em consideração suas especificidades, assim como todas as outras crianças da turma. Nesse contexto, a LDB 9394/96 diz que a criança e jovem com necessidade especial, com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, necessita ser matriculada em escola regular, visando por um melhor desenvolvimento pessoal e cognitivo ao longo do processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Todavia, a inclusão escolar vem ocorrendo de forma gradual ao longo das diferentes fases de ensino. Trata-se de um processo que não deve ser negligenciado na Educação Infantil, a qual constitui a base da formação humana. Para isso, é importante atentar-se às Políticas Públicas, a fim de garantir formação especializada e adequada aos profissionais da educação, inclusive aos professores. São necessários investimentos financeiros e ações articuladas entre União, estado e municípios, de modo que o trabalho seja pautado em conhecimentos, pesquisas, formação e informações que auxiliem os profissionais da área, proporcionando acesso a diversas tecnologias e salas de aula acessíveis, capazes de receber crianças com necessidades singulares e oferecer um ambiente confortável e propício à aprendizagem.

É necessário agir com clareza na comunicação com a criança, compreender a sua peculiaridade, assim melhor será seu entendimento social e interesse pelas atividades a serem desenvolvidas.

Estar ciente destes modos peculiares de se situar no mundo permite aos educadores criar e desenvolver a sua prática, respeitando e compreendendo essas particularidades (...). Acredita-se que a noção de 'aceitação do aluno', por parte do professor, parece depender de vários fatores, tais como: a sua formação, as políticas de inclusão, a concepção de deficiência e de autismo que possui e, também, do tipo de relação que se propõe a estabelecer com o aluno: se com os seus 'sintomas' ou com a criança que constitui este aluno. Optar por uma ou outra forma de se relacionar parece fazer diferença no trabalho do professor junto a este aluno (Sanini; Bosa, 2015, p.174).

No entanto, os profissionais da educação precisam de formação continuada, que lhes proporcione conhecimento prático e teórico sobre como atuar com crianças autistas e com outras deficiências. É essencial que desenvolvam sua prática

pedagógica com segurança e embasamento, evitando recorrer unicamente ao “método de tentativa e erro”. Nesse sentido, Sanini e Bosa (2015, p. 178), em sua pesquisa com uma educadora da Educação Infantil, afirmam: “[...] identificou-se uma tendência a realizar a sua prática com base no método de tentativa e erro, o qual não lhe ofereceu segurança sobre o quanto o seu trabalho estava sendo adequado para as necessidades desse aluno”. Confirmando a necessidade de maior preparo aos profissionais da educação.

Contudo, o Modelo Social da deficiência compreende que a pessoa com deficiência não deve ser definida por suas limitações, mas reconhecida por suas habilidades e potencialidades. Esse modelo entende que a deficiência não está na pessoa, além de enfatizar a importância da acessibilidade e da eliminação das barreiras físicas, sociais e atitudinais, de modo a garantir a plena participação dessas pessoas na sociedade.

Os sentidos atribuídos à diferença e à representação na escola podem determinar se ela é um espaço inclusivo ou excludente, especialmente devido à comparação entre os sujeitos. Acredita-se que diferença e diversidade estão interligadas, não sendo conceitos opostos, mas complementares que muitas vezes são mal interpretados pelos profissionais da Educação. Enquanto criar uma representação de certos alunos difere de reconhecer a singularidade de cada um, essa prática pode levar à naturalização e simplificação de identidades, reduzindo a complexidade dos indivíduos e potencialmente contribuindo para sua exclusão (Ramos; Lanuti, 2021).

Compreende-se que,

Definir conclusivamente alguns termos/características de estudantes que não se aproximam da configuração padrão de ‘aluno normal’, não tem correspondido aos desafios contemporâneos implicados na construção de uma escola para todos. Ao adotar a diversidade como base teórica exclusiva para a educação formal, a escola tem categorizado os estudantes e aprisionado muitos deles em estereótipos marcados por uma incapacidade que é ilegítima e que os tem inferiorizado durante boa parte da vida acadêmica. Como consequência, esses alunos têm sido considerados à parte, sob a alegação de que um de seus atributos, por ser nomeado enquanto deficiência, os tornam sujeitos que “não se beneficiam do ensino comum” (Ramos; Lanuti, 2021, n.p.).

Esses autores defendem a inclusão escolar em escolas comuns, de maneira que todos possam se interagir e se comunicar como desejam, sobre o que pensam e sentem.

Os referidos autores Ramos e Lanuti (2021), explicam que o Modelo Social de compreensão da deficiência nos chama a apoiar de maneira integral as diversas maneiras, vistas como não tradicionais, de se expressar, comunicar, locomover, ver e interagir, que se manifestam em alguns alunos que têm direito ao acesso à Educação Especial. Essas normas, desatualizadas e com um viés opressivo, dificultam a inclusão, pois perpetuam a categorização de indivíduos que não se encaixam nesses padrões, além de reforçar a noção de que existem estudantes “normais”.

Pois,

Uma escola inclusiva considera todos os seus alunos sujeitos ativos cognitivamente, ativos e socialmente. Ela não busca comprovar a competência dos estudantes com os quais trabalha e não os compara entre si, pois conta de antemão com a imensurável capacidade criativa que cada um deles tem, independente da categoria que, por alguma razão, a eles foi colocada em um dado momento (Ramos; Lanuti, 2021. n.p.).

Mantoan e Lanuti (2021) ressaltam que nas instituições de ensino, o Modelo Social de interpretação da deficiência é raramente disseminado e aceito, pois é mais habitual atribuir a questão da deficiência ao estudante do que reconhecer que todo e qualquer obstáculo deve ser transferido da pessoa para o ambiente. Adotar o Modelo Social envolve fomentar transformações na fundamentação dos sistemas educacionais, que necessitam desmantelar concepções e práticas enraizadas no contexto escolar, tais como:

A ideia de que é possível definir a capacidade de um estudante em função de um atributo que ele possua; a concepção de deficiência como uma questão biológica que permite a definição de perfis de estudantes; as comparações entre os alunos e suas produções e a consequente oferta de um ensino individualizado para alguns. O Modelo Social nos faz entender que, se a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que encontra no meio, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas (Mantoan; Lanuti, 2021, n.p.).

Pode-se compreender que as barreiras não são da deficiência, mas da escola e do meio, suas barreiras serão extintas se houver uma escola realmente inclusiva, com os recursos de apoio que trará oportunidades de independência às crianças e jovens que necessitam um olhar mais significativo. Um exemplo de recursos para acessibilidade para quem é autista seria uma sala de autorregulação, uso de recursos visuais e multissensoriais, treinamento de habilidades sociais e comunicação aberta com as famílias.

É importante que os familiares e a equipe escolar compreendam o Modelo Social, além do Modelo Médico, que acabam avaliando às crianças e jovens apenas por seus laudos médicos, muitas vezes rotulando como “o autista”, “o cadeirante”, “o que não aprende”, “o imperativo”, acabam esquecendo as habilidades que possam obter.

Também podemos recorrer a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, promulgada em 13 de julho de 2015, que em seu texto traz todos os direitos de acessibilidade que devem ser garantidos às pessoas com deficiência, para que as barreiras que prejudicam seus acessos sejam extinguidas. De acordo com o seu artigo 53º - “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015, n.p.).

Diante disso, destaca-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o processo de formação contínua dos profissionais da educação para o atendimento ao público-alvo da inclusão, assim poderá minimizar as dificuldades da prática docente. Ressalta-se a importância da troca de experiências e da colaboração compartilhada entre a equipe escolar, uma vez que a criança pertence a toda a escola, e não apenas ao professor.

O trabalho multidisciplinar com a criança que possui algum tipo de deficiência faz toda a diferença, faz ser vista como um ser social, não a partir da sua deficiência. Orrú (2003, p. 01), chama a atenção sobre isso, para que:

Na falta de um trabalho multidisciplinar que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural, a mesma perpassa pelo estigma das incapacidades e inabilidades como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida. Logo, leva-se em conta muito mais os aspectos sintomáticos da síndrome do que a procura de estratégias interventivas para a superação das dificuldades encontradas. A exclusão social do autista emerge das concepções pré-conceituadas a respeito das “coisas” que essa pessoa não consegue fazer.

A base de uma concepção de trabalho com as crianças que possuem TEA, para a perspectiva inclusiva, deve estar presente na prática docente com vistas ao pleno desenvolvimento. É preciso auxiliá-los diante das dificuldades nos diversos aspectos: emocional, social, mental e física com o apoio dos familiares que serão o alicerce para contribuírem com o desenvolvimento da criança, para que possa ser

aceita e respeitada conforme a sua visão de mundo, com todos os seus direitos adquiridos.

4 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Nesta seção, dividida em duas subseções, será apresentada uma abordagem sobre o significado da infância, com base em conceitos da Sociologia da Infância, destacando a valorização da criança como sujeito social. Busca-se que o(a) leitor(a) compreenda a importância de atribuir sentido ao que as crianças expressam, respeitando suas especificidades, e reconhecendo-as como seres sociais.

A discussão proposta gira em torno de se considerar as opiniões das crianças, sobre o processo de inclusão na Educação Infantil, com base em observações e diálogos realizados no cotidiano escolar. A escuta vai além da linguagem verbal, abrangendo também gestos, ações, reações e outras formas de comunicação. A técnica da observação participante, utilizada nesta investigação, é compreendida tanto como metodologia de pesquisa quanto como prática pedagógica, será destacada por sua relevância na educação infantil, especialmente quando o objetivo central é ouvir, compreender e valorizar a criança em sua totalidade.

4.1 VALORIZAR E RECONHECER A INFÂNCIA

A Educação Infantil, sob a ótica da Sociologia da Infância, assume um papel fundamental ao reconhecer a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como sujeito social pleno, produtor de cultura e capaz de interagir ativamente com o mundo que a cerca. Esse campo de estudos rompe com a visão adultocêntrica e destaca a importância de considerar as experiências, saberes e vozes das crianças no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve ser entendida como espaço de socialização, de trocas simbólicas e de produção cultural, onde a criança não é vista somente como receptora de cuidados ou conteúdos, mas como protagonista do seu processo de aprendizagem. Assim, ao valorizar a diversidade de infâncias e promover práticas pedagógicas inclusivas e democráticas, a Educação Infantil contribui para a efetivação dos direitos da criança e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Kramer e Horta (1982) expõem as principais concepções de Bernard Charlot a respeito da infância na pedagogia atual, esclarecendo que a teoria educacional não se trata essencialmente de uma teoria sobre a infância, mas sim de uma teoria cultural

e das interações com a natureza humana. Na área da pedagogia, a educação não é abordada sob a perspectiva da criança; ao contrário, é a criança que é entendida através da educação vista como cultura. Assim, a ideia de infância não é uma concepção pedagógica fundamental, mas sim algo que se origina de outras ideias.

Mesmo que a ideia de infância não seja essencial na pedagogia, é quase impossível elaborar uma teoria educacional sem mencionar a infância. A compreensão da infância é que ela é construída em diálogo com a cultura e o meio social da qual as crianças fazem parte. Isso significa que as crianças são sujeitos sociais, não apenas influenciadas pelo contexto histórico, mas também agentes que o transformam. No entanto, “[...] o adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria ‘natureza infantil’” (Kramer; Horta, 1982, p. 26).

Contudo, essa percepção de natureza oculta as interações que a criança possui com os adultos e o contexto social ao seu redor. Na verdade, as características que o adulto atribui à criança, associadas à sua “natureza infantil”, refletem as relações entre esses dois grupos no seio de uma determinada realidade social. A forma como a criança é representada na abordagem pedagógica tradicional é fruto da construção do adulto e da sociedade, que se reflete nela, resultando em uma criança que tenta se adequar ao padrão gerado por esta visão. Essa representação apenas serve para encobrir de maneira ideológica certas formas de interação que são estabelecidas entre o adulto e a criança.

O adulto mantém a autoridade constante sobre a criança, como o direito de dar ordens, esse costume é reconhecido como social, e vai se reproduzindo em meio a sociedade. Porém, o adulto não considera isso como social e sim natural, alegando a sua autoridade para o bem da criança. Ainda que a criança deva ser reconhecida como um ser social, de opiniões e participante da sociedade.

Socialmente, a criança é inicialmente um ser dependente do adulto, a cuja autoridade ela está constantemente submetida. Esta característica social da infância **se encontra em todas as classes sociais**, em todos os grupos e em todos os domínios da realidade social, embora sob formas diferentes. A dependência da criança em face do adulto é um fato social indiscutível, qualquer que seja a organização social. Trata-se, contudo, de um fato social e não de um fato natural. A criança é para o adulto um certo tipo de parceiro social, e reciprocamente. É necessário, portanto, pensar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. (Kramer; Horta, 1982, p.28-29, grifo da autora).

Para tanto, é necessário deixar esse pensamento retrógrado sobre a infância, ter em consideração que existem diversas maneiras de entender e respeitar a vivência de cada criança durante a sua experiência na infância. Pois, “[...] a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser” (Mayall, 1996 *apud* Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 63).

De acordo com os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019), sob a ótica pós-moderna, a criança é vista como parte de um contexto relacional, em contexto específico. Não se pode falar em uma única “criança” ou em uma única “infância”, mas sim em diferentes formas de entender o que representam as crianças e suas experiências de infância, reconhecendo a pluralidade e a diversidade das realidades infantis.

À proporção que a economia global assume as rédeas, os políticos e os líderes empresariais que não apresentavam interesse pelas crianças, atualmente expressam preocupação e ação para que seja feito um trabalho qualificado nos cuidados e educação infantil para os filhos dos trabalhadores, a fim de preparar essas crianças para o trabalho futuro.

De maneira a compreender que essa meta visa a globalização e um mercado de trabalho mais competitivo, é necessário garantir que todas as crianças, desde a creche, recebam uma educação primária, para que aprendam com mais facilidade a alfabetização, aumentando assim suas chances de sucesso nos anos seguintes de estudo. Ao se buscar moldar a criança como um “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura”, considera-se a criança pequena como uma “tábula rasa”, como se não carregasse experiências anteriores, um conceito oriundo das ideias de Locke⁹. O desafio consiste em prepará-la para aprender e para ingressar na escola na idade estabelecida para a educação obrigatória (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

De acordo com Pinto (1997) a teoria da tábula rasa, marcaria por muitos anos as concepções, atitudes e práticas em relação às crianças e à sua educação. Locke aponta para a importância de cuidar da proteção e formação dos mais pequenos, para que se tornem cidadãos ativos e civilizados.

⁹ John Locke (1632-1704) foi um filósofo e teórico político inglês considerado o pai do liberalismo político e do empirismo filosófico. Ele defendia a ideia de um contrato social, onde os governos derivam sua legitimidade do consentimento do povo e têm o dever de proteger os direitos naturais dos indivíduos, como a vida, a liberdade e a propriedade. (OLIVEIRA, M. **John Locke**. s.a. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/john-locke.htm>. Acesso em: 6 mar. 2025.).

Outra concepção que Dahlberg, Moss e Pence (2019) exibem, é a de Rousseau¹⁰. Segundo essa visão, a criança é percebida como um ser inocente, com uma perspectiva quase idealista e carregada de sensibilidade. Ele acreditava que as qualidades inatas buscavam a "Virtude, a Verdade e a Beleza", sustentando a ideia de que a sociedade é a responsável por corromper a bondade natural das crianças. Isso gera, nos adultos, uma vontade de protegê-las de um mundo considerado corrupto, caracterizado pela violência, opressão, comercialização e exploração, e promove a criação de um ambiente oposto, repleto de proteção, união e segurança. Apesar disso, ao adotar essa postura, estamos negando a realidade das crianças, colocando-as em uma bolha e não as aceitando como indivíduos sociais com suas próprias opiniões, o que implica uma falta de respeito por sua individualidade.

Para Pinto (1997), é evidente a distância entre o "ambientalismo" de Locke e o romantismo de Rousseau, porém o que se assemelha entre os dois pensadores é o "reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças" (Pinto, 1997, p. 42). Talvez esse seja um ponto importante para reflexão. No entanto, o ponto em comum – o reconhecimento da importância da atenção e intervenção dos adultos revela que, apesar das abordagens distintas, ambos concordam que o papel dos adultos é crucial no desenvolvimento infantil. Isso pode abrir espaço para uma perspectiva equilibrada, onde se reconhece tanto a importância do ambiente como o valor de respeitar a natureza da criança.

A terceira construção principal, citada nos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019), que está ligada às anteriores e vê a criança pequena como parte da natureza, um ser com características universais e habilidades naturais. Neste contexto, o desenvolvimento da criança é visto como um processo inato, determinado biologicamente e regido por leis gerais, a menos que haja algo fora do comum com a criança, essa é a maneira como elas, nessa idade, podem ou não podem fazer se são "normais". De forma simplificada, sendo considerada a criança de Piaget¹¹.

¹⁰ Jean-Jacques Rousseau foi um filósofo e escritor franco-suíço, um dos pensadores mais influentes do Iluminismo, conhecido por suas ideias sobre o contrato social e a natureza humana. Defendia que o homem nasce livre e, em sua condição natural, é bom e não egoísta, mas que a sociedade e a propriedade privada o corrompem, levando à desigualdade e à violência (PORFÍRIO, F. **Jean-Jacques Rousseau**. s.a. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/filosofia/jean-jacques-rousseau.htm>. Acesso em: 6 mar. 2025.).

¹¹ Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e epistemólogo suíço que revolucionou a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Ele defendia que as crianças constroem ativamente o seu conhecimento através da interação com o ambiente e por meio de estágios de desenvolvimento. (SEABRA, K. da C. **Jean Piaget**: quem foi, teorias e a psicologia do desenvolvimento.

A atenção se concentra na criança específica, independentemente do contexto em que se encontra, passando por uma série de estágios biológicos que a conduzem ao seu completo desenvolvimento ou a um avanço gradual rumo à maturidade. Mesmo ao considerarmos a criança como parte da natureza, isso implica um crescimento natural. Frequentemente, nessa construção a criança é classificada em categorias distintas e mensuráveis, como desenvolvimento social, intelectual e motor. Assim, processos que são extremamente complexos e interligados na vida cotidiana acabam sendo isolados um do outro e vistos de maneiras diferentes, ao invés de serem vistos com funções semelhantes e com as mesmas relações (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

Os autores destacam a construção da maternidade como elemento central a partir do século XX, exercendo crescente influência no contexto denominado "Mundo Minoritário: a mãe". Assim como a criança é vista como parte da natureza, esta passa a ser percebida socialmente com maior relevância. Crianças pequenas são biologicamente predispostas a necessitar de atenção materna exclusiva, especialmente nos primeiros anos de vida, até aproximadamente os três anos de idade. A partir desse ponto, é recomendada uma introdução gradual à interação com outras crianças e adultos. Explicam que, "a mãe é biologicamente determinada para proporcionar esse cuidado" (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 67). A ausência desse cuidado especial pode ser prejudicial, potencialmente enfraquecendo o vínculo entre mãe e filho, e expondo a criança a interações para as quais ainda não está plenamente preparada (Bowlby, 1969 *apud* Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

As construções da criança pequena que o estudo aborda, têm semelhança com a característica de serem vistas como o que os autores apresentam como um projeto da modernidade, que acredita no sujeito autônomo, consistente e centrado. A essência humana, considerada inerente e pré-determinada, se revela através de processos de desenvolvimento e amadurecimento, podendo ser analisada por meio de conceitos e classificações científicas. Além disso, essas construções compartilham outro aspecto importante: elas geram a imagem da criança "pobre", vulnerável, passiva, incapaz e subdesenvolvida, além de dependente e isolada.

Dahlberg; Moss; Pence (2019) observaram um novo entendimento da infância e das crianças, citado por Prout e James (1990), um conceito denominado "novo

paradigma da Sociologia da Infância", que promove uma visão avançada sobre a infância e as crianças. Neste contexto, as crianças são vistas como integrantes da família, mas com interesses que devem ser distintos dos pais. As crianças possuem lugar reconhecido e independente na sociedade, sendo titulares de direitos como indivíduos e membros plenos da sociedade. Assim, as crianças são reconhecidas como um grupo social, devido à consideração sociológica (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

Dahlberg, Moss e Pence (2019) ainda citam uma perspectiva sociológica da infância, destacando os seguintes pontos principais: a infância é uma construção social, elaborada em conjunto com as crianças e moldada pelas relações sociais; não existe uma infância universal, pois ela varia conforme o tempo, o lugar, a cultura, a classe, o gênero e as condições socioeconômicas; as crianças são agentes sociais ativos, influenciando suas próprias vidas e a sociedade ao seu redor; as relações sociais e culturas infantis merecem ser estudadas com seriedade; as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas, sendo envolvidas nas decisões sociais e democráticas; elas contribuem para a produção social e não devem ser vistas apenas como um custo; e as relações entre adultos e crianças envolvem o poder, que deve ser analisado considerando a resistência e a autonomia infantil. Esse resumo evidencia uma visão que valoriza a criança como sujeito ativo, social e cultural.

Perante as características do novo paradigma, é produzida uma construção da primeira infância e da criança pequena, diferente das construções modernistas conforme visto anteriormente.

A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual). Tal construção produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi, é "rica em potencial, forte, poderosa, competente" (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 71).

Neste contexto, foi criada uma visão da primeira infância e da criança pequena que difere das abordagens mais modernistas apresentadas no referido estudo. Nesta perspectiva, a criança pequena é vista como uma participante ativa, "co-construtora", desde os primeiros momentos de vida, contribuindo para a construção do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade. Ao invés de ser encarada como um objeto que pode ser dividido em categorias separadas e facilmente mensuráveis

— como, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo ou motor —, com processos que são complexos e interligados, a criança pequena é considerada um ser único, complexo e individual. Essa ideia leva a enxergar a criança, nas palavras de Malaguzzi, pensador que deu origem à abordagem educacional de Reggio Emilia¹², como alguém “rica em potencial, forte, poderosa e competente” (Dahlgerg; Moss; Pence, 2019).

Em Reggio Emilia, adota-se a prática pedagógica fundamentada na ideia inovadora da “criança rica”, partindo-se da premissa de que “todas as crianças são inteligentes”. “Tendo a uma perspectiva construcionista social, na qual a linguagem é vista como produtiva, estão conscientes de que esta é uma escolha que eles fizeram — é a *sua* construção” (Dahlgerg; Moss; Pence, 2019, p. 72, grifo da autora). Na argumentação que crianças ricas produzem outras riquezas, explicando que se há criança rica, terá um pedagogo e pais ricos, e já uma criança pobre, terá um pedagogo e pais pobres. Ainda esclarece que a ideia de criança “rica”, significa ser comprometida e dedicada com o mundo, que nasceu pronta para aprender, sem necessitar da permissão do adulto. Porém, ressalta que a criança corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos, ao invés de se “desenvolver”, poderá perder suas habilidades, pois a criança pobre é vista como objeto.

Ao invés de proporcionar currículos rígidos e um ensino tradicional, a abordagem Reggio Emilia propõe uma aprendizagem flexível e emergente, guiada pelos interesses das crianças e construída por meio de projetos colaborativos. Dessa forma, promove-se uma educação que valoriza o potencial criativo de cada criança, preparando-a para pensar de maneira crítica e resolver problemas com confiança.

Por fim, mas nem por isso menos importante, a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo.

¹² Reggio Emilia é uma cidade no norte da Itália, localizada na região da Emilia-Romagna, a cerca de 50 km de Bolonha, na Via Emilia. Faz fronteira com as províncias de Parma a oeste e Modena a leste. É conhecida por sua abordagem pedagógica inovadora na educação infantil, chamada "Abordagem Reggio Emilia". A abordagem Reggio Emilia valoriza "as cem linguagens da criança", reconhecendo que elas se expressam de diversas formas, como arte, música, movimento, linguagem e brincadeiras. A metodologia valoriza o aprendizado ativo e colaborativo, no qual as crianças têm liberdade para explorar suas curiosidades e interesses, enquanto educadores atuam como facilitadores. De acordo com o método, as crianças aprendem através da interação com o ambiente, seus pares e adultos (ESCOLA JARDINS. **Conheça a abordagem Reggio Emilia, que tem transformado a educação infantil.** 15 out. 2024. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/escola-jardins/noticia/2024/10/15/conheca-a-abordagem-reggio-emilia-que-tem-transformado-a-educacao-infantil.ghtml>. Acesso em: 6 mar. 2025.).

Isso significa ser um cidadão, com os direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidade de cidadão. Além disso, significa que a criança pequena não somente está incluída, mas também em relacionamento ativo com essa sociedade e com esse mundo. Ela não é inocente, separado do mundo, ater abrigado em alguma representação nostálgica do passado reproduzido por adultos. Ao contrário disso, a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele- mas também o influencia e constrói significados a partir dele (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 72).

Diante de tais considerações sobre a criança pequena, é visto que o trabalho com as crianças é produto da prática, sendo assim, o trabalho pedagógico é o produto de quem se pensa que a criança seja.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) apresentam as ideias de pedagogia nas condições modernas, inserida em narrativa do Iluminismo, que vê a educação como um meio pelo qual o educador transmite conhecimentos científicos, com o objetivo de formar indivíduos autônomos que, teoricamente, se libertam através das informações que adquirirem. Com isso, as crianças tornam-se reprodutoras de aprendizado. Essa concepção valoriza as crianças pelo que se tornarão e desse modo, constroem a figura de uma “criança ‘pobre’ e dependente em um adulto ‘rico’, autônomo e maduro”. Assim a educação infantil é compreendida, como a base para preparar a criança para resultados futuros.

Neste modelo de pedagogia, o pedagogo é quem tem uma autoridade no ensino, costuma-se usar uma prática comum de perguntar e responder, onde o pedagogo faz perguntas às crianças, mas essas perguntas geralmente não são perguntas de fato, já que o profissional já conhece as respostas certas e apenas escuta o que as crianças dizem. Esse modo de trabalho é bastante ligado à tradição das escolas, mas não costuma ser adotado nas instituições voltadas para a primeira infância.

Segundo os autores, a concepção de infância nas condições pós-modernas, em oposição à visão de modernidade já explicada, considera a criança como “co-construtora”, ao invés de “reprodutora, de conhecimento, identidade e cultura”, dessa forma, ela poderia ser vista vivendo uma infância pós-moderna. Porém, os autores ainda mostram que “viver em uma sociedade que é caracterizada por condições pós-modernas significa que as crianças individuais tem de se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como a contínuas mudanças” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 77).

Partindo desse pressuposto, o papel da pedagogia na fase da primeira infância pode ser compreendido como uma forma de possibilitar às crianças a descoberta de sua verdadeira essência, de sua identidade, além de facilitar a transmissão de conhecimentos e valores culturais que foram anteriormente definidos pela religião e, posteriormente, pela ciência objetiva e pela razão, que eram considerados neutros e sem valor intrínseco.

Dentre as circunstâncias apresentadas sob a ótica de diversos tipos de pedagogia, fica uma reflexão sobre qual infância proporcionar às nossas crianças, como citada pelos autores referenciados, se uma infância “rica” ou “pobre”. Pois, as crianças devem ser reconhecidas como atuantes na cultura que vivenciam.

Há muitas concepções de criança, opiniões diversas, ao discurso comum à produção científica centrada no mundo infantil.

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realça, aquilo que ela carece (Pinto, 1997, p.33-34).

Essa perspectiva adotada por Pinto (1997), foca nas dimensões sociais da infância, ou seja, no conjunto de processos sociais por meio dos quais a infância se manifesta como uma realidade social, de certa forma, também contribui para a formação da sociedade. Para o teórico, foi a partir da divulgação da imprensa e o aumento de interesse pela alfabetização, impulsionado por transformações sociais e pela ascensão da burguesia mercantil, que o interesse pela educação infantil começou a emergir gradualmente, refletindo mudanças significativas na sociedade.

As opiniões de diversos teóricos citadas neste trabalho trouxeram muitas transformações na sociedade, tanto para as classes ricas, como as pobres, pois as crianças começaram a ser reconhecidas. Os estudos sobre a Sociologia da Infância buscam estabelecer a infância como um objeto de estudo social e desenvolveram-se significativamente nos últimos anos, provocada pela realidade atual que demonstra uma atenção a essa categoria geracional. Num esforço para compreender a criança e o seu lugar na sociedade, nota-se o constante deslocamento inerente à construção social, complexa e diversa, mostrando quanto progresso ainda precisa ser feito na tarefa de aquisição criança e infância na perspectiva descrita.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 363),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio da maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Desde o momento em que as crianças nascem, elas ficam imersas em uma variedade de contextos sociais que lhes apresentam cheiros, sons, cores, formas, texturas, gestos, chamados e outras expressões de cultura e expressões que lhes falam sobre o mundo, por esse motivo a infância é conhecida por ser uma construção social e histórica.

“As crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 01). Desde ao nascimento, meninos e meninas são concebidos como sujeitos de história e de direitos, uma forma de estar no mundo, que se manifesta nas relações vivenciadas e nas práticas cotidianas, experimentando a cada momento seus brinquedos, invenções, fantasias e desejos. Ao permitir-lhes construir o significado e a cultura a que pertencem, podemos garantir que são ativos, talentosos e dotados de um amplo conhecimento que mostra que podem compreender e expressar o mundo (Gobbi, 2010).

De acordo com Quinteiro (2002, p. 141, grifo da autora),

[...] No Brasil, os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversas de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual encontram inseridas.

A criança tem a capacidade de desenvolver-se independente do ambiente que a envolve, ela tem seu pensamento próprio e suas opiniões, os adultos precisam dar espaço para considerar o que ela tem a dizer. Os estudos das infâncias, embora as crianças sejam reconhecidas como posição dos atores sociais, geralmente negligenciam a escuta das vozes das crianças e subestima a sua capacidade de atribuir o significado de suas ações e seus contextos (Sarmiento, 1997 *apud* Quinteiro, 2002)¹³.

¹³ Devido não ter encontrado a obra original, foi pertinente utilizar a citação de outro autor.

Há muitas concepções de criança, opiniões diversas, ao discurso comum à produção científica centrada no mundo infantil.

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realça, aquilo que ela carece (Pinto, 1997, p.33-34).

Essa perspectiva, adotada por Pinto (1997), foca nas dimensões sociais da infância, ou seja, nos processos sociais por meio dos quais a infância se manifesta como uma realidade social e, de certa forma, contribui para a formação da sociedade. Para o teórico, foi a partir da divulgação da imprensa e do aumento do interesse pela alfabetização, impulsionado por transformações sociais e pela ascensão da burguesia mercantil, que a atenção à educação infantil começou a emergir gradualmente, refletindo mudanças significativas na sociedade.

Para Corsaro (2011), o projeto da sociologia da infância vincula-se à possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos que tenham suas opiniões, que sejam atuantes e que vivam experiências com ponto de vista próprios sobre o mundo no qual vivem, e defende que os estudos tenham as crianças como sendo os atores principais. Em sua obra "Sociologia da Infância", trata da infância como um tema para investigação sociológica, examinando as teorias sociais que influenciam a vivência das crianças, as culturas entre os pares e as interações sociais no universo infantil. Corsaro (2011) estuda de que forma as crianças compreendem e replicam as normas e valores da sociedade, além de como suas interações afetam tanto a cultura que elas criam quanto a cultura em geral.

Corsaro (2011, p.19), explica que:

Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como 'consumidores' da cultura estabelecida por adultos.

O teórico apresenta dois modelos diferentes do processo de socialização. O primeiro modelo é determinista, no qual a criança assume uma posição passiva. Nesta abordagem, ela é considerada tanto uma "iniciante" com a capacidade de ajudar na preservação da sociedade quanto uma "ameaça indomada", que precisa ser guiada

através de um treinamento criterioso. No segundo modelo construtivista, a criança é percebida como um agente ativo e curioso. Dessa forma, a criança participa ativamente da construção de seu universo social e da sua posição dentro dele.

No primeiro modelo citado, a criança passiva depende da sociedade, considerada propriedade dela, para tornar-se um membro competente e contribuinte. Neste modelo, emergiram duas estratégias auxiliares distintas, principalmente devido às concepções sociais. Uma delas era o modelo funcionalista, que defendia a ordem e o equilíbrio na sociedade, enfatizando a relevância de educar e capacitar crianças para se adequarem e colaborarem com essa ordem (Corsaro, 2011).

Os modelos de reprodução concentram-se em conflitos e disparidades sociais, sustentando que algumas crianças possuem um acesso diferenciado a determinados tipos de formação e outros recursos sociais. Nos modelos reprodutivistas, que se concentram nas vantagens obtidas por aqueles com maior acesso a recursos culturais, os pais que são de classes sociais mais altas podem assegurar que seus filhos obtenham uma educação de qualidade em instituições acadêmicas de prestígio (Corsaro, 2011).

Com isso, Corsaro (2011) também ressalta que a reprodução interpretativa sustenta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. Como grupo, as crianças estão em posição socialmente subordinada em relação a outros grupos. Portanto, mesmo que as crianças sejam agentes ativos, a natureza de suas atividades, seu poder de direitos deve ser considerado em relação a seu papel como grupo geracional na sociedade e a seu lugar na ordem geracional.

As crianças podem ser concebidas não como produtos de cultura, mas como ativas na produção de um mundo social, devem ser reconhecidas como produtoras de cultura. Devido a isso, cria-se a necessidade de dar voz às crianças, na pesquisa e na vida social (Müller; Hassen, 2009).

É importante reconhecer as crianças como atores sociais de pleno direito, ao invés de vê-las apenas como menores ou elementos secundários na sociedade adulta, exige a aceitação de que elas possuem a capacidade de criar significados simbólicos e desenvolver suas próprias representações e crenças dentro de sistemas organizados, ou seja, dentro da cultura (Sarmiento; Pinto, 1997).

Sobre os limites etários que define o “ser criança”, Sarmiento e Pinto (1997) explicam que essa fase se inicia desde o nascimento, mas há investigações que afirmam ser desde o útero da mãe, na formação pré-natal, pois tem se intensificando

e evidenciado a existência de reações do feto aos estímulos externo, seja por um carinho na barriga da mãe ou pela fala materna que é específica, estruturando uma condição de vida humana que, embora esteja em desenvolvimento, não impede a reflexão sobre os direitos que lhe pertencem.

Em relação ao deixar de ser criança, são muitas convicções, uma delas é de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece ser a partir dos 18 anos. Outra opinião é pela entrada na puberdade, que em algumas culturas, etnias e comunidades, considera o fim de ser criança e a entrada na vida adulta, conquistando direitos e deveres, como constituir família e ajudar na economia da casa.

Após Piaget, a tradição dos estudos em psicologia costuma dividir os estágios de desenvolvimento em pré-operatório, operatório concreto e operações formais, relacionando esses momentos à puberdade e às limitações de cada indivíduo. A experiência de ser ou não criança é singularmente vivida por cada pessoa, além de que, como a psicanálise destacou, a criança persiste como “o pai do homem”, revelando-se constantemente na vida adulta de cada um (Sarmiento; Pinto, 1997).

Sendo assim,

[...] o estabelecimento dos limites da infância uma questão que se prende com a restrição e (ou) o estabelecimento de direitos, este é um terreno em que a controvérsia jurídica, científica ou social não é de modo nenhum indiferente. Pelo contrário, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância é, em si mesma, uma das componentes do processo de construção social da infância, toma-se esse processo numa perspectiva sincrónica e diacrónica. Em consequência disto, parece relevante considerar-se, mais do que qualquer limite arbitrário, a controvérsia dos limites como constitutiva da infância, enquanto categoria geracional. Do mesmo modo, numa perspectiva de alargamento e extensão dos direitos o artigo 1º da Convenção dos Direitos das Crianças parece poder ser consensualmente aceite como referencial (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 17).

Sarmiento (2005, p. 366), ainda chama a atenção para que considerem a nova cultura da infância:

Na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma ‘infância global’, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna.

Assim, cria-se uma geração de práticas sociais distintas, com as relações entre os adultos e crianças a partir de dinâmicas, plano sincrónico, a geração-grupo de idade e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido. Esses

planos citados por Sarmento (2005) são trazidos para diferenciar as faixas etárias em cada período histórico concreto.

Apesar disso, as crianças são partes da família, mas também separadas dela, com seus próprios interesses que nem sempre podem coincidir com os dos pais e com os de outros adultos. De maneira a compreender que as crianças tem um espaço reconhecido e independente na sociedade, com direitos como seres humanos individuais e membros plenos na sociedade.

Em abordagem científica, a infância é caracterizada como um período em que cada pessoa viverá de acordo com o seu eu individual, de acordo com o tempo necessário para ter o começo, meio e fim, mas em relação aos termos estruturais, a infância não pode ser compreendida como período. “É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (Qvortrup, 2010, p. 635).

O dinamarquês Qvortrup (2010) apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade. O pesquisador questiona como os adultos podem interagir com as crianças de uma forma mais positiva, ao invés de simplesmente tolerá-las por aquilo que elas viriam a se tornar e de que maneira poderíamos garantir justiça para a infância e para as crianças enquanto ainda estivessem na fase infantil e parte desse universo. Para responder esses questionamentos, admite que é necessário dar “visibilidade à infância e de voz às crianças”, para que elas vivam a infância, sem pensar no futuro, de forma que sejam elas mesmas. De maneira que não aconteça a antecipação para a idade adulta, colocando as expectativas de uma trajetória futura, para vivenciarem as expectativas dos adultos.

Portanto, adverte sobre a importância de acompanhar a evolução que a infância tem passado, conhecimentos e caminhos percorridos para identificar valores que constituem as culturas infantis (Qvortrup, 2010).

Qvortrup (1987; 1994) é um dos defensores da Sociologia estrutural. Para ele, na sociedade, a infância é uma forma de estrutura permanente, ainda que seus membros e opiniões tenham constantes mudanças. Corsaro (1997) também acredita que as crianças fazem parte da sociedade desde o momento em que nascem, porém adverte que continua a ser difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural, porque muitas vezes é vista como um período em que as crianças são preparadas para serem inseridas à sociedade.

Fernandes (2015) acredita que o discurso e as práticas com crianças ainda não aceitaram plenamente os conceitos defendidos pela Sociologia da Infância, quando afirmam que a infância é uma construção social, sobre a maneira de como os adultos conceituam e interagem com a infância interferem de forma objetiva. No entanto, a ideia de que é necessário um olhar diferente sobre a infância está se tornando cada vez mais aceitável. Começando com as leituras que as crianças fazem sobre seus problemas diários e as questões sociais que enfrentam. Isso permite que eles prestem atenção aos problemas que moldam suas vidas, que podem passar despercebidos aos adultos que observam a ordem social.

Portanto, Müller e Hassen (2009) afirmam que foi a partir de diversas perspectivas, que os sociólogos começaram a teorizar a infância, a desconstruir a maneira limitada de como a sociologia concebia a infância, dando destaque a alguns princípios:

1) reconhecimento a infância como categoria social; 2) a necessidade de pesquisas com crianças e não apenas sobre eles; 3) crítica às teorias tradicionais de socialização; 4) novas teorias sobre a infância; 5) criticar a marginalização das crianças na disciplina. A abordagem também se preocupou com as condições de vida das crianças e seus diferentes contextos sociais e históricos, dando origem à negação de um conceito de infância, universal, somente atrelado aos aspectos físicos das crianças. Todavia, esses princípios já não são mais tão fortes para a análise da infância contemporânea. Se justamente se criticava a Biologia e a Psicologia por um olhar apenas físico ou evolucionista sobre a criança, essa abordagem a colocou no outro extremo: a criança como um ser unicamente social (Müller; Hassen, 2009, p. 473, grifo da autora).

Em consonância com a noção de reprodução interpretativa, que salienta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade, Corsaro (2011) analisa em uma perspectiva micro, que existem abordagens que buscam entender o dia a dia das crianças enquanto membros ativos de suas culturas, assim como a essência de sua infância em diferentes contextos temporais e espaciais. Em uma abordagem mais ampla, o renascimento do interesse pelas crianças se deve, em grande parte, a investigações etnográficas mais sofisticadas. Com o passar do tempo, os estudos sobre a infância passaram a abranger uma gama mais ampla de temas, alinhando-se ao objetivo da sociologia de examinar fenômenos sociais sob múltiplos níveis de análise.

As premissas trazidas contribuem para as pesquisas com crianças, sendo importante compreender que há sociólogos com ideias contrárias dos teóricos aqui abordados, chamadas de ideais dualistas.

Partindo desse contexto descrito, a Sociologia da Infância vem, cada vez mais, ganhando espaço em pesquisas que consideram as crianças como atores sociais plenos. Essa visão aborda os processos de socialização de como as crianças negociam, criam e compartilham junto a seus pares. Para os sociólogos da infância, é fundamental levar em conta a perspectiva das crianças nas investigações, o que implica uma necessidade de se afastar da visão predominantemente adulta (Delgado; Muller, 2005).

Contudo, é importante ressaltar, que valendo da Sociologia da Infância, iniciaram-se os estudos em como ouvir o que as crianças têm a nos dizer e valorizá-las como atores sociais. De acordo com Corsaro (2011, p. 68), “[...] as crianças também podem participar como assistentes de pesquisa e informantes, ajudando os pesquisadores adultos com entrevistas e com noções básicas sobre culturas, bem como em relação à análise dos dados”.

Diante do exposto acima, este trabalho levará em consideração as observações e diálogos de crianças da Educação Infantil, visando a importância de ouvi-las.

4.2 A IMPORTÂNCIA DE SE OUVIR AS CRIANÇAS E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Considerar as crianças atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia. É importante saber ouvir e dar vozes às crianças, pois, elas “[...] são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 5).

A escuta qualificada das crianças em contextos de pesquisa tem se consolidado como um princípio ético, epistemológico e político fundamental no campo das ciências humanas e sociais. Historicamente, as crianças foram tratadas como objetos de estudo, cujas experiências e perspectivas eram interpretadas por adultos sem que suas vozes fossem diretamente consideradas. No entanto, com os avanços no campo da Sociologia da Infância, Psicologia, Educação e Direitos Humanos, há um crescente reconhecimento da criança como sujeito ativo, competente e capaz de contribuir significativamente para a produção de conhecimento.

Do ponto de vista ético, a escuta da criança está respaldada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), especialmente em seu artigo 12, que garante o direito de expressar opiniões e de ser ouvida em todos os assuntos que lhe digam

respeito. Essa prerrogativa ética impõe aos pesquisadores o compromisso de criar condições apropriadas para que as crianças possam participar de forma segura, voluntária e respeitosa nos processos de pesquisa.

Sob a ótica epistemológica, considerar as vozes infantis significa enriquecer a compreensão sobre os fenômenos investigados. As crianças possuem saberes e vivências próprias, que frequentemente escapam à percepção dos adultos. Ao escutá-las, é possível acessar representações, significados e práticas sociais que contribuem para a construção de um conhecimento mais complexo e contextualizado. A centralidade da escuta, portanto, não se restringe à inclusão simbólica, mas traduz-se em um imperativo metodológico para estudos que buscam compreender o mundo social a partir de múltiplas perspectivas.

No campo das políticas públicas e práticas institucionais, ouvir as crianças permite a formulação de ações mais coerentes com suas necessidades e expectativas reais. Projetos educacionais, sociais ou de saúde que incorporam as vozes infantis tendem a ser mais eficazes e responsivos. Além disso, essa escuta ativa fortalece a cidadania desde a infância, promovendo o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade e o senso de pertencimento social.

Pesquisar a infância é adentrar em seu mundo, cheio de possibilidades e curiosidades, respeitando seus direitos e considerando sua importância na participação da pesquisa. Para que o pesquisador leve em consideração as crianças enquanto colaboradores, é preciso percebê-las como sujeitos de direitos e participantes ativas nas dinâmicas sociais. Nesse sentido,

[...] o investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens; significa ainda, que o investigador deverá mobilizar um comprometimento ético para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem deixar submissas na voz do adulto que as interpreta (Fernandes; Marchi, 2020, p. 03).

É preciso destacar que ouvir crianças em contextos de pesquisa requer cuidados metodológicos e éticos específicos. A criação de ambientes acolhedores, o uso de linguagens acessíveis, a garantia do assentimento da criança e a proteção de seus direitos são condições indispensáveis para uma escuta genuína. Ferramentas como desenhos, dramatizações, entrevistas lúdicas e observações participativas podem favorecer a expressão infantil de maneira adequada às suas capacidades comunicativas. Lembrando que a criança é um ator social, ela é capaz de dialogar e

comunicar-se. Ter a sua escuta é crucial para obter perguntas e respostas, com significados importantes (Rocha, 1999).

Fernandes e Marchi (2020) citam as quatro dimensões, como processos de pesquisa, para que respeitem o espaço, a voz, a audiência e a influência das crianças.

Espaço, no sentido de que a criança deve ter acesso a oportunidades seguras e inclusivas para formar e expressar seus pontos de vista. **Voz**, no sentido de que devem ser criadas condições para que a criança possa expressar-se valorizando para tal suas diferentes formas de comunicação. **Audiência**, no sentido em que as opiniões da criança deve encontrar espaços e tempos de escuta significativa. Finalmente, **influência**, no sentido de que suas opiniões devem ser acolhidas de forma séria no processo de tomada de decisão (Fernandes; Marchi, 2020, p. 6, grifo da autora).

Para que as crianças participem de pesquisas, é necessário respeitar todos os aspectos mencionados, de modo a proporcionar um diálogo interativo, respeitando todas as formas de expressão e criando um ambiente acolhedor para ouvir o que elas têm a dizer, demonstrando seriedade na escuta.

Sendo assim,

[...] o investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens; significa ainda, que o investigador deverá mobilizar um comprometimento ético para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem deixar submissas na voz do adulto que as interpreta (Fernandes; Marchi, 2020, p. 03).

Marchi (2017, p. 619), compreende ao conceito sobre como reconhecer a criança como um ser social, ressaltando que “[...] considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (‘adultos’ e ‘idosos’)].”

Compreende-se que ouvir as crianças em pesquisas não é apenas um gesto de inclusão, mas um compromisso com a construção de uma ciência mais democrática, plural e sensível às múltiplas vozes que compõem a realidade social. Reconhecer a criança como interlocutora legítima é um passo essencial para fortalecer práticas investigativas éticas e transformadoras, que respeitem e valorizem a infância como tempo presente e não apenas como preparação para o futuro.

Partindo dessas premissas e discussões acerca da metodologia apropriada para ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil da escola a ser investigada, foi escolhida a técnica de observação participante, por ser entendida como uma metodologia de pesquisa e prática pedagógica bastante valorizada na

educação infantil, especialmente quando o foco está em ouvir as crianças. Esse tipo de observação vai além de apenas assistir às atividades das crianças de forma passiva — ela envolve o adulto (educador, pesquisador ou cuidador) participar ativamente do cotidiano das crianças, estabelecendo vínculos, construindo confiança e compreendendo suas experiências a partir de dentro do contexto em que elas acontecem.

A observação participante, quando articulada à escuta qualificada, permite ao pesquisador captar não apenas comportamentos, mas significados. Ao partilhar momentos de brincadeira, de conversa espontânea ou de exploração dos espaços, o adulto se coloca como parceiro da criança na construção de sentidos. Esse processo não apenas favorece a compreensão dos interesses, necessidades e modos de pensar das crianças, como também subsidia práticas pedagógicas mais responsivas, contextualizadas e sensíveis às singularidades do grupo e de cada sujeito.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos e competentes, é necessário adotar abordagens que respeitem sua linguagem, seus modos de expressão e as especificidades de seu universo simbólico. Nesse contexto, a observação participante se mostra particularmente valiosa por permitir uma aproximação sensível e contextualizada com os significados construídos pelas crianças em seu cotidiano (Sarmiento; Gouvêa, 2008).

Diferentemente de métodos mais estruturados e distanciados, a observação participante pressupõe a imersão do pesquisador no ambiente das crianças, como escolas, creches, comunidades ou espaços de lazer. Essa inserção favorece a construção de vínculos de confiança, condição essencial para que as crianças se sintam seguras e livres para se expressar de forma espontânea (Corsaro, 2011). Além disso, possibilita a compreensão de suas ações em tempo real, permitindo captar nuances comportamentais, gestuais e relacionais que frequentemente escapam a técnicas baseadas apenas na oralidade (Oliveira, 2002).

Um dos principais méritos dessa abordagem é a capacidade de acessar as formas não verbais de comunicação, tão presentes nas interações infantis. Jogos simbólicos, desenhos, expressões faciais, silêncios e movimentos corporais são manifestações significativas que demandam um olhar atento e sensível do pesquisador. Segundo Provasi e Kishimoto (2015), as crianças constroem sentidos por meio de múltiplas linguagens, o que exige do pesquisador disposição para escutar

com mais do que os ouvidos: escutar com o corpo, com o olhar e com a experiência compartilhada.

Ao participar das atividades cotidianas das crianças, o pesquisador não apenas observa, mas também vivencia as práticas sociais do grupo, o que amplia sua capacidade de interpretar os significados a partir da perspectiva infantil, evitando análises adultocêntricas e reducionistas (Sarmiento; Gouvêa, 2008; Corsaro, 2011). Além disso, a observação participante permite compreender as crianças em seus contextos socioculturais, reconhecendo que suas experiências estão inseridas em tramas complexas de relações, valores, normas e discursos.

Contudo, é imprescindível que essa metodologia seja conduzida com rigor ético. A pesquisa com crianças exige cuidados específicos, como o consentimento formal dos responsáveis legais, o assentimento livre das próprias crianças, o respeito à sua privacidade e o compromisso com seu bem-estar físico e emocional (Oliveira, 2002). O papel do pesquisador, portanto, não é apenas técnico, mas também político e ético, exigindo reflexividade constante sobre sua presença e atuação no campo (Fleuri, 2004).

Em síntese, a observação participante representa uma ferramenta metodológica poderosa para as investigações com crianças, pois permite acessar dimensões profundas da experiência infantil, respeitando sua complexidade, singularidade e riqueza simbólica. Ao aproximar-se das crianças em seus próprios ambientes e rotinas, o pesquisador amplia significativamente sua capacidade de compreender as múltiplas formas de ser e estar no mundo que compõem as infâncias contemporâneas.

5 CONHECENDO O TERRENO: PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA

Nesta seção, serão apresentadas a metodologia e a técnica de pesquisa adotadas, o perfil da escola participante e a descrição da rotina da investigação em campo.

Esta pesquisa caracteriza-se pela adoção de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo, com o objetivo de compreender a percepção das crianças sobre o processo de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza subjetiva do fenômeno investigado, uma vez que permite explorar as experiências, opiniões e interações das crianças. Além disso, essa abordagem possibilita uma análise interpretativa e descritiva dos dados, considerando a complexidade das relações sociais e educacionais envolvidas na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa qualitativa permite que o investigador tenha um olhar significativo no ambiente pesquisado, proporcionando que frequente os locais de estudo, bem como analise os dados observados a partir dos sujeitos e momentos presentes no contexto (Bogdan; Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (1994, p. 67), afirmam que na pesquisa qualitativa, “[...] o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. Desse modo, é preciso levar em conta que o pesquisador deverá criar estratégias para compreender o contexto investigado, a fim de proporcionar reflexões sobre o estudo abordado.

Foi escolhida a técnica de observação participante, que implica em explorar antecipadamente o ambiente a ser investigado, observar por um longo período e não somente em um único momento, pois esse tipo de observação proporciona a interação entre pesquisador/pesquisado. Já que as informações obtidas dependem do comportamento e das relações com o grupo estudado, implica em saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos.

A observação participante, na educação infantil, é uma técnica de pesquisa que envolve o pesquisador a se inserir no contexto da sala de aula, interagindo com as crianças e educadores, para observar e registrar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e as relações sociais. Essa técnica permite uma compreensão

mais profunda da realidade da educação infantil, pois o pesquisador vivencia a rotina escolar e as interações do dia a dia.

A técnica de observação buscou colher as impressões de todas as crianças da turma, visando compreender como percebem e de saber também como pensam sobre esse processo que denominamos como inclusão escolar, mas que as crianças vivenciam de maneira direta. Nesse contexto, a aceitação do pesquisador por parte das crianças é importante para que a pesquisa se desenvolva dentro do contexto de suas práticas rotineiras, a partir das impressões vivenciadas presencialmente, registradas e colhidas por meio de áudios, fotografias, rodas de conversa e gravações. De acordo com Corsaro (2005, p. 445), “[...] uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais”.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aceita pelo Parecer nº 6.973.586. Houve também a autorização da Secretaria do Departamento de Educação do Município, direção da instituição, da professora e dos responsáveis pelas crianças. Antes de entrar em campo, mantive contato com a coordenação da instituição para saber qual turma teria o perfil para fazer parte da pesquisa, já que deveria ser no período matutino, em uma turma da etapa pré II e que no grupo tivesse uma ou mais crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A escola municipal de Educação Infantil, denominada “Escola Municipal de Educação Infantil [...]”, localizada no interior paulista, teve seu nome preservado. No ano da pesquisa, podendo o número de salas ser alterado nos anos seguintes, a instituição contava com quatro turmas de Pré II no período matutino, sendo que apenas uma sala possuía uma criança diagnosticada e laudada com TEA, a qual foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. A seleção da amostra foi intencional, visando investigar as percepções sobre inclusão em um contexto educacional com diversidade de perfis.

A observação buscou colher as impressões de todas as crianças da turma, visando compreender como percebem e o que pensam sobre a inclusão escolar. Sendo importante essa compreensão para que todo o processo possa ser desenvolvido dentro do contexto das práticas rotineiras das crianças, a partir das impressões vivenciadas presencialmente, a partir de áudios, fotografias, rodas de conversa e gravações.

A técnica de observação participante foi o principal instrumento de coleta de dados, permitindo uma inserção direta da pesquisadora no ambiente escolar. Foram realizadas observações em diferentes momentos da rotina escolar, incluindo atividades dirigidas, recreação, e momentos de interação livre entre as crianças, com registros no diário de bordo e fotografias. O contato com o campo foi de extrema importância, tendo uma duração de quatro semanas para que seja possível alcançar os objetivos propostos.

Importante acentuar que a pesquisa em Educação Infantil se insere em diversos campos. Pesquisar a infância é adentrar seu mundo, cheio de possibilidades e curiosidades, respeitando seus direitos e considerando sua importância na participação da pesquisa. A análise será pautada nos princípios da Sociologia da Infância, de acordo com os referenciais citados neste trabalho.

Ao realizar a investigação com crianças, levando em consideração os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados, faz-se necessário tomar os devidos cuidados a fim de que as escolhas feitas ao longo do processo respeitem e reafirmem a concepção de crianças como sujeitos competentes, capazes e ativos no processo investigativo, cujas vozes e opiniões devem ser valorizadas e consideradas.

Antes de entrar em campo, senti-me envolvida por sentimentos de inquietação e expectativas, pois mesmo que sendo a observadora participante, meu objetivo é focar nas crianças, no ambiente que elas estão inseridas. Não almejo que as crianças apresentadas nesta pesquisa sejam reconhecidas somente por minha ótica, mas por serem informantes capazes de comunicar-se, em grupo. Já que, “[...] a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (Campos, 2008, p.35).

A pesquisa foi realizada com o grupo de crianças, possibilitando observações minuciosas no ambiente infantil, buscando abrir possibilidades para que elas se expressem por suas atitudes, considerando o que têm a dizer, em suas dinâmicas participativas, nas conversas e brincadeiras entre os pares.

A observação das rotinas foi realizada em quatro semanas, entre os meses de março e abril do ano de 2024, no ambiente da instituição, nos momentos em que as crianças da turma estavam inseridas em suas atividades dentro e fora da sala de atividades, como durante as refeições, brincadeiras no parquinho e na Educação Física. No período de observação houve troca de conversas entre a pesquisadora, as crianças e professoras. Ressalta-se aqui que os nomes dos participantes foram

modificados para preservar as suas identidades. Percebi o respeito e empatia por parte das professoras e crianças, assim foi realizado um trabalho em equipe, ainda que pudesse conversar com a mãe da criança autista, que se demonstrou atenciosa e prestativa em nossas conversas em visitas à escola.

A unidade de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa, possui 7 salas de aulas, atendendo no período matutino 7 turmas, inclusive as crianças que residem na zona rural e no vespertino 6 turmas. Esta escola foi escolhida por receber crianças que moram em diversos bairros do município, atende 276 crianças no referido ano da pesquisa, com 21 a 23 crianças por turma, da faixa-etária 4 a 5 anos de idade. Para ingressar na fase Pré I, é necessário completar 4 anos até a data base de 30 de março.

As professoras e a gestão relataram que os familiares visitam a escola sempre que necessário, as portas estão abertas, e também são realizadas reuniões bimestrais, eventos festivos e projetos para ter maior participação da família, mas que isso não ocorre frequentemente e sempre estão desenvolvendo estratégias para que a união entre família e escola seja fortalecida.

A instituição infantil possui um gramado amplo com jardim, árvores que oferecem sombra, um parquinho com areia, balanços, escorregadores, casinha com túnel e escorregador, um jardim sensorial, um pátio com refeitório. O ambiente infantil é cercado com grades de ferro, por isso, quem passa do lado de fora enxerga a parte de fora da escola. O prédio conta com um banheiro infantil destinado ao público infantil feminino e outro ao masculino, cada um equipado com 5 sanitários. No entanto, nenhum dos banheiros possui estrutura acessível para crianças com deficiência física. Além disso, o banheiro destinado ao banho encontra-se em condições inadequadas, necessitando de reforma.

O ambiente interno da unidade conta com uma sala destinada à direção, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala de dimensões reduzidas destinada aos professores, equipada com geladeira e bebedouro, além de uma secretaria responsável pelo atendimento aos responsáveis e à comunidade escolar. Há, ainda, um sanitário unissex, que não possui estrutura acessível a pessoas com deficiência. Destaca-se também a presença de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementada em 2024; nos anos de 2022 e 2023, esse atendimento era realizado em uma sala improvisada. A atual sala do AEE é climatizada e dispõe de jogos, brinquedos pedagógicos, uma pequena mesa redonda

e um tapete, o que contribui para a criação de um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento das atividades.

O quadro de funcionários da unidade infantil é composto por 1 diretora da EMEI, 1 vice-diretora EMEI, 13 professoras PEI (7 professoras período matutino e 6 no vespertino), 1 professor de Educação Física, 9 Professores de apoio da Educação Infantil (PAEI), 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 2 merendeiras e 1 auxiliar, 5 Auxiliares de desenvolvimento escolar (ADE)/ servente, 1 pedreiro, 1 vigia, 1 secretaria (oficial administrativo), 3 estagiárias no período matutino, porém este quadro de funcionários pode ser alterado conforme a necessidade de contratação de professores de apoio.

Com esses dados adquiridos com a gestão da escola e autorização em mãos iniciei a minha pesquisa de campo que será descrita a seguir.

5.1 EM CAMPO: OBSERVANDO E ESCUTANDO AS CRIANÇAS

Nesta subseção, será apresentada a pesquisa de campo utilizando a técnica de observação participante, realizada com as crianças e, de certo modo, com as professoras, que me acolheram prontamente. Serão descritas as observações organizadas por eixos de discussão, em situações que favoreçam a reflexão sobre a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, onde pude me imergir, sentindo-me parte integrante do grupo durante os momentos de interação nas práticas cotidianas. Todas as observações foram registradas em meu diário de campo, que se constituiu como meu companheiro nessa empreitada de pesquisa.

Não foi apresentado o diário de campo, por ter tido anotações longas e complexas nos momentos de investigação. No entanto, é importante destacar que as informações e análises que compõem este trabalho foram baseadas em observações detalhadas, experiências vivenciadas e registros pessoais, assegurando a consistência e a validade das reflexões apresentadas. Embora o diário de campo seja uma ferramenta fundamental para sistematizar a observação e documentar o processo de pesquisa, optou-se por priorizar a organização e a análise crítica das experiências, garantindo que os objetivos do estudo, bem como a fundamentação teórica e prática, fossem devidamente contemplados. Ressalta-se, ainda, que a ausência do diário de campo não compromete a integridade do trabalho, uma vez que

os dados e reflexões foram cuidadosamente estruturados e podem ser verificados e contextualizados a partir das descrições detalhadas incluídas no texto.

Com relatos das observações e diálogos com as crianças, apresentarei em forma de eixos de discussões os dados coletados, aqueles identificados como mais significativos e considerando os pressupostos epistemológicos da metodologia adotada. Com uma análise pautada nas questões reflexivas, na tentativa de chegar aos objetivos propostos deste trabalho, com base nos princípios da Sociologia da Infância, abordadas por Corsaro (2005; 2011) e Sarmiento (2006; 2008), sobre os estudos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na visão social e comportamental e por todas as discussões apresentadas neste trabalho.

Importante destacar que as crianças devem ser vistas não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos informantes plenos, com ideias próprias, capazes de contribuir significativamente para a compreensão sociológica de sua realidade (Corsaro, 2011). Foi a partir dessa visão que esta pesquisa procurou concretizar seu desenvolvimento, levando em consideração não somente o olhar da pesquisadora, mas sempre dialogando com as crianças para compreender suas impressões no ambiente de Educação Infantil com a inserção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, dentro de um grupo.

Assim como Corsaro (2005), decidi adotar uma estratégia de entrada “reativa¹⁴”, ou pelo menos a tentativa, pois cheguei sem me apresentar, aguardando que alguma criança viesse até a mim, em silêncio, já que eram ambientes delas e achei melhor que as crianças reagissem com a minha presença.

No primeiro dia de campo, cheguei e presenciei as crianças na fila, no momento da oração e canto. Após, na sala de aula, sentei no fundo, deixei que as crianças chegassem a mim e percebi que eram animadas, falantes, curiosas e alegres. Da mesma maneira que Corsaro (2005), tentei fazer parte desse ambiente de educação infantil, ainda que fosse estar ali por pouco tempo.

As crianças me olhavam com olhares desconfiados e sorrisos de lado, não demorou e aos poucos foram se aproximando e interagindo comigo. Considerei importante que essa primeira aproximação fosse feita, pois “a aceitação no mundo

¹⁴“Entrada reativa” é uma estratégia metodológica descrita pelo sociólogo Corsaro (2005) muito utilizada em etnografias com crianças. É uma forma de entrar no “campo” com silenciamento intencional e paciência, permitindo que a relação surja de forma natural, respeitosa e co-autoral.

das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (Corsaro, 2005, p. 444).

Uma criança, nomeada Luz, queria colo e apresentava dificuldade de interação com os colegas, demonstrava apresentar o tipo de barreira comunicacional¹⁵ na hora que a professora Sol estava cantando com a turma, a professora Terra, apoio da criança Estrela (criança com TEA), tentou interagir, mas ela não quis, pois estava inquieta. Estrela corria pela sala, foi até a professora titular e pediu colo, foi acolhida, tranquilizou-se um pouco e veio até mim, sentou-se no meu colo e ficou quietinha, sem dizer nada. Perguntei o seu nome, a criança permaneceu quieta e sorriu para mim (durante todo o período de investigação a criança manteve uma boa relação de afeto com a pesquisadora).

A professora Sol confidenciou a mim que desde o ano letivo de 2023 (Pré I), a coordenadora e professora passou a alertar a mãe da criança sobre determinados comportamentos observados, salientando que, além do acompanhamento escolar, seria necessário um suporte complementar fora do ambiente escolar. Contudo, somente em 2024, atendendo à solicitação da coordenação pedagógica, a responsável procurou profissionais especializados. A criança foi inscrita em lista de espera para avaliação terapêutica, em virtude de apresentar indícios de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A avaliação com profissionais oferece a possibilidade de um tratamento adequado. Caso obtenha um laudo de TEA, é direito adquirido da criança, requerer um (a) professor (a) de apoio. A prática pedagógica não muda com o laudo, pois é a partir do contato com a criança, da rotina no contexto escolar, saber do que ela gosta, o que lhe causa hipersensibilidade, se interage ou não, que o professor (a) poderá desenvolver seu trabalho pedagógico, de acordo com a especificidade da criança. Sem dúvida um diagnóstico precoce do TEA ou qualquer outro transtorno, permite uma intervenção adequada, sendo algo positivo para o desenvolvimento da criança (Hewitt, 2005), para seu próprio desenvolvimento e para obter mais independência.

¹⁵ Barreira Comunicacional: dificuldades de interação e expressão da criança com o meio escolar, agravadas pela ausência de estratégias pedagógicas e recursos de apoio, incluindo tecnologias assistivas.

A professora Sol iniciou a rotina com uma conversa sobre o final de semana, ficou atenta a cada fala e demonstrou sensibilidade em ouvir as crianças. Essa prática da professora demonstra que é a partir do contato com a criança, da rotina no contexto escolar, saber do que ela gosta, o que lhe causa hipersensibilidade, se interage ou não, que o professor (a) poderá desenvolver seu trabalho pedagógico, de acordo com a especificidade da sua criança, (Hewitt, 2006), conforme já apresentado.

A inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil representa uma oportunidade rica de aprendizagem não apenas para a criança com autismo, mas também para seus colegas, educadores e toda a comunidade escolar. Essa convivência, quando intencionalmente mediada e acolhedora, rompe com estigmas e favorece a construção de um ambiente mais justo, empático e respeitoso à diversidade. Favorece a compreensão que todos são diferentes, que a escola comum pertence a todos e o modelo social de inclusão não vê a deficiência como um problema individual, mas como uma consequência de barreiras sociais que precisam ser removidas para garantir a participação plena.

Observei que a professora Terra sempre estava por perto, mas dava oportunidades à criança Estrela, para que pudesse ter autonomia e interação com seus pares, inclusive incentivando. Dessa maneira, considero que os comportamentos apresentados por Estrela, representa à sua maneira de comunicar-se com o ambiente que está inserida, pois a inclusão só pode ser conseguida quando levamos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e encarar o mundo. Para isso, Mantoan e Lanuti (2022, s/p), adverte que:

A inclusão escolar só acontece quando todos participam e estudam uns com os outros em uma mesma sala de aula. Ensinar a turma toda, sem quaisquer diferenciações para alguns, exige planejamento, parceria, compromisso com os alunos – com o que eles já sabem, com o que desejam e precisam aprender para satisfazer sua curiosidade, para resolver seus problemas.

Em uma das rotinas de observação, Vênus, um menino simpático e comunicativo, veio conversar comigo. Tivemos um pequeno diálogo na tentativa de fazermos amizade e conquistar a confiança da criança, mas naquele momento, Estrela deitou no chão e começou a chorar, demonstrando ser uma estratégia de comunicação por parte da criança, acabamos nos distraindo. Ela jogou os brinquedos ao redor e, como se nada tivesse acontecido, parou de chorar e se levantou. A professora Terra ficou ao seu lado para evitar que ela se machucasse, perguntando a todo instante se estava tudo bem. Em seguida, a professora Sol começou a incentivar

Estrela a pintar o calendário, já que a criança não queria colorir. Pode ser um desafio para as professoras esses comportamentos descritos, considerando que devido à hipersensibilidade e estímulo do ambiente, as crianças com TEA podem se desligar do ambiente rapidamente, no momento da realização das tarefas educacionais ou apresentando comportamentos que podem ser descritos como inapropriados (Hewitt, 2005).

A escola investigada não realiza trabalho intersetorial¹⁶ propriamente dito. O que ocorre é que alguns profissionais — como psicóloga e psicopedagoga — que atendem a criança fora do ambiente escolar, vão à escola quando são convocados, ou quando os responsáveis demonstram interesse em saber sobre o desenvolvimento da criança nesse contexto. Nesses encontros, há troca de estratégias e orientações para apoiar a criança. No entanto, não há registro de participação da professora responsável pelo AEE nessa articulação, o que fragiliza a constituição de uma equipe consistente e integrada.

Enquanto isso, o grupo continuava sua rotina em sala de aula com naturalidade: as crianças conversavam entre si ou coloriam o calendário, sem se levantar para ver Estrela chorando, tampouco reclamavam do choro alto. Pelo contrário, demonstravam carinho e preocupação em auxiliar a colega. Essa situação revela um cenário de convivência inclusiva naturalizada, em que as crianças expressam empatia, acolhimento e respeito às diferenças.

Mantoan (2014, p. 31) afirma que "[...] a inclusão se realiza a partir da convivência cotidiana, na valorização das diferenças e no respeito mútuo, promovendo ambientes onde todos possam aprender e participar". Desde a Educação Infantil, é possível e necessário cultivar relações baseadas na aceitação do outro, promovendo uma cultura de respeito e pertencimento para todas as crianças.

Esse momento de interação entre os pares, podemos recorrer a Corsaro (2011, p. 26), quando cita que “Vygotsky observou as atividades práticas desenvolvidas nas tentativas da criança para lidar com problemas cotidianos. Além disso, ao lidar com esses problemas, a criança sempre desenvolve estratégias

¹⁶ O trabalho intersetorial na inclusão escolar é a articulação e coordenação de diferentes setores como educação, saúde, assistência social e transporte, para criar um sistema de apoio integrado que atenda às necessidades completas de crianças e jovens com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, promovendo a sua participação plena na escola. O objetivo é superar a visão fragmentada, trabalhando conjuntamente para solucionar problemas complexos que afetam o desenvolvimento e o acesso dos alunos à educação.

coletivamente- isto é, na interação com outras pessoas”. Essa interação entre as crianças faz com que tenham melhor desenvolvimento, pois as interações e as culturas que as crianças constroem entre si são tão importantes quanto às interações com os adultos.

Durante o horário do parquinho, as crianças demonstravam grande entusiasmo: brincavam, interagem, sentiam-se independentes, e até mesmo quando surgiam desentendimentos, logo recorriam à professora e voltavam a brincar juntas. Estrela, no entanto, preferia brincar sozinha. Costumava ficar no roda-rodinha ou sentada na areia, fazendo montinhos. Quando ia até a casinha com escorregador, gostava de permanecer ali por bastante tempo, especialmente dentro do túnel, de onde não queria mais sair. Enquanto as demais crianças se distribuía pelo parque, explorando brinquedos, areia ou correndo sem parar, Estrela se mantinha mais reservada. Em um desses dias, entrou no túnel e ficou quietinha lá dentro, mesmo após todos retornarem para a sala de aula. Foi necessário que a professora Terra fosse até ela para retirá-la, já que se aproximava o horário do almoço — um dos momentos de que mais gostava.

As outras crianças, enquanto exploravam o parquinho com entusiasmo, pareciam aceitar naturalmente a forma como Estrela escolhia brincar sozinha. Elas não insistiam para que ela participasse das brincadeiras coletivas nem demonstravam rejeição ao seu modo reservado de estar no espaço. De fato, apesar da preferência de Estrela pelo isolamento, não houve sinais de exclusão explícita por parte do grupo, mas também não foi notado incentivo exagerado às brincadeiras em grupo, por parte dos adultos, para forçar Estrela e as outras crianças que possuíam dificuldades de interação, respeitando suas especificidades.

Embora seja amplamente reconhecida a importância da interação social, conforme destacam estudiosos da educação inclusiva e da Sociologia da Infância, como Mantoan e Lanuti (2022) e Qvortrup (2005), é fundamental compreender que respeitar os limites das crianças no espectro autista é primordial para que a interação ocorra de forma adequada e facilitada. Nesse sentido, família, educadores e terapeutas devem incentivar, de maneira sensível e progressiva, a participação da criança, criando condições favoráveis e respeitadas para que o processo de socialização se desenvolva em contextos apropriados.

Sobre esse contexto, Hewitt (2005, p. 14) adverte que é um desafio social às crianças autistas esses tipos de situações de interação social.

A vida, especialmente a vida escolar, na sua essência, é sobretudo “social”. Envolve constantemente uma aprendizagem sobre como se juntar e interagir com outros numa variedade de meios e de situações, numa variedade de diferentes níveis. Este processo de aprendizagem social directa, mas também de captação e da decifração de pistas e regras sociais não escritas. Para a maioria das pessoas, este é um contínuo processo de aprendizagem, completamente natural e excitante. Para todos os indivíduos com autismo, particularmente no caso dos que têm síndrome de Asperger, representa um verdadeiro campo minado de desafio atrás de desafio.

A autora explica que, para a pessoa autista, lidar com muita interação em vários momentos do dia pode se tornar exaustivo, configurando um desafio. Nesse contexto, é importante refletir sobre a prática pedagógica diante dos comportamentos da criança autista. Foi observado que as professoras de Estrela buscavam ensinar respeitando sua especificidade. Vale lembrar que a escola comum apenas se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos e promove a participação e o progresso de todos por meio de novas práticas pedagógicas. Essa mudança não é rápida nem fácil, pois requer transformações que vão além da escola e da sala de aula. Para sua efetivação, é essencial atualizar conceitos, redefinir estratégias e aplicar práticas educacionais compatíveis com a inclusão (Ropoli *et al.*, 2010).

Estrela se alimentava bem e apreciava as refeições da escola, embora preferisse sentar-se sozinha. Às vezes, nem esperava seu próprio horário com a turma e se adiantava, indo almoçar junto com o grupo do Pré I, especialmente quando saía da aula de Educação Física e via as outras crianças indo em direção ao refeitório. Durante os momentos de refeição, observou-se que a criança não estabelecia qualquer interação com os colegas, sejam eles da sua turma ou de outras classes, não foi percebido incentivo por parte da equipe — professoras ou funcionários, conforme a discussão sobre o incentivo progressivo. Essa falta de estímulo evidencia que esses momentos, que poderiam favorecer o convívio e a construção de vínculos, acabam se tornando isolantes, lembrando que os momentos de refeições são significantes, que contribuem para o desenvolvimento social e integral das crianças. “[...] O momento da refeição é uma experiência social que deve promover a inclusão, o respeito às diferenças e o fortalecimento das interações, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança” (Brasil, 2009).

A inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil representa uma oportunidade rica de aprendizagem não apenas para a criança com autismo, mas

também para seus colegas, educadores e toda a comunidade escolar. Essa convivência, quando intencionalmente mediada e acolhedora, rompe com estigmas e favorece a construção de um ambiente mais justo, empático e respeitoso à diversidade (Brasil, 2012).

Nas quartas-feiras, Estrela iniciava suas atividades escolares às 9h, após participar previamente da sessão de equoterapia. Nesses dias, era perceptível um aumento em sua irritabilidade, além de apresentar-se mais cansada e, frequentemente, chegar chorando à escola. Diante dessas manifestações, foi observado que as professoras demonstravam empatia e sensibilidade, respeitando os momentos em que a criança se mostrava mais sensível, acolhendo suas necessidades emocionais e adaptando a rotina conforme seu estado emocional e físico.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil exige uma abordagem pedagógica fundamentada na perspectiva do modelo social da deficiência, que compreende a deficiência não como um atributo pessoal, mas como resultado das barreiras sociais que limitam a participação plena de indivíduos na sociedade. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço apenas de acesso e passa a ser um ambiente de convivência, pertencimento e construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2006).

Em uma quarta-feira, Estrela chegou à escola chorando. Demonstrou desinteresse pelas atividades habituais do início do dia, como ir ao parque, e optou por sentar-se no refeitório para comer a fruta oferecida, que naquele dia era banana. Comeu duas unidades da fruta e, logo após, apresentou mudança significativa de comportamento, tornando-se mais alegre e sorridente.

Após a refeição, dirigiu-se espontaneamente à secretaria, onde se sentou à mesa para desenhar. A professora Terra relatou que Estrela tinha o hábito de frequentar esse espaço desde o ano anterior, quando ainda estava no Pré I, demonstrando que essa rotina lhe trazia conforto e segurança. Permaneceu no local por aproximadamente quinze minutos e, ao retornar à sala de aula, manifestou interesse em continuar desenhando. Antes disso, dirigiu-se ao armário para escolher um brinquedo. Durante esse momento, vários colegas se aproximaram com a intenção de interagir com ela. Contudo, Estrela não demonstrou interesse em se engajar nas interações propostas. Ainda assim, não apresentou nenhuma reação negativa, permanecendo tranquila e concentrada em suas próprias atividades.

A análise da situação vivenciada por Estrela e seus pares destaca a importância de compreender a infância como um processo ativo de construção social (Corsaro, 2005), que deve ser respeitado em seus ritmos e necessidades emocionais (Sarmiento, 2006). Além disso, evidencia a relevância da escola inclusiva como espaço acolhedor e flexível, que valoriza a diversidade e assegura a participação autônoma da criança (Capellini, 2015; Mantoan, 2011).

Foi observado que o (a) profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende as crianças apenas no contraturno escolar. Durante todos os dias de observação participante, não foi identificado (a) em nenhum momento sua presença na sala de atividades comum ou nos momentos de recreação, realizando acompanhamento com a criança autista.

Na educação infantil, a interação entre crianças com e sem deficiência é um elemento essencial para o desenvolvimento de todos. A convivência cotidiana favorece a construção de vínculos afetivos, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da empatia. Conforme destaca Mantoan (2003, p. 45), “a escola inclusiva é aquela que reconhece que todos os alunos têm o direito de pertencer ao grupo, independentemente de suas características pessoais”.

Tive a oportunidade de ter contato com a mãe da Estrela, que é uma pessoa atenciosa, dedicada às terapias, à escola e ao desenvolvimento comportamental e social da sua filha. Houve o relato de que Estrela não apresentava interesse em interagir, mas que isso estava melhorando aos poucos, a partir de atividades de interação social no cotidiano da criança. A professora Sol e a professora Terra relataram que a criança tem tido melhora no seu desenvolvimento social referente ao início do ano letivo e em alguns momentos demonstra interesse em interagir e socializar com seus pares, em algumas atividades pedagógicas, como as brincadeiras coletivas, isso tem ocorrido de maneira gradativa.

Tal situação remete aos conceitos de Hewitt (2005), que destaca a importância da interação entre casa e escola e, como mencionado anteriormente, salienta que essa interação regular constitui um desafio social, desenvolvendo-se a partir de intervenções especializadas para que a criança adquira competências de socialização mais eficazes. Mazzotta e Sousa (2000) ressaltam que é necessária uma luta conjunta entre família, escola, profissionais envolvidos e políticas educacionais, compreendendo que a diferença existe em todos, e não apenas naqueles que possuem alguma deficiência.

Em um dos dias de observação, a professora Sol precisou se ausentar e a turma foi assumida pela Professora de Apoio da Educação Infantil (PAEI), denominada Céu. As crianças já estavam familiarizadas com a professora Céu, demonstrando uma boa adaptação à sua presença. Neste dia, chamou a atenção o comportamento da criança Estrela, que chegou tranquila, sem chorar. Ela entrou na sala, dirigiu-se ao armário, pegou um livro e sentou-se em silêncio para folheá-lo. Enquanto isso, a maioria da turma apresentava um comportamento mais agitado. Uma criança, em especial, chorava intensamente no início da aula — algo que observei ocorrer em todos os dias em que estive presente na sala, o que pode indicar uma dificuldade de adaptação ou outro fator emocional.

A professora Céu conduziu a rotina da turma com segurança e clareza. Iniciou o dia escrevendo no quadro todas as atividades que seriam realizadas durante o período, proporcionando uma antecipação visual da rotina, o que contribuiu para a organização do grupo e para a tranquilidade de algumas crianças. Sendo uma estratégia adequada para as crianças e em especial para a criança autista, uma vez que:

No caso do autismo estas são práticas adequadas e necessárias devido, principalmente, às dificuldades na compreensão da linguagem, sobretudo para lidar com sequências complexas de instruções. Nestas ocasiões, para melhor compreensão por parte da criança com autismo, do que lhe está sendo solicitado ou proposto, é recomendável, por exemplo, que frases muito longas sejam decompostas em unidades menores e apresentadas à criança mais de uma vez (Bosa, 2006). Além disso, esse caráter repetitivo das instruções também pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação intencional dessas crianças (Bosa, 2002).

Estrela levantou-se da carteira e foi até a lousa pegar o canetão da professora. No entanto, Céu explicou que não poderia dar o canetão naquele momento, pois ainda estava usando. Ao ouvir isso, a criança começou a chorar e se deitou no chão, apresentando um comportamento típico de birra. A professora Terra, então, interveio, entregando uma canetinha para Estrela desenhar no papel. Com isso, a criança parou de chorar.

Foi percebido que a professora Céu pretendia incentivar a interação na rotina, mas naquele contexto a intervenção da professora Terra evidencia uma prática inclusiva, pautada no respeito à individualidade, na escuta ativa e na flexibilidade pedagógica. Situações como essa destacam a importância da formação continuada dos professores e do trabalho colaborativo entre educadores, para garantir que todas

as crianças tenham suas necessidades atendidas e se sintam pertencentes ao ambiente escolar (Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

A professora Céu cantou uma música chamada “Movimento”, e as crianças mostraram muita alegria. Estrela, embora não tenha participado dos gestos da música, ficou prestando atenção com um sorriso no rosto. Em outro momento, ela quis voltar a desenhar na lousa usando o canetão. É necessário agir com clareza na comunicação com a criança, pois quanto mais se compreender a sua peculiaridade, melhor será seu entendimento social e interesse pelas atividades a serem desenvolvidas. Sanini e Bosa (2015) salientam que a forma como o professor decide se relacionar com o aluno faz diferença: focar apenas nos sintomas pode limitar a experiência educativa, enquanto se conectar com a criança como um ser humano completo favorece um trabalho mais inclusivo, empático e eficaz, para que possa compreender e aceitar as particularidades de cada aluno.

A professora chamou a turma para formar uma roda de leitura para contar uma história, mas Estrela e Luz não quiseram sair, mesmo após vários chamados da professora, elas preferiram continuar brincando com os brinquedos do armário.

Bosa (2006, p. S50) salienta que:

Aprender como interagir com crianças da mesma idade é uma tarefa árdua para crianças autistas. Há alguns estudos que planejaram intervenções utilizando técnicas de encorajamento constante por parte dos professores até intervenções mais livres em grupos que envolvem crianças com desenvolvimento típico.

O comportamento de Estrela e Luz, que optaram por continuar brincando com os brinquedos do armário mesmo após os chamados para a roda de história, levanta uma importante reflexão à luz da inclusão educacional. A inclusão pressupõe respeito às diferenças e o reconhecimento das diversas formas de participação. A escolha dessas crianças pode sinalizar uma preferência momentânea por atividades lúdicas livres, ou ainda indicar barreiras de acesso à atividade proposta – sejam elas afetivas, comunicacionais, sensoriais ou relacionadas ao pertencimento no grupo. "A inclusão implica a reorganização da proposta pedagógica, de forma a garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo suas especificidades e necessidades" (Brasil, 2008, p. 14).

Durante o intervalo, Estrela dirigiu-se à secretaria, onde permaneceu até o momento de ir ao parquinho. No parquinho, optou por permanecer dentro do túnel, sem interagir com as outras crianças. Ao final do recreio, quando foi chamada para

retornar à sala de atividades, resistiu em sair do túnel, mesmo diante da tentativa da professora de apoio de convencê-la. Em situações como essa, a negociação com a criança pode ser mais eficaz, estabelecendo combinados, como permitir que brinque com um brinquedo de sua preferência, desde que cumpra a saída do túnel para retornar à sala de atividades, já que a imposição pode agravar a situação. Segundo Bosa (2006, p. 50), “[...] no caso do autismo, a simples imposição, sem negociação, pode tornar a criança mais desorganizada”.

Durante o período destinado à observação, a respeito do comportamento de Luz, verificou-se que a criança apresentava uma tendência marcante à movimentação constante, especialmente ao correr por todo o parque, sem demonstrar interesse em interações sociais com seus pares. Notou-se também a ausência de engajamento em atividades lúdicas estruturadas, como, por exemplo, o uso de baldinhos de areia.

No contexto da sala de aula, o padrão comportamental se manteve semelhante, caracterizado por inquietação e dificuldade de permanecer envolvida nas atividades propostas. Em um episódio específico, Luz foi observada arrastando um telefone de brinquedo por um longo período, comportamento que acabou gerando incômodo entre as demais crianças, as quais solicitaram que ela interrompesse a ação. Segundo relato da professora Sol, tais comportamentos de inquietude são frequentes e ocorrem diariamente no ambiente escolar.

Diante dessas observações e conforme já havia sido apontado anteriormente, a mãe foi orientada a procurar uma equipe multidisciplinar especializada, com o objetivo de realizar uma avaliação mais abrangente. Tal encaminhamento visa não apenas compreender de maneira mais aprofundada os fatores associados ao comportamento da criança, mas também possibilitar a implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional e comportamental, contribuindo para o seu bem-estar e para sua inclusão efetiva no contexto escolar.

As outras crianças faziam várias tentativas de chamar Luz para sentar-se, mas frequentemente demonstravam incômodo com o fato de ela agitar a sala de aula, chegando a reclamar com as professoras. Percebi que estas também se mostravam um tanto perdidas, pois além de lidar com as crianças inquietas, precisavam dar atenção às demais, que igualmente necessitavam de auxílio. Em alguns momentos, Luz conseguia se sentar, colorir e tentava realizar as atividades propostas.

Pois,

A criança pequena aprende na interação com o outro, sendo necessário que o professor esteja atento às suas necessidades, promovendo um ambiente acolhedor e organizado que favoreça a participação de todos, respeitando os diferentes tempos e modos de ser das crianças (Brasil, 2009, p. 15).

Nos momentos de intervalos, Luz se recusava a sair. A professora tentava incentivar, mas ela resistia, então um funcionário ficava com ela até a professora retomar com a turma. A ausência da professora Sol, que normalmente não faltava, pode ter criado um ambiente diferente que a fez se sentir mais à vontade para acompanhar os colegas no intervalo. A professora Céu avisou a turma que iriam ao intervalo para comer a fruta, convidou as crianças para sair e Luz aceitou sair para lanche. Enquanto isso, Estrela ainda permanecia no túnel do parquinho.

Em relação ao comportamento de Estrela, que demonstrava resistência em sair do túnel do parquinho, as outras crianças mostravam compreensão diante da dificuldade da colega em entender alguns combinados de horários da rotina. Elas não questionavam sua permanência no local, tampouco reclamavam ou faziam comentários a respeito. A professora continuava a rotina no ambiente escolar e quando um colega perguntava sobre a Estrela não ter voltado, ela explicava que logo a criança voltaria para a sala.

A professora Terra demonstrava atenção aos movimentos e necessidades de Estrela. Mesmo quando a criança resistia a sair do túnel ou apresentava dificuldades para compreender os combinados, a professora buscava novas formas de explicar a importância dessas orientações e se mostrava cuidadosa em conduzir Estrela para o momento do almoço. Parece que a professora de apoio desempenhou um papel fundamental para garantir que ela se sentisse segura e acompanhada, especialmente ao precisar buscá-la no túnel e ao lidar com a recusa de ir ao almoço com a turma. Este cuidado evidencia uma prática inclusiva e sensível às necessidades individuais, alinhada às diretrizes da educação inclusiva (Mantoan, 2003), que enfatizam a importância de garantir a participação da criança no contexto coletivo respeitando seu ritmo.

Observou-se que as demais crianças não apresentavam o mesmo comportamento de se retirar da sala durante as atividades pedagógicas, como fazia Estrela. Elas pareciam compreender que essa era uma necessidade específica da colega e demonstram preocupação e empatia ao incentivá-la na realização das atividades. Relembrando a opinião de Corsaro (2011), sobre a possibilidade de

reconhecer as crianças como sujeitos que tenham suas opiniões, que sejam atuantes e que vivam experiências como ponto de vista próprios sobre o mundo no qual vivem.

Após o horário de almoço, as crianças retornavam à sala de aula para finalizar a rotina do dia e se preparar para a saída. Algumas iam embora de ônibus escolar, enquanto outras eram buscadas pelos responsáveis no portão. A professora Sol relatou que, diariamente, sua turma aguardava a saída das demais para irem por último. Essa estratégia era adotada para evitar crises em Estrela, que ficava ansiosa e nervosa caso chegasse ao portão e não encontrasse seus pais. Assim, buscava-se proporcionar um momento mais tranquilo e seguro para ela.

A construção de um ambiente inclusivo exige o envolvimento da equipe escolar e das famílias. A escuta ativa da criança com deficiência, o uso de recursos de acessibilidade e a valorização de suas potencialidades são fundamentais para promover uma Educação Infantil mais justa e equitativa. Diante disso, Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige uma mudança de postura de toda a comunidade educativa, com base na escuta sensível da criança, na valorização de suas competências e no compromisso com práticas pedagógicas acessíveis e respeitadas.

Em uma quarta-feira, após a equoterapia, Estrela chegou às 9h, sendo recebida com tranquilidade pelos colegas, que já a aguardavam. Durante o primeiro intervalo, ela comeu a fruta e seguiu com a turma para o parque. Demonstrando entusiasmo, quis brincar no roda-roda – uma novidade, já que costumava preferir apenas o túnel. Foi acompanhada pelos colegas, que participaram da brincadeira com ela. Essa interação revelou um progresso significativo: Estrela mostrou-se animada, receptiva à companhia dos colegas e retornou com o grupo para a sala de aula, integrada à rotina. Os colegas demonstraram contentamento com a presença da Estrela nas brincadeiras e atividades pedagógicas. Não apenas compreendiam e respeitavam os momentos em que ela não queria participar, como também ficavam ainda mais felizes quando ela interagia com eles.

Corsaro (2005, p.18) ressalta que "as crianças são participantes ativos na construção de suas próprias culturas e contribuem para a reprodução e mudança da cultura da sociedade em que vivem". Essa citação reforça a ideia de que, mesmo quando uma criança (como a Estrela) escolhe não participar de determinadas atividades, sua presença e as interações que ela estabelece quando decide se envolver têm valor significativo para o grupo — e são reconhecidas e acolhidas pelos colegas. Pensando na inserção da criança no grupo, Mantoan (2003, p. 31) diz que

"[...] incluir não é apenas permitir que o outro esteja presente, mas garantir sua participação plena e significativa, respeitando seus tempos, interesses e modos de ser".

Ao retornarem à sala de aula após as brincadeiras no parque, a professora Sol propôs uma atividade de colorir sobre o outono. Nesse momento, ela começou a estimular Estrela, pois a criança não gostava de usar lápis, aparentava ter agonia em segurar. As professoras buscavam oferecer objetos com espessura mais larga, como giz de cera ou canetinhas, que ela aceitasse segurar com mais facilidade.

Nesse contexto, o papel do professor é o de mediador, responsável por eliminar barreiras e garantir que todas as crianças participem ativamente das propostas pedagógicas. Isso implica repensar práticas tradicionais, adaptar materiais e criar estratégias diversificadas de comunicação e expressão. A proposta curricular deve ser flexível e sensível às necessidades de cada criança, respeitando seus ritmos e formas de aprendizagem.

Contudo, compreende-se que a proposta curricular requer um olhar atento às necessidades específicas dos alunos, de modo a garantir a todos a possibilidade de aprender (Mantoan, 2006). Educar na diversidade, por sua vez, significa assegurar o acesso de todos às experiências escolares, respeitando suas características e oferecendo os apoios necessários ao seu desenvolvimento (Brasil, 2008).

Houve um dia, após a rotina inicial, em que foi apresentada a atividade de reconhecimento do numeral "2", a professora Sol convidou todas as crianças a participarem na lousa. A criança Estrela, no entanto, demonstrou resistência, recusando-se a participar. Diante da recusa, a professora Terra utilizou um recurso visual – uma imagem representando o momento de guardar os brinquedos, com o intuito de incentivar Estrela a iniciar a organização dos seus brinquedos, conforme a rotina estabelecida. A criança reagiu negativamente, chorando e recusando-se a realizar a ação. Diante da situação, a professora Terra acolheu a criança e concluiu a tarefa de organização, respeitando seu momento emocional. Após um período de autorregulação, Estrela cessou o choro de forma espontânea, dirigiu-se até a mesa da professora Sol, apanhou o canetão e, por iniciativa própria, traçou o numeral "2" na lousa, demonstrando que havia absorvido o conteúdo mesmo sem participação imediata na atividade inicial.

Esse episódio ilustra a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconhece e valoriza os diferentes modos de participação e aprendizagem das

crianças. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão pressupõe transformar as práticas escolares para que todas as crianças possam participar ativamente das experiências educativas, considerando suas singularidades como ponto de partida e não como obstáculo.

A postura das professoras, especialmente ao respeitarem o tempo de Estrela e ao acolherem sua manifestação emocional, está alinhada com os princípios de uma escola inclusiva que, como propõe Mendes (2010), deve promover ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção de sentido, a segurança afetiva e a valorização da iniciativa da criança. Ao permitir que Estrela se autorregulasse e retornasse à atividade por vontade própria, as educadoras evidenciam uma prática centrada na escuta, na mediação e no respeito à autonomia da criança.

Essa intervenção demonstra que o processo educativo deve ser mais do que transmissor de conteúdos: deve ser um espaço de relações que respeitam os sujeitos em sua totalidade, promovendo a participação efetiva e significativa de todas as crianças, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

No momento da transição para o almoço, Estrela novamente demonstrou resistência, manifestando desejo de permanecer na sala e brincar com carrinhos. Apresentou comportamento de birra, exigindo atenção exclusiva, o que impossibilitou a saída conjunta da turma com a professora regente. A professora de apoio permaneceu com a criança na tentativa de acalmá-la. Após algum tempo, Estrela concordou em se dirigir ao refeitório, levando consigo uma revista da “Turma da Mônica”. Durante a refeição, observou-se dificuldade de concentração, pois a criança permaneceu atenta à revista, o que comprometeu sua participação plena no momento do almoço.

No caso de Estrela, sua dificuldade de acompanhar a turma nas transições e nas interações pode estar relacionada a questões emocionais, comunicacionais ou mesmo sensoriais, que necessitam de compreensão e estratégia pedagógica individualizada e acolhedora. A atitude da professora Terra, ao permanecer com a criança e propor um acordo com o gibi, demonstra uma postura inclusiva, que respeita o tempo e as formas de expressão da criança, ao mesmo tempo em que promove sua reinserção gradual no coletivo.

O uso de combinados claros, preferencialmente com apoio visual, é uma estratégia essencial no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista, pois

contribui para a previsibilidade das situações, organização do comportamento e compreensão das expectativas sociais no ambiente escolar (Bosa, 2012).

Durante um momento na área externa, a criança Estrela começou a chorar, fez birra e deitou-se no chão. Os colegas aproximaram-se dela, interessados em ver o gibi que estava com Estrela. A professora Sol chamou as crianças para retornarem à sala de aula. Assim que todas entraram, Estrela se levantou e seguiu até a sala, como se nada tivesse ocorrido.

Dentro da sala de aula, Estrela demonstrou interesse pelo estojo da professora Sol. Ao não ter o objeto entregue, voltou a chorar. As professoras se empenharam em incentivar Estrela a participar das atividades junto aos colegas, buscando sua integração à rotina escolar. Porém, a criança ainda apresentava dificuldade em compreender e seguir essa rotina.

Foi mencionada pela professora Sol a possibilidade de reorganizar o espaço, guardando os brinquedos no armário, de modo que todos tenham acesso a eles em momentos específicos e coletivos. Apesar de apresentar bom desenvolvimento cognitivo e diversas habilidades, Estrela encontrava dificuldade em manter o foco nas atividades pedagógicas. Estimular sua interação com os colegas durante esses momentos era essencial para sua adaptação e desenvolvimento dentro da proposta da Educação Infantil.

Diante dessa observação, Oliveira (2009) explica que é essencial que o professor observe constantemente o comportamento, as preferências e as formas de comunicação da criança autista para planejar intervenções adequadas e significativas. A partir dessa perspectiva, a escola precisa oferecer ambientes sensoriais organizados, propostas pedagógicas flexíveis, estratégias de comunicação alternativas (como o uso de figuras, gestos ou tecnologias assistivas), e garantir tempo e espaço adequados para a expressão da criança autista. A inclusão se efetiva quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos e ativa no processo educativo, e não como paciente a ser ajustado ao padrão da normalidade.

Por sua vez, Corsaro (2011), a partir de estudos sobre a socialização infantil, aponta que a interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A mediação do adulto deve favorecer essas interações em contextos de brincadeiras e atividades coletivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento da criança ao grupo. No relato, o estímulo para que

Estrela interaja com seus colegas durante as atividades pedagógicas está alinhado a essa perspectiva.

A reorganização do espaço, com brinquedos guardados e disponibilizados em momentos específicos, contribui para a estruturação da rotina e para o respeito aos limites coletivos, aspectos essenciais para o desenvolvimento socioemocional e a convivência harmoniosa. Assim, a intervenção proposta está embasada em princípios inclusivos, no respeito às fases do desenvolvimento infantil e na importância da socialização, que, combinados, favorecem o desenvolvimento e o aprendizado de Estrela e seus pares dentro do ambiente escolar.

Flora era uma criança muito solícita, demonstrava prazer em ajudar, interagir com os colegas e colaborar com as professoras. Observando esse comportamento, a professora Sol propôs que Flora sentasse próxima à colega Luz, com o intuito de incentivá-la por meio do exemplo e da convivência. Conforme destacam Mantoan (2003), a inclusão na educação infantil favorece o crescimento de todas as crianças, pois a convivência com a diversidade amplia experiências, fortalece vínculos afetivos e estimula o respeito e a empatia desde os primeiros anos de vida.

No momento da saída, embora não houvesse nenhum fato aparente que a justificasse, Estrela demonstrou sinais de irritação e começou a chorar, evidenciando que não queria deixar a sala de aula. As professoras prontamente acolheram a criança, oferecendo carinho e paciência na tentativa de acalmá-la. No entanto, Estrela reagiu com um empurrão e expressou verbalmente sua resistência em sair.

Diante da situação, a turma foi conduzida à saída, enquanto a professora Sol permaneceu com Estrela, oferecendo acolhimento individualizado. Simultaneamente, a professora Terra foi ao portão conversar com a mãe, explicando o ocorrido e solicitando orientações sobre como melhor apoiar a criança nesse momento de transição. A mãe compartilhou a informação de que havia uma música específica que costumava acalmar Estrela em casa. A canção sugerida foi acolhida pela equipe como uma estratégia valiosa a ser utilizada futuramente, com o objetivo de oferecer mais segurança e conforto à criança durante o momento de despedida.

Nesse contexto, é possível reconhecer que a interação com a família é importante para o desenvolvimento comportamental da criança. "A participação da família é essencial para a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, pois ela contribui para a construção de um projeto educativo coerente com as necessidades e possibilidades do educando" (Mantoan, 2003, p. 45).

Além da interação com a família, o preparo da equipe escolar é de extrema importância para que o processo de inclusão ocorra de maneira exitosa. No entanto, o (a) professor (a) do AEE não foi citado (a) pelas docentes da sala para realizar articulação com a família, esse trabalho é realizado pelas professoras e coordenadora pedagógica. Costa, Zanata e Capellini (2018, p.12) ressaltam que:

O sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA estão atrelados às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento, quando necessário, de apoio humano e material. Por isto, há necessidade de capacitação de toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento com a família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

Realmente foi possível perceber que o comportamento das professoras foi fundamental para favorecer o desenvolvimento da criança. Elas acolheram Estrela com sensibilidade, respeitando seu tempo para se acalmar e mantendo uma interação atenta com a mãe, sempre priorizando o bem-estar da criança.

A postura da equipe diante da situação vivida por Estrela foi essencial para contemplar seu desenvolvimento emocional. As professoras agiram com empatia e paciência, oferecendo acolhimento e respeitando o tempo da criança, sem impor pressa ou julgamento. Além disso, a interação estabelecida com a mãe demonstrou um cuidado integral, valorizando o vínculo familiar e buscando estratégias conjuntas que promovessem o bem-estar infantil.

Ao examinar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição investigada, foram identificadas ações específicas voltadas ao acolhimento e ao atendimento das crianças e família, evidenciando o compromisso da escola com a inclusão, a socialização e o desenvolvimento integral dos alunos. Essas ações refletem estratégias pedagógicas e práticas organizacionais que buscam garantir a participação de todas as crianças, promovendo um ambiente escolar acolhedor e sensível às necessidades individuais.

Essa atitude da equipe evidencia uma prática pedagógica alinhada aos princípios da escuta atenta, da individualização do cuidado e da construção de um ambiente seguro e afetuoso — aspectos fundamentais para o fortalecimento da autonomia e da confiança da criança. Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é papel do educador promover “[...] interações e brincadeiras que respeitem os tempos, desejos e necessidades das crianças,

assegurando-lhes acolhimento, proteção e condições para seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2009, p. 13).

Schwartzman (2011), Capellini e Mendes (2007) também ressaltam a importância da colaboração entre escola, família e profissionais da saúde para que o processo educativo seja eficaz e verdadeiramente alinhado às necessidades da criança.

Em um outro dia de observação, durante a rotina da turma, Estrela sentou-se com os colegas, segurando alguns objetos nas mãos, lápis de cor e um cartão com imagem e, aparentemente, estava criando histórias. A professora Sol organizou imagens representando os momentos da rotina do dia e as pendurou na lousa, em um varal, para que as crianças ficassem atentos às atividades planejadas durante a aula. Em seguida, a professora propôs a brincadeira de roda “Lencinho na mão”, com a participação de todas as crianças. Estrela preferiu ficar no centro da roda e demonstrou animação e envolvimento durante a atividade, revelando grande interação com o grupo.

Esses momentos lúdicos e interativos são fundamentais para a aprendizagem na infância. As crianças constroem o significado social através das interações cotidianas com seus pares, desenvolvendo identidades e aprendizados culturais em contextos coletivos (Corsaro, 2011). Por meio do brincar, as crianças desenvolvem a criatividade, a cooperação e a capacidade de resolver conflitos, habilidades essenciais não apenas no contexto escolar, mas para toda a vida.

Vygotsky (1998) destaca a importância da interação social e das mediações culturais no desenvolvimento das crianças, ressaltando que brincadeiras em grupo e atividades estruturadas contribuem para o aprendizado e a construção do conhecimento. A utilização de recursos visuais, como o varal com imagens da rotina, favorece a autonomia e a compreensão das crianças sobre o que será realizado, enquanto a participação em brincadeiras coletivas, como a roda “Lencinho na mão”, estimula a socialização e a linguagem.

Conforme mencionado anteriormente pela professora Sol, está sendo implementada uma nova rotina para a turma, pensando na especificidade de cada uma, em especial as crianças autistas. A professora de apoio também relatou que estão adotando a estratégia de restringir o acesso da Estrela ao estojo da professora Sol, evitando que ela pegue os canetões de lousa ou brinquedos da prateleira. Essa

medida foi tomada após perceberem que tais ações desviavam sua atenção das interações com a turma durante as atividades pedagógicas.

Apesar disso, é importante ressaltar que Estrela demonstrava grande esperteza e facilidade de aprendizado. Desde que a nova estratégia começou a ser aplicada, foi possível notar uma melhora em sua concentração e participação nas atividades.

A partir da investigação realizada, percebeu-se que Estrela demonstrava maior dedicação, passando a participar das brincadeiras de roda, correndo atrás dos colegas e evidenciando uma interação social mais significativa. Observou-se que ela estava se adaptando positivamente às mudanças na rotina. Essas alterações foram cuidadosamente planejadas pelas professoras, com base em observações atentas, visando favorecer o desenvolvimento de toda a turma.

A estratégia adotada com a Estrela, de restringir o acesso a objetos que distraem, está fundamentada em princípios da organização do ambiente educacional para favorecer o processo de aprendizagem, conforme destacam Bosa (2012), Ropoli (2006) e Mantoan (2010).

Para Bosa (2012), o ambiente escolar deve ser estruturado de forma a minimizar os estímulos que possam competir com a atenção do aluno durante as atividades pedagógicas, especialmente no caso de estudantes com dificuldades de atenção e autorregulação. O controle e a organização do espaço e dos materiais pedagógicos são fundamentais para favorecer a concentração e a permanência na tarefa.

De modo complementar, Ropoli (2006) enfatiza que intervenções que ajustam o contexto escolar, como a mediação do professor e o manejo dos objetos disponíveis, são essenciais para promover o engajamento dos alunos e reduzir comportamentos que possam interferir na dinâmica da turma e no aprendizado individual. Por fim, Mantoan (2010) destaca a relevância da inclusão social e da interação nas práticas pedagógicas, ressaltando que o desenvolvimento das habilidades sociais, por meio da participação em brincadeiras coletivas, contribui para a construção da autonomia e da cidadania.

Considerando isso, a melhora observada na Estrela, com maior concentração e participação social, está alinhada a esses conceitos. A limitação do acesso aos canetões e brinquedos funcionou como uma estratégia eficaz para favorecer o foco e a interação, demonstrando que a organização do ambiente e o direcionamento do professor são fundamentais para promover aprendizagens significativas e a inclusão.

Para que a pesquisa tivesse uma escuta mais aprofundada sobre as opiniões das crianças, além do que foi mencionado neste trabalho, foi utilizado como instrumento a roda de conversa, entendida como prática pedagógica e investigativa que permite o diálogo, a expressão espontânea e o protagonismo infantil.

O encontro foi conduzido pela professora, proporcionando diálogo com as crianças sobre suas percepções da escola e, posteriormente, introduziu questões relativas à acessibilidade e à convivência com crianças com deficiência. As falas das crianças foram registradas, organizadas e analisadas à luz do referencial teórico.

Quando questionadas se gostavam da escola, todas as crianças responderam afirmativamente. Os motivos apresentados revelam elementos concretos e simbólicos que constituem o cotidiano escolar: “tem brinquedos, massinha, livros, comida, canetinhas...”. Essas respostas expressam um sentimento de pertencimento, valorização do brincar, da aprendizagem e da convivência. As crianças demonstram apropriação do espaço escolar como lugar de segurança emocional, imaginação e vínculo. A escola aparece não apenas como espaço de instrução, mas como território afetivo, social e lúdico, onde as relações com os colegas, professores e objetos são mediadas pelo prazer e pelo cuidado.

Durante a conversa, Estrela saiu da sala e Flor, outra criança, reagiu prontamente: “Cadê a Estrela? Ela é tão boazinha, eu gosto dela”. Este comentário afetuoso, ainda que breve, evidencia a relevância da empatia e do reconhecimento mútuo entre pares. A atitude de Flor, ao procurar Estrela e expressar afeto, é clara manifestação de empatia e reconhecimento em ação. Esse tipo de interação espontânea fortalece laços afetivos e promove um ambiente emocionalmente seguro e inclusivo. Ao valorizar e incentivar esses momentos, pais e educadores contribuem para um desenvolvimento mais saudável e equilibrado na infância. Durante as observações foi percebido que as crianças aprendem a ter empatia observando os adultos. A equipe da escola procura realizar a escuta ativa, cuidado e respeito pelas emoções das crianças, para que tenham um ambiente seguro, solidário e inclusivo, em que elas se sintam confortáveis para expressar emoções, compartilhar experiências e respeitar as diferenças.

Quando as crianças foram provocadas por mim, de maneira a imaginar como é o ambiente escolar e a pensar sobre a possibilidade de uma pessoa cadeirante circular pela escola, as crianças reconheceram algumas barreiras, então propus uma reflexão sobre a acessibilidade da escola para pessoas que utilizam cadeira de rodas.

Perguntei se uma pessoa nessa condição conseguiria entrar na sala de aula, ir ao banheiro e circular livremente pela escola. As crianças, de forma unânime, responderam que não.

Nesse momento, Bento lembrou que havia uma criança cadeirante em outra turma, ela havia quebrado a perna e estava utilizando cadeira de rodas temporariamente. Questionei se essa criança conseguiria entrar na escola com a cadeira, e as crianças afirmaram que sim. Em seguida, indaguei se ela conseguia utilizar a rampa para se locomover, e novamente responderam sim.

No entanto, quando questionadas sobre a possibilidade de uma criança com cadeira de rodas permanecer na sala de aula, responderam: “Não!”, reconhecendo a limitação do espaço físico. Uma das crianças propôs: “Só se tirar a carteira”, sugerindo espontaneamente uma adaptação que tornaria o ambiente mais acessível.

No decorrer da roda de conversa, questionei as crianças sobre seu conhecimento em relação ao autismo, se conheciam alguma pessoa autista, a resposta foi imediata e objetiva: “Tem a Luz e a Estrela”. Ao nomearem espontaneamente colegas autistas, as crianças demonstram que essas presenças não são invisibilizadas no cotidiano. Há reconhecimento, nomeação e identificação, o que já representa um passo importante na construção de uma escola que reconhece a pluralidade de seus sujeitos, ainda que possam ter ouvido dos adultos essa explicação.

Em seguida, ao perguntar sobre a participação da Estrela nas brincadeiras, a resposta veio carregada de sensibilidade, “sim, do jeito dela”. Essa resposta revela uma capacidade crítica e propositiva, que emerge da vivência cotidiana e da sensibilidade ao outro. As crianças demonstram compreender, mesmo que de forma inicial, o que significa garantir o direito de estar, brincar e aprender com equidade.

Crianças pequenas, em geral, tem uma tendência natural a aceitar as diferenças, quando crescem em ambientes inclusivos. Na infância, as relações sociais são formadoras de identidade e fundamentais para o desenvolvimento integral. O contato com pares proporciona vivências que estimulam a sensibilidade social e o reconhecimento da diferença como parte da condição humana. Para a criança autista, essa interação pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades sociais, linguagem e afetividade, desde que ocorra em um espaço seguro, estruturado e respeitoso aos seus ritmos e modos próprios de ser.

Na tentativa de compreender como as crianças conceituam ou percebem o tema “inclusão”, questionei se havia inclusão no ambiente escolar. Inicialmente, elas demonstraram não compreender o termo. Para facilitar a compreensão, expliquei de forma simples: “Incluir significa criar um ambiente que respeite as diferenças de todas as pessoas, garantindo adaptações quando necessárias. Por exemplo, na disponibilização de rampas de acesso, banheiros adaptados e demais recursos que assegurem a acessibilidade, possibilitando que todos possam circular com autonomia e sentir-se acolhidos no espaço em que estão inseridos”. Após essa explicação, perguntei se acreditavam que esse tipo de ambiente existia na escola. A resposta foi unânime: “Sim!”.

Essa resposta demonstra que, mesmo sem dominar os conceitos acadêmicos, as crianças percebem o esforço coletivo e institucional para acolher as diferenças e proporcionar pertencimento. A percepção infantil sobre a existência de inclusão na escola é construída a partir de experiências de convívio com colegas diversos, observação de atitudes dos adultos e, sobretudo, da sensação de que há espaço para todos.

Essa conversa evidencia como a infância reconhece os sentidos da inclusão a partir das relações humanas, e como a escola pode ser (ou não) percebida como um espaço justo e acolhedor. Nesse ponto, é fundamental considerar o que afirma Mantoan (2006) ao defender que a inclusão vai além da presença física de estudantes com deficiência: trata-se de garantir a participação ativa, o respeito à diversidade e a reconstrução coletiva do espaço escolar.

A escola torna-se verdadeiramente inclusiva quando reconhece e valoriza as diferentes habilidades e necessidades dos alunos ao longo do processo de ensino, promovendo a participação e o desenvolvimento de todos por meio de métodos pedagógicos inovadores (Ropoli *et. al.*, 2010). Para que a inclusão se efetive, é fundamental investir na atualização e no aprimoramento de conceitos, bem como na redefinição e aplicação de práticas educativas que atendam às especificidades de cada estudante.

De maneira a estimular as crianças a refletirem sobre identidade, diversidade e singularidade humana, perguntei se todas as pessoas são iguais ou diferentes umas das outras. Bento respondeu de forma simples, repetindo variações de cor: “Branco, branco, branco, preto, preto, preto”. Esse comentário indica que a criança conseguiu evidenciar a complexidade da diversidade, reconhecendo que somos diferentes.

Completei dizendo que somos diferentes também no jeito de ser, no pensar, no tamanho e na cultura. Ressaltei que há pessoas orientais, pessoas com corpos variados — umas mais gordinhas, outras mais magrinhas, mais altas ou mais baixas — e diferenças na maneira como vemos o mundo, o que evidencia a importância de intervenções pedagógicas que ampliem esse olhar.

Perguntei ao grupo se conheciam pessoas autistas. O foco se desloca para a neurodiversidade, destacando que o autismo é mais uma forma de ser, com formas distintas de perceber e interagir com o mundo em relação à maioria. Bento diz: “A Estrela, porque ela não sabe nada ainda”. Essa conversa revela como as crianças estão em processo de construção de suas concepções sobre o outro e sobre a diversidade. A fala de Bento, ao mencionar uma colega como “diferente” por “não saber nada ainda”, pode refletir uma percepção ainda limitada e influenciada por expectativas de desempenho, mas também evidencia a importância de intervenções pedagógicas que ampliem esse olhar. A mediação da pesquisadora foi essencial para estimular a reflexão e proporcionar às crianças um espaço de escuta e diálogo respeitoso.

Em continuidade, perguntei se todas as pessoas pensavam iguais e as crianças responderam unânime: “Não”. Isso indica uma consciência, mesmo que ainda simplória, de que cada pessoa tem um modo próprio de pensar. E sobre estudar em um ambiente com diferenças, as crianças respondem que isso é “Legal!”. A visível aceitação sugere abertura, curiosidade e apreciação pela pluralidade.

Por fim, perguntei se a escola pode receber várias crianças diferentes e a resposta foi afirmativa. Isso aponta para uma visão inclusiva e para a aceitação de que ambientes coletivos devem acolher diversidades de forma natural.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão está diretamente relacionado à postura dos educadores e à forma como conduzem as interações em sala. Como destacam Ropoli *et al.* (2010, p. 13), a inclusão escolar demanda “a reorganização do sistema educacional de modo a garantir a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, considerando suas singularidades por meio de práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis”.

A Estrela se retirou durante a roda de conversa, o que evidenciou a importância de retomar esse momento posteriormente, em uma situação que favorecesse seu conforto e bem-estar.

Diante do exposto, estabeleci contato com a mãe da Estrela com o objetivo de compreender quais estratégias pedagógicas poderiam ser adotadas para estimular o interesse da criança e favorecer sua participação ativa nos momentos de diálogo com a criança. A mãe compartilhou que Estrela apreciava músicas e histórias, especialmente as da Branca de Neve e Os Três Porquinhos. Com base nessas informações, foram preparados fantoches dessas histórias para criar uma abordagem lúdica e acolhedora, que incentivasse o engajamento da criança.

Durante a conversa com a Estrela, foram utilizados os fantoches dos personagens da história dos Três Porquinhos. A criança estava na sala de aula acompanhada da professora de apoio e da colega Luz, que no momento estava desenhando com canetinhas em uma folha sulfite, sentada em sua carteira. Iniciei a contação da história, integrando música e movimentos com os fantoches, e convidei Estrela a participar da brincadeira.

Durante a tentativa de diálogo, foi questionado à criança se ela gostava da história dos Três Porquinhos e qual dos personagens ela preferia. Enquanto isso, Estrela segurava as canetinhas nas mãos e continuava pintando. Ao novamente ser questionada sobre sua preferência, Estrela respondeu em inglês, apontando para as cores das canetinhas que segurava.

No momento de interação, foi proposta à criança uma forma alternativa de comunicação por meio de gestos: combinando levantar o polegar indicaria uma resposta afirmativa (“sim”) e abaixá-lo, uma resposta negativa (“não”). As perguntas foram repetidas utilizando esse código combinado, e a criança respondeu com o polegar para cima, sinalizando concordância. Estrela respondia algumas perguntas, mas não todas, o que é absolutamente comum e esperado no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças que estão em processo de aquisição de linguagem.

Fiz duas perguntas: se ela gostava da escola e se gostava das professoras. Estrela respondeu afirmativamente a ambas. Assim, essa simples declaração de Estrela afirma que ela se sente vista, valorizada e conectada ao contexto escolar. Esse é um forte indício de que o ambiente educacional está cumprindo um papel fundamental: acolher, incluir e estimular o desenvolvimento integral de cada criança.

Em seguida, foi mantido a contação de história com música, com o objetivo de promover a interação. No entanto, percebi que a criança demonstrava preferência por permanecer em silêncio, concentrando-se nas canetinhas. Diante disso, foi respeitado

seu desejo de permanecer quieta e finalizada a tentativa de interação, preservando seu espaço e momento de autonomia. Foi observado que Estrela se comunica de maneira singular, utilizando o desenho, o canto e, em alguns momentos, o inglês. Percebe-se que há vínculo afetivo com a escola e os adultos do ambiente, embora nem sempre consiga ou queira responder de forma direta.

Retomando a importância de ouvir as crianças é uma ação fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a infância como uma fase plena de direitos, pensamentos, sentimentos e formas próprias de expressão. A escuta da criança, no contexto educacional, não deve se restringir à audição de falas verbais, mas deve incluir também gestos, silêncios, desenhos, cantos, brincadeiras, Tecnologia Assistiva¹⁷ e outras linguagens infantis.

Com base nos diálogos e observações apresentadas, é possível retomar e refletir sobre a importância de escutar e dialogar com as crianças, conforme enfatizado por diversos estudiosos mencionados neste trabalho. Essa prática promove um reconhecimento às crianças, lembrando que a infância é uma construção social. Ouvir as crianças e valorizar suas opiniões na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática, inclusiva e respeitosa.

A escuta das crianças reconhece a infância como uma etapa singular da vida, na qual os pequenos são sujeitos ativos na construção de conhecimento e protagonistas de suas aprendizagens (Fernandes, 2003; Marchi, 2017).

O diálogo com as crianças revelou-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e sensível à diversidade. As falas analisadas neste trabalho mostram que as crianças:

- Percebem a escola como espaço de afeto e pertencimento;
- Valorizam o brincar, a comida, os colegas e a aprendizagem;
- São capazes de identificar barreiras físicas e simbólicas à inclusão;
- Demonstram empatia e abertura para a convivência com a diferença.

¹⁷ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Os dados revelaram que compreender uma prática pedagógica comprometida com a inclusão deve partir da escuta das crianças, do reconhecimento de seus saberes e do convite à participação na transformação do espaço escolar. Como sujeitos ativos, elas têm muito a dizer e a ensinar sobre como construir uma escola para todos, de acordo com os estudiosos Mantoan e Lanuti (2022).

Com esta investigação, compreende-se que a criança deve ser entendida como um ser social e cultural, dotado de linguagem, pensamento e capacidade de expressão. A escuta ativa é, portanto, uma forma de respeitar e promover essa autonomia, permitindo que as experiências e sentimentos infantis orientem as ações pedagógicas (Fernandes, 2003). A escuta das opiniões infantis contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento do senso crítico desde os primeiros anos (Marchi, 2017).

Contudo, ter empatia e dar importância às opiniões das crianças é uma das bases da Sociologia da Infância e da Educação Inclusiva, pois reconhece e valoriza a diversidade, possibilitando que todos sejam sujeitos do processo educacional. Quando a escola escuta, ela amplia seu entendimento sobre as necessidades reais das crianças, tornando-se capaz de promover a inclusão em sua dimensão plena, não apenas física, mas social e pedagógica (Mantoan, 2011).

Em suma, escutar as crianças e considerar suas opiniões na Educação Infantil não deve ser compreendido como um ato meramente protocolar, mas como uma prática essencial para a construção de uma educação centrada no sujeito. Trata-se de um compromisso com o respeito à diversidade, a promoção da inclusão e a valorização da infância como um tempo e espaço legítimos de produção de saberes, experiências e exercício de direitos. Nesse sentido, Corsaro (2011) destaca a importância de reconhecer as crianças como agentes sociais competentes, capazes de interpretar, resistir e contribuir ativamente para a cultura em que estão inseridas, reforçando a necessidade de uma escuta sensível e significativa por parte dos adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à trajetória final, é importante rever os passos realizados durante o percurso investigativo para que o leitor (a) possa refletir sobre o estudo abordado. A presente pesquisa teve como objetivo geral perceber as experiências e percepções das crianças com a inclusão de uma criança autista na Educação Infantil, em uma turma de pré-escola municipal do interior paulista. Para tanto, a pesquisa de campo propiciou uma investigação a partir da observação do cotidiano escolar, percebendo a maneira como crianças participam e reconhecem o processo de educação inclusiva dentro das práticas pedagógicas no ambiente infantil.

É importante salientar que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), destinada às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa organiza-se em duas modalidades: creche, voltada ao atendimento de crianças de zero a três anos, e pré-escola, direcionada às de quatro e cinco anos.

Na Educação Infantil, a criança não é apenas receptora de conteúdos, mas protagonista de interações, aprendizagens e experiências. É nesse espaço que emergem e se consolidam as chamadas culturas infantis, expressas por meio de brincadeiras, linguagens próprias, modos de organização e formas singulares de compreender a realidade. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente privilegiado para que pesquisadores da Sociologia da Infância observem como as crianças constroem suas identidades, estabelecem vínculos sociais e elaboram sentidos sobre o mundo. A Educação Infantil assume papel central, uma vez que representa o primeiro espaço institucionalizado de socialização, aprendizagem e convivência coletiva fora do âmbito familiar.

Historicamente, a Educação Infantil não priorizou a inclusão de crianças com necessidades especiais, independentemente da faixa etária. Nas creches, voltadas para crianças de 0 a 3 anos, o enfoque era principalmente na vigilância, alimentação e higiene, sem atenção às diferenças individuais de desenvolvimento. Nos pré-escolares, de 4 a 5 anos, a ênfase estava na preparação para o ensino fundamental, com atividades padronizadas que não consideravam singularidades ou barreiras de aprendizagem. Somente nas últimas décadas, com a ampliação de políticas públicas e a valorização da diversidade, a inclusão começou a ser incorporada de forma mais consciente, buscando garantir que todas as crianças, em todas as fases da Educação

Infantil, tenham acesso a experiências de aprendizado adequadas às suas necessidades e potenciais.

A experiência de acompanhar a rotina escolar das crianças permitiu acessar, de forma sensível e aprofundada, os múltiplos aspectos que atravessam o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de seus pares. As interações, ou a ausência delas revelaram não apenas traços individuais, mas, sobretudo, os efeitos das mediações (ou de sua falta) na construção de vínculos, pertencimento e participação social no ambiente escolar.

Na seção 2, denominada “Educação Especial e Inclusiva no contexto das Políticas Educacionais: avanços ou retrocessos?”, permitiu verificar as legislações e documentos oficiais, para averiguar se o percurso de Educação Especial está ao caminho da inclusão ou retrocedendo. Apontou a parte histórica que antecede a inclusão, para que fosse possível compreender e refletir se houve avanços ou retrocessos na história da Educação Especial e Inclusiva dentro do contexto das Políticas Educacionais.

A análise histórica e documental das políticas educacionais revelou avanços significativos na Educação Especial e Inclusiva no Brasil, especialmente em termos legais, embora ainda exista uma lacuna na implementação prática desses direitos. Observou-se que, embora a trajetória legislativa tenha avançado com melhorias para crianças e jovens com deficiência, muitos direitos previstos ainda não são plenamente acessíveis à cidadania plena destes públicos.

Apesar dos avanços, os projetos de leis recentes como os Decretos nº 9.465/2019 e nº 10.502/2020, que propunham a criação de escolas e classes bilíngues e especializadas, suscitaram críticas de retrocesso, por estimular a segregação de estudantes com deficiência e contrariar os princípios da inclusão. Essas propostas foram amplamente questionadas por organizações da sociedade civil e estudiosos da área, sendo posteriormente revogadas, evidenciando o constante embate entre modelos inclusivos e integradores/excludentes.

Esse confronto entre modelos de segregação e inclusão, evidenciado pela suspensão judicial e a mobilização de entidades da sociedade civil, reforça a necessidade de refletir sobre o verdadeiro significado de uma educação inclusiva — que respeite as diferenças individuais e rompa concretamente as barreiras, ao invés de criar sistemas paralelos. Apesar dos avanços legais, a conclusão é clara: o entendimento de inclusão deve transcender o papel interpretativo da lei e se

concretizar na prática escolar, social e institucional, garantindo acessibilidade, autonomia e a efetiva exigência de direitos pelas pessoas com deficiência.

Sobre a seção 3, “Educação Especial na perspectiva inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista”, foi dividida em duas subseções, a primeira intitulada “Um olhar significativo para a Educação Inclusiva” mostrou sobre o significado de incluir de acordo com o processo de inclusão em escolas regulares/comuns ao receber o público-alvo da Educação Especial. Além disso, observou-se como os profissionais, familiares e as Políticas Públicas devem se posicionar com o desenvolvimento escolar dessas crianças e jovens, para proporcionar uma educação de qualidade e acesso a todos com equidade, respeitando as singularidades de cada um.

A próxima subseção: “Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias para lidar com as crianças da educação infantil”, descreve o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco em aspectos relacionados ao comportamento, formas de tratamento e concepções baseadas nos Modelos Médico e Social da deficiência que refuta normas restritivas que excluem formas diversas de ser, impondo a divisão entre “normal” e “anormal”. Propõe, em vez disso, um apoio que valorize todas as maneiras legítimas de interagir, reconhecendo que a diversidade é parte fundamental da educação inclusiva. Buscando compreender como cada modelo interpreta o TEA e quais implicações essas perspectivas trazem para a compreensão e a intervenção junto às pessoas que apresentam esse transtorno.

Em síntese, a discussão da seção 3, indica que, embora haja uma estrutura legal e potente em favor da inclusão de crianças com TEA em escolas comuns, o caminho para uma inclusão efetiva passa por transformação real nas práticas educativas: envolve capacitação continuada dos professores, equipes interdisciplinares (incluindo acompanhante especializado ou terapêutico quando necessário), engajamento familiar e ambientais que respeitem a neurodiversidade. A educação inclusiva não pode ser apenas acesso físico, devendo significar também a participação verdadeira, protagonismo e desenvolvimento integral de cada aluno com TEA.

Na seção 4, “Sociologia da Infância e suas contribuições na pesquisa com crianças” dividida em duas subseções, sendo a primeira: “Valorizar e reconhecer a infância” pontuou as diferentes concepções sobre a infância, enfatizando as contribuições da Sociologia da Infância para o reconhecimento da criança como sujeito social e cultural ativo. Destacando, nesse contexto, a importância de considerar

as opiniões das crianças na produção do conhecimento sobre suas experiências e, especialmente, no contexto da Educação Infantil, em que a escuta sensível se apresenta como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

A Sociologia da Infância oferece uma contribuição essencial para a construção de uma nova compreensão sobre a infância, que rompe com os paradigmas tradicionais e reconhece as crianças como sujeitos sociais, culturais e históricos. Esse olhar é imprescindível para o delineamento de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem os direitos das crianças e favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Compreender a infância como categoria social e estrutural implica, também, em repensar a forma como as instituições e os adultos se relacionam com as crianças. A Educação Infantil, nesse cenário, assume papel estratégico na promoção de uma cultura de participação, respeito e valorização da infância em sua diversidade e complexidade. A escuta qualificada, a participação efetiva das crianças e o reconhecimento de sua agência são condições indispensáveis para que se construa uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A subseção seguinte, nomeada: “A importância de ouvir as crianças e a observação participante”, aborda sobre a escuta qualificada das crianças e o uso da observação participante como metodologia, que se destacam como estratégias fundamentais para pesquisas na Educação Infantil. Considerar as crianças como sujeitos sociais ativos representa um avanço teórico e ético nas ciências humanas, rompendo com a visão tradicional que as tratava apenas como objetos de estudo.

Ao participar do cotidiano das crianças, o pesquisador estabelece vínculos que possibilitam a construção de um conhecimento mais sensível e contextualizado. Essa proximidade permite evitar interpretações adultocêntricas e amplia a compreensão dos significados que as crianças atribuem às suas experiências. A escuta e a observação tornam-se, assim, atos éticos e políticos, que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e contribuintes legítimos no processo de produção do saber.

Na seção 5, “Conhecendo o terreno: perfil da turma e da escola”, foram apresentadas a metodologia e a técnica de pesquisa adotadas, o perfil da escola e da turma participante com a descrição da rotina e da investigação em campo. A pesquisa foi caracterizada pela adoção de uma abordagem qualitativa na percepção da compreensão das crianças da pré-escola municipal do interior paulista sobre o processo de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil, sendo utilizada a

técnica de observação participante, a partir do olhar da pesquisadora, crianças e professoras.

No ambiente de Educação Infantil investigado, constatou-se que o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de forma restrita ao contraturno, exclusivamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Não foi identificado o acompanhamento desse profissional na sala de atividades comum frequentada pela criança atendida, tampouco em outras turmas do espaço infantil. Essa prática revela uma limitação no processo de inclusão, uma vez que a ausência do profissional no contexto cotidiano da sala comum reduz as possibilidades de apoio pedagógico efetivo, de mediação das interações sociais e de promoção da participação plena da criança nas atividades coletivas.

O espaço escolar foi identificado uma estrutura física ampla e diversificada, capaz de atender adequadamente as necessidades pedagógicas e de socialização de crianças de 4 a 5 anos. Possui espaços enriquecidos, como gramado, brinquedos lúdicos e um jardim sensorial que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. A instalação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), climatizada e equipada, reforça o compromisso da instituição com a inclusão e a qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais.

No entanto, persistem desafios relevantes: a ausência de infraestrutura acessível nos banheiros infantis, além de banheiros de banho em condições inadequadas, evidencia deficiências na acessibilidade e manutenção do ambiente escolar. Outro ponto a ser aprimorado é a participação familiar, que embora presente por meio de reuniões e eventos, ainda carece de maior frequência e efetividade para consolidar a parceria escola-família.

Em termos de recursos humanos, o quadro de funcionários é amplo e diversificado: com diretorias, professoras, equipe de apoio, merendeiras, auxiliar e estagiárias, refletindo a estrutura necessária para o atendimento das turmas, inclusive com o suporte especializado quando demandado.

Dessa forma, a instituição infantil revela-se bem organizada, com forte potencial pedagógico e sensorial, bem como empenhada na inclusão e na interação com as famílias. Para alcançar um nível ainda mais elevado de qualidade, é imprescindível investir na acessibilidade dos espaços sanitários e fortalecer as estratégias de engajamento familiar. Essas melhorias consolidarão o ambiente infantil como um

espaço acolhedor, democrático e inclusivo, alinhado aos objetivos de desenvolvimento integral da criança.

A última subseção apresentou a investigação intitulada “Em campo: observando e escutando as crianças”, na tentativa de mostrar o ambiente escolar na fase de Educação Infantil e o desenvolvimento da investigação em campo, que propiciaram atingir dois objetivos específicos: “Entender o que as crianças na fase da Educação Infantil compreendem por Educação Inclusiva” e “Perceber como ocorre a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil”.

Ressaltando que a inclusão escolar é um princípio básico da educação contemporânea, especialmente no contexto da Educação Infantil, em que o acolhimento, a escuta e o respeito às individualidades devem permear todas as práticas pedagógicas. A seção propôs a refletir sobre a vivência de uma criança autista, inserida em uma turma da Educação Infantil, sobre os comportamentos e opiniões de todas as crianças da turma sobre a Educação Inclusiva com foco nas práticas observadas, nos desafios enfrentados e nas possibilidades de promoção de uma escola mais acolhedora e equitativa.

As visitas tiveram a duração de quatro semanas, entre o mês de março e abril do ano de dois mil e vinte e quatro. O diário de campo não foi apresentado devido à complexidade e extensão das anotações. Ainda assim, este trabalho foi construído com base em observações detalhadas, experiências vivenciadas e registros pessoais, garantindo a validade das reflexões e análises. Assim, a ausência do diário não compromete a integridade do estudo, pois os dados foram organizados e sistematizados ao longo do texto. Foram realizadas anotações, registros de gravações e fotos durante a observação participante na instituição infantil, propiciando momentos de diálogos com as crianças e professoras que contribuíram para a análise pautada nas questões reflexivas com base nos princípios abordados neste trabalho.

As observações revelaram que, em algumas vezes, houve falta de estratégias adultas deliberadas para incentivar a participação de Estrela em momentos como o parque e as refeições, o que pode, mesmo que indiretamente, reforçar barreiras sociais, inclusive barreiras atitudinais provocadas também pela falta de formação. Por outro lado, a postura empática e flexível das professoras mostrou que pequenas ações, como a antecipação da rotina, o uso de recursos visuais, linguagem clara e escuta ativa, fazem uma diferença significativa na promoção da inclusão e do bem-estar da criança.

A análise destacou ainda a importância da parceria entre escola e família, elemento fundamental para o avanço no processo de socialização e desenvolvimento de crianças com necessidades específicas. Os relatos da mãe de Estrela e as percepções das professoras reforçaram que a inclusão não é um evento pontual, mas um percurso contínuo, que exige formação, escuta, paciência e compromisso com a singularidade de cada criança.

Com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, reafirma-se que as crianças são sujeitos ativos, com direito à participação, ao afeto e ao pertencimento. Desde a Educação infantil, a escola enquanto espaço privilegiado de convivência deve promover ambientes nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como parte fundamental da experiência coletiva. Além disso, as crianças demonstraram capacidade de perceber e refletir sobre a diversidade, revelando que a convivência desde cedo contribui para a construção de um ambiente mais empático e inclusivo.

Outro aspecto relevante foi a escuta ativa das crianças, promovida por meio de roda de conversa e outras estratégias lúdicas. Essa escuta revelou que, mesmo em tenra idade, as crianças são capazes de perceber e refletir sobre as barreiras e potências do ambiente escolar, e sabem lidar com as diferenças e singularidades de cada pessoa, compreendem e reconhecem que a verdadeira barreira não está nos indivíduos, mas sim no meio em que convivem. Suas falas demonstraram sensibilidade às diferenças e um entendimento espontâneo de que a inclusão é parte natural e necessária da convivência. Essas percepções reforçam a ideia de que a infância é um tempo de formação ética, relacional e afetiva, no qual a diversidade deve ser celebrada e não apenas tolerada.

Com base nos diálogos e nas observações compartilhadas, é evidente que ainda há uma necessidade de desenvolver a escuta ativa por parte dos adultos no ambiente escolar. Os diálogos demonstram que, embora já existam interações, faltam espaços estruturados para que as crianças expressem suas ideias e opinem sobre a rotina e as atividades. Isso reforça a importância de incorporar práticas que valorizem a voz infantil no planejamento pedagógico. Escuta diária, um olhar atento, sensível ao que elas produzem, às suas manifestações.

É importante retomar o crescimento construído ao longo desse percurso, pois iniciei o processo investigativo movida por inquietações pessoais, enquanto mãe de uma criança autista e professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Nesse trajeto, fui me constituindo pesquisadora, adquirindo novos conhecimentos,

reassignificando minhas práticas e ampliando meu olhar sobre a inclusão escolar, agregando experiências como mãe, professora e pesquisadora.

Estar no ambiente da Educação Infantil como pesquisadora possibilitou-me desenvolver novas estratégias e cultivar um olhar mais atento e sensível ao ouvir as crianças. Além disso, ao aprofundar-me nos documentos legais, na trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva e no papel do (a) professor (a) do AEE, ampliei minha compreensão sobre os estudos investigados e fortaleci minha formação teórica e prática nesse campo.

A partir dessa investigação, emergiram novas questões de pesquisa relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), tais como: de que maneira a documentação da escola prevê a oferta do AEE? E como o (a) professor (a) responsável por esse atendimento acompanha o processo de inclusão das crianças atendidas? Tais indagações abrem possibilidades para pesquisas futuras, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre a efetivação das práticas inclusivas no contexto escolar.

Para finalizar, este trabalho reafirma que a inclusão não é uma meta estática, mas um percurso contínuo. Não se trata somente de integrar crianças com deficiência, mas de transformar a prática educativa em todos os seus aspectos, sensível à diversidade, responsiva às necessidades de cada criança e sustentada por uma escuta genuína. Somente assim a Educação Infantil cumprirá seu papel de promover uma socialização rica, equitativa e verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade desde o início da educação escolar.

Com a pesquisa, espera-se que este estudo contribua para a compreensão da visão de educadores, gestores, funcionários da escola, familiares e crianças a respeito das diversidades presentes na escola e na sala de aula. Busca-se garantir a todas as crianças, independentemente de suas condições, o direito de aprender, brincar e conviver com dignidade e respeito. Reafirma-se, ainda, que a escuta das crianças não deve ser tratada apenas como instrumento metodológico, mas como princípio ético indispensável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade de cada sujeito. Essas reflexões sobre o processo de inclusão escolar consideram as experiências de crianças e adultos em suas vivências no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARAÚJO, W. M. **O direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior**. Informa SUS- UFSCAR, 2021. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: Baptista, C. R. & Bosa, C. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, S.l., v. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: jun. 2024.

BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 22 de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31–50.

CAMPOS-RAMOS, P. C.; BARBATO, S. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 189-199, jul./set. 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da Educação Brasileira**. Campinas, 2015. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO S/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Montreal, 5 jun. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

CORSARO, W. A. ***The sociology of childhood*** [A sociologia da infância]. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja?** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 63–85.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351–360, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FERNANDES, N. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação- com implicações na formação de professores? In: ENS, R. T.; GANHANI, M. C.(org.). **Pesquisa com crianças e a Formação de Professores**. 2015.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, S.l., v. 25, 2020.

FLEURI, R. M. Observação participante: desafios e possibilidades para a pesquisa educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 169-176, 2004.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação inclusiva para além da Educação Especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, S.l., v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, NEWRA, T. R. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, supl. 2, p. S83-S90, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/6s74mGB6tKzK7rMRbqmm6mR/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

HEWITT, S. **Compreender o autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção: Educação e Diversidade).

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, 1982.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, S.l., v. 16, n. 41, p. 132–147, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: fev. 2025.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphonia: Revista de Educação Inclusiva**, S.l., v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, preposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARCHI, M. A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 617-637, 2017.

MARQUES, M. H. DIXE, M. A. R. Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais. **Revista de Psiquiatria Clínica**, S.l., v. 38, n. 2, p. 66–70. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/QmsKf77dCSYGzr73t8mcXLb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTA, M. J.; SOUSA, S. M. Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, S.l., v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200007. Acesso em: 29 out. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, S.l., v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, S.l., v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Psicologia USP**, S.l., v. 21, n. 3, p. 627-645, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MOREIRA, A. (Org.); MOREIRA, I. C. (Org.); LANUTI, J. E. O. E. (Org.). **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares**. Andradina: Meraki, 2021. v. 1.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, p. 465-480, 2009.

OLIVEIRA, A. A. de. **As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil**. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2021/08/as-praxis-inclusivas-2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um saber-fazer: educação infantil, pesquisa e formação**. São Paulo: Ática, 2002. p. 15-30.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID 11**. Brasília: OMS, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ORRÚ, M. A. **Inclusão escolar: um olhar possível sobre o autismo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, S.l., 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/310821126_A_FORMACAO_DE_PROFESORES_E_A_EDUCACAO_DE_AUTISTAS. Acesso em: 10 jun. 2023.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PINTO, R. N. M. *et al.* **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jrgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PROVASI, J. H. S.; KISHIMOTO, T. M. Brincadeira e cultura: a escuta das crianças em pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 412-431, maio/ago. 2015.

QUILES, R. E. S. Políticas públicas em educação especial: o conceito de inclusão em construção. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/334-2011.pdf>. Acesso em: out. 2023.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, S. l., v. 20, p. 137–162, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>. Acesso em: 7 set. 2024.

QVORTRUP, J. Colocando as Crianças na Divisão do Trabalho. In: CLOSE, P.; COLLINS, R. **Família e economia na sociedade moderna**. Basingstoke: Macmillan, 1987.

QVORTRUP, J. **A infância importa: teoria social, prática e política**. Aldershot: Avebury, 1994.

QVORTRUP, J. **A criança como pessoa social**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E.. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In: MOREIRA, A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J. E. de O. E. (Org.). **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares**. Andradina: Meraki, 2021. p. 58-71.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, S.l., v. 28, e281014, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023281014>. Acesso em: out. 2024.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 43-51.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: ago. 2024.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173–183, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jul. 2024.

SANTOS, A. R. Tipos de pesquisa científica. In: SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 26-32.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, S.l., v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coord.). **As crianças, contextos e identidade**. Braga: **Centro de Estudos da Criança**; Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: KRAMER, S. (Org.). **A infância e sua singularidade cultural**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 21-44.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, S.l., v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Pesquisa com crianças: perspectivas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, V. L. R. R. RUSCHEINSKY, A. Democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais: A Uniãoeste como Campo de Reconhecimento Social. **Revista Mediações**, S.l., v. 26, n. 1, p. 201–218. 2021.

THOMPSON, T. **Conversa franca sobre autismo**: guia para pais e cuidadoras. Campinas: Papyrus, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação**: Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.