INFÂNCIA NEURODIVERGENTE: OS MODOS DE SER, AGIR E PENSAR DA CRIANÇA AUTISTA

NEURODIVERGENT CHILDHOOD: THE WAYS OF BEING, ACTING AND THINKING OF AUTISTIC CHILDREN

INFANCIA NEURODIVERGENTE: FORMAS DE SER, ACTUAR Y PENSAR DE LOS NIÑOS AUTISTAS

Jorge dos Santos Silva[1]
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro[2]

RESUMO
Este estudo teve como objetivo analisar as representações e compreensões da professora e das crianças sobre os modos de ser, agir e pensar de uma criança autista em sala de aula e suas repercussões para a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças no contexto escolar. A metodologia baseou-se na escutatória e na análise de narrativas construídas a partir da observação colaborativa e das interações com professores e crianças. Dessa forma, fundamentamos nossas discussões em autores como Barbosa e Horn (2001), Corsaro (2002), Novaes e Freitas (2024), Sarmento (2005; 2006; 2011), dentre outros. Os resultados indicam que as crianças reconhecem as diferenças nos modos de ser, agir e pensar entre si, destacando as características que singularizam as crianças autistas. No entanto, elas também evidenciam que essas crianças são sujeitos únicos, com produções e vivências próprias. As contribuições da professora ressaltam que a infância autista, devido às suas singularidades, desafia a visão adultocêntrica ainda predominante na sociedade, ao revelar o potencial das infâncias e suas experiências. Assim, podemos compreender que as culturas infantis não devem ser reduzidas a termos comportamentais, mas sim reconhecidas por seus significados autônomos, que, ao se organizarem nas interações e negociações dentro dos grupos, criam uma "gramática" única que dá forma à sua experiência e à sua aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: neurodiversidade; infância; criança; autismo.

ABSTRACT
This study aimed to analyze the representations and understandings of the teacher and children about the ways of being, acting, and thinking of an autistic child in the classroom and their repercussions for the inclusion and development of these children in the school context. The methodology was based on listening and analysis of narratives constructed from collaborative observation and interactions with teachers and children. Thus, we based our discussions on authors such as Barbosa and Horn (2001), Corsaro (2002), Novaes and Freitas (2024), Sarmento (2005; 2006; 2011) among others. The results indicate that children recognize the differences in the ways of being, acting, and thinking among themselves, highlighting the characteristics that make autistic children unique. However, they also show that these children are unique subjects, with their own productions and experiences. The professor's contributions highlight that autistic childhood, due to its singularities, challenges the adult-centric view that still predominates in society, by revealing the potential of childhoods and their experiences. Thus, we can understand that children's cultures should not be reduced to behavioral terms, but rather recognized for their autonomous meanings, which, when organized in interactions and negotiations within groups, create a unique "grammar" that shapes their experience and learning.
KEYWORDS: neurodiversity; childhood; child; autism.

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones y comprensiones de la maestra y de los niños sobre las formas de ser, actuar y pensar de un niño autista en el aula y sus repercusiones para la inclusión y el desarrollo de estos niños en el contexto escolar. La metodología se basó en la escucha y análisis de narrativas construidas a partir de la observación colaborativa y de las interacciones con docentes y niños. De esta forma, basamos nuestras discusiones en autores como Barbosa y Horn (2001), Corsaro (2002), Novaes y Freitas (2024), Sarmento (2005; 2006; 2011) entre otros. Los resultados indican que los niños reconocen las diferencias en las formas de ser, actuar y pensar entre ellos, resaltando las características que hacen únicos a los niños autistas. Pero también muestran que estos niños son sujetos únicos, con sus propias producciones y vivencias. Las

[1] Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil, Orcid: https://orcid.org/0009-0000-2417-9760
[2] Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4945-1198

contribuciones del profesor destacan que la infancia autista, por sus singularidades, desafía la visión adultocéntrica aún predominante en la sociedad, al revelar el potencial de las infancias y sus experiencias. Así, podemos entender que las culturas de los niños no deben reducirse a términos conductuales, sino más bien reconocerse por sus significados autónomos, que, al organizarse en interacciones y negociaciones dentro de grupos, crean una "gramática" única que da forma a su experiencia y a su aprendizaje.
PALABRAS CLAVE: neurodiversidad; infancia; niño; autismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho originou-se durante o processo de observação de um estudo em andamento, vinculado à pesquisa de mestrado em Educação sobre avaliação na educação infantil no contexto da escola pública. Inicialmente, não se pretendia abordar diretamente a temática aqui explorada. O propósito inicial da pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estava centrado em analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA, bem como suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância.

As categorias de observação definidas a priori incluíam: a) organização do ambiente físico e dos materiais disponíveis na sala de aula; b) a rotina da turma; c) as práticas pedagógicas das professoras; d) as práticas avaliativas adotadas pelas docentes. Entretanto, à medida que as observações avançaram e as interações com os sujeitos da pesquisa – professoras e crianças – tornaram-se mais dinâmicas e colaborativas, essa imersão revelou uma nova dimensão, até então não prevista: a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A vivência em sala de aula trouxe à tona a categoria emergente "infância autista", destacando a relevância de compreender como as professoras e as crianças representam e interagem com as especificidades dessa infância no contexto escolar.

Assim, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: como a professora e as crianças compreendem e representam os modos de ser, agir e pensar de uma criança autista em sala de aula e suas repercussões para a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças no contexto escolar?

A literatura acadêmica ainda apresenta lacunas significativas na investigação sobre como as representações sobre infâncias neurodiversas se manifestam no cotidiano escolar e influenciam a qualidade do ensino e a efetividade da inclusão. Nesse contexto, entende-se que as crenças, valores e conhecimentos das professoras e das crianças sobre as infâncias são moldados por múltiplos fatores, incluindo a sociedade, a cultura, a formação acadêmica e as

políticas públicas. Uma formação docente sólida, que compreenda a infância como uma categoria social e geracional, construída nas relações históricas, culturais e políticas com e para as crianças, e que reconheça o princípio da neurodiversidade, tem o potencial de promover representações mais positivas e inclusivas. Por outro lado, a ausência de uma formação adequada e a ocultação das narrativas das crianças tendem a reforçar estereótipos e práticas pedagógicas que limitam a inclusão e desconsideram a diversidade que caracteriza as diferentes crianças e infâncias.

Este estudo, portanto, tem como objetivo analisar as representações e compreensões da professora e das crianças sobre os modos de ser, agir e pensar de uma criança autista em sala de aula e suas repercussões para a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças no contexto escolar. Por meio das narrativas da docente e das vivências das crianças, buscamos compreender como as crianças e professoras percebem as infâncias das crianças autistas, caracterizando suas brincadeiras, interações e processos de desenvolvimento.

Assim, buscamos valorizar os aspectos dinâmicos da abordagem narrativa, destacando a relevância do processo dialógico e relacional, no qual as experiências de pesquisador e participantes se influenciam mutuamente. Como destacam Santos, Foraux e Oliveira (2019, p. 48), "o ser humano é atravessado pela cultura; sua narrativa é construída no processo de sua constituição enquanto singularidade e coletividade." Dessa forma, apresentamos a seguir os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram este estudo, seguidos por reflexões teóricas acerca da perspectiva de infância e de criança adotadas para este trabalho. Explicamos, ainda, a escolha da terminologia "neurodiversidade" para abordar o autismo, destacando sua relevância no contexto da pesquisa. Por fim, na última seção, trazemos reflexões e apontamentos resultantes da investigação de campo sobre a infância autista, seguidos das considerações finais.

ESCUTATÓRIA: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA A PARTIR DAS NARRATIVAS

A construção metodológica deste estudo parte do entendimento do conceito de "escutatória", termo explorado e cunhado por Rubem Alves (1999), que o descreve como a habilidade de ouvir com empatia, sem julgamentos, valorizando o que é dito e compreendendo as emoções e perspectivas do outro. Trata-se de um ato de entrega, em que se prioriza o silêncio para acolher a fala do outro, respeitando suas singularidades. Desse modo, essa perspectiva conceitual se alinha aos objetivos deste trabalho, ao reconhecer a escuta ativa

como um elemento essencial para acessar as vivências, experiências e representações daqueles que compõem o ambiente escolar, especialmente crianças e professores.

Diante disso, o estudo emergiu da prática de observação sensível e da escuta atenta das crianças e de uma professora. Como já apontado no início deste estudo, esta pesquisa surgiu de forma secundária da construção de dissertação de mestrado do pesquisador. Dessa forma, o estudo foi enriquecido por registros no diário de bordo do pesquisador e pelo diálogo contínuo com a professora participante. Nesse contexto colaborativo, as conversas realizadas foram gravadas, transcritas e analisadas com base em narrativas selecionadas, buscando reflexões que evidenciassem as múltiplas representações do ser criança autista no ambiente escolar. Por meio dessas interações, tornou-se possível acessar perspectivas singulares e coletivas, valorizando o potencial formativo e reflexivo das narrativas.

A metodologia adotada privilegia dois elementos centrais: a observação colaborativa e as narrativas construídas a partir das interações com os sujeitos da pesquisa. A observação teve como foco as práticas pedagógicas, as interações sociais e os modos de ser das crianças autistas no ambiente escolar. As narrativas, por sua vez, apoiam-se na abordagem (auto)biográfica. Conforme destaca Morais (2013), elas ultrapassam a mera técnica de coleta de dados e vão ao encontro da transformação e emancipação do sujeito. O ato de narrar promove reflexividade e possibilita que os sujeitos tomem consciência de suas próprias experiências, atravessando o horizonte de compreensão sobre suas práticas e vivências.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas fundamentais. Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante das transcrições e dos registros para identificar categorias e temas emergentes. Na etapa de exploração do material, as narrativas e observações foram codificadas e agrupadas em categorias analíticas que refletiam as questões centrais da pesquisa. Por fim, no tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz dos objetivos do estudo, buscando compreender como as representações dos professores influenciam o processo de inclusão e o desenvolvimento das crianças autistas no contexto escolar.

Portanto, fundamentada na observação e nas narrativas resultantes de uma prática de escutatória, a metodologia deste estudo possibilitou uma investigação comprometida com a valorização das singularidades das infâncias. Ao priorizar o diálogo e a escuta ativa, este estudo buscou ampliar a compreensão de infâncias contemporâneas e contribuir para a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DE ONDE PARTIMOS

Pensar sobre a concepção de criança e infância é essencial para compreendermos a complexidade dos modos de ser, agir e pensar da criança autista, bem como sua inserção em um contexto social marcado por práticas e narrativas adultocêntricas. Conforme Sarmento (2005), a infância foi historicamente moldada por processos de disciplinamento que visavam garantir a ordem social dominante, frequentemente desqualificando a voz infantil e colonizando seus modos de expressão. Esse panorama relegou as crianças a uma posição de subalternidade no discurso social. Quando voltamos nossa discussão às crianças neuroatípicas, especialmente às crianças autistas, muitas das quais não verbais, essa marginalização se intensifica, pois há uma tendência a interpretar a ausência de linguagem verbal como incapacidade de comunicação, ignorando outras formas de expressão tão significativas quanto.

Historicamente, a infância foi constituída por longos processos que atribuíram às crianças um estatuto social específico. Esse processo, embora contraditório, não está concluído. Como aponta Sarmento (2005), a infância é uma categoria em constante transformação, impactada pelas interações entre fatores internos e externos, destacando a dinamicidade da infância e a necessidade de compreendê-la a partir de uma perspectiva histórica e social. Novaes e Freitas (2024, p. 22) explicam que "expressões como "meu filho é autista", "meu aluno é autista", "tenho um primo autista", "meu aluno com autismo é uma gracinha", "tenho um primo com autismo que é superinteligente", "ele é o amor da prô" circulam socialmente e impactam os modos de constituição da criança". Esse entendimento contemporâneo da criança muitas vezes antepõe o diagnóstico à pessoa-criança.

A ausência de voz das crianças é um tema recorrente nas discussões sobre a infância, pois por muito tempo elas foram silenciadas, inclusive para falar sobre o que são, pensam e sabem. Como observam Kuhlmann e Fernandes (2004), as crianças raramente aparecem como protagonistas de suas histórias; sua narrativa é organizada pelos adultos. Essa dinâmica revela a invisibilidade das crianças como sujeitos sociais de pleno direito, perpetuando uma concepção hierárquica entre infância e vida adulta.

Quem é o sujeito-criança ao qual nos referimos neste estudo? De imediato, poderíamos responder: a criança autista, ou ainda, uma criança neuroatípica em condição de autismo. Contudo, para discutir as formas de ser, agir e pensar desse sujeito, é imprescindível, antes de tudo, situá-la no universo mais amplo da infância. Assim, partimos do entendimento de que a criança é um sujeito social e histórico, cujas experiências e modos de existir são

moldados por interações culturais, políticas e afetivas que transcendem os limites dos aspectos biológicos. Segundo Sarmento (2005), a infância deve ser vista apenas pelo lócus biológico, isto é, apenas como uma etapa da vida, mas como uma construção social carregada de significados, historicamente disciplinada por estruturas de poder que relegaram à criança uma posição subalterna.

Nesse sentido, pensar a criança autista é ampliar essa reflexão para reconhecer suas singularidades e potencialidades. É compreender que, apesar de suas diferenças neurológicas, ela participa ativamente na construção de sua própria subjetividade, utilizando formas de comunicação que, embora muitas vezes não verbais, são igualmente significativas. Para os propósitos deste estudo, entendemos a criança como um sujeito singular, digno de escuta e protagonismo, e cujas formas de ser precisam ser consideradas em sua totalidade, conforme expressa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> [...] criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017, p. 36).

É deste sujeito que tratamos neste estudo: a criança, com suas singularidades, que vivencia o meio a partir de suas potencialidades, formas e maneiras únicas de sentir e interpretar o mundo. Reconhecer a importância de ouvi-las em suas diversas linguagens e formas de expressão é fundamental para compreender seus interesses, desejos e subjetividades. Qvortrup (2010) enfatiza a relevância de conceder visibilidade e voz às crianças, abordando-as sob suas próprias perspectivas, sem reduzi-las a uma projeção de futuros adultos. Ao adotar essa perspectiva, buscamos romper com a tradição que enxerga a infância exclusivamente como uma etapa preparatória para a vida adulta ou que homogeneíza o sujeito-criança. Destarte, buscamos reafirmar a importância de compreender as experiências infantis como parte integral da existência humana, valorizando o presente da criança e suas vivências como elementos essenciais para compreensão de suas identidades e relações com o mundo.

A ideia de que as crianças são seres sociais “em trânsito” para a vida adulta é desafiada pela sociologia da infância. Sarmento (2006, p. 62-63) destaca que, por séculos, as crianças foram representadas como ‘homúnculos’, sujeitos incompletos e imperfeitos:

> As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como 'homúnculos', seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais 'em trânsito' para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são 'invisíveis' porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Baseados na reflexão de Sarmento (2006), observamos que a criança, por muito tempo, foi tratada sob o viés da invisibilidade e da incapacidade. A concepção de criança, contudo, é plural e moldada pelos diferentes modos de ser, agir e pensar, influenciados por fatores étnicos, políticos, de gênero e outros aspectos contextuais. Nesse sentido, cabe refletir: o subgrupo de crianças autistas tende a ser ainda mais invisibilizado em suas infâncias, comumente limitado em seu reconhecimento como atores sociais plenos devido às barreiras impostas pelas suas dificuldades de fala, interação e comunicação social.

Diante disso, questionamos: quais são as perspectivas das crianças na modernidade? Como podemos incluir crianças autistas em práticas e discursos que privilegiem suas potencialidades em vez de enfatizar suas limitações? Essas questões orientam nossas reflexões ao buscarmos compreender os conceitos de infância e criança, enfatizando a importância de um olhar que valorize a diversidade e promova o protagonismo infantil em suas múltiplas formas de existência.

É essencial compreender as crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais, capazes de influenciar e modificar os contextos nos quais estão inseridas (Corsaro, 2002). Quando as restringimos a um campo reduzido por suas limitações — como "ainda não fala", "ainda não desenvolveu pensamento abstrato" ou "ainda não anda" — perpetuamos a ideia de que são meros receptáculos passivos do processo de socialização. Tal reducionismo negligencia suas contribuições singulares à dinâmica social e cultural.

Seguindo Corsaro (2002), é imprescindível deslocar a compreensão das crianças de uma posição passiva para a de agentes criativos que participam ativamente da produção cultural. As crianças não apenas absorvem a cultura existente, elas a transformam, reelaborando significados e criando formas únicas de interação. Reconhecer esse protagonismo é decisivo para desenvolver uma visão inclusiva e respeitosa, que valorize suas potencialidades e perspectivas em vez de focar exclusivamente em suas limitações.

No contexto da sociologia da infância, o objetivo central é estudar as crianças como atores sociais de pleno direito. Como afirma Sarmento (2011), a infância deve ser analisada como uma categoria social geracional, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e

participantes da vida social. O autor, ainda descreve as crianças como “jogadores-jogados”, que, embora inseridas em condições sociais herdadas, atuam como agentes transformadores. Nessa perspectiva, a sociologia da infância nos convida a reconhecer a pluralidade das infâncias e a considerar as crianças neurodivergentes como parte integrante dessa diversidade. Compreender os modos de ser, agir e pensar da criança autista exige um olhar sensível às particularidades de sua experiência, garantindo-lhes voz e visibilidade.

NEURO O QUE? NEURODIVERGENTE E O AUTISMO

A neurodiversidade, termo cunhado primeiramente pela socióloga Judy Singer em 1999 (*Neurodiversity*), surgiu como um conceito transformador no campo dos estudos do neurodesenvolvimento. Singer, diagnosticada com síndrome de Asperger (atualmente considerada uma forma de autismo), propôs uma concepção que reconhece a diversidade neurológica como uma característica inerente à condição humana, desafiando o modelo médico tradicional que patologiza diferenças cognitivas. Como argumenta Ortega (2009), a neurodiversidade deve ser compreendida dentro de um contexto sociocultural mais amplo, incorporando a história dos estudos da deficiência e dos movimentos de autodefesa de pessoas com deficiência.

O movimento da neurodiversidade ganhou força na virada do século XXI, influenciado por fenômenos como o feminismo e a ascensão de grupos de apoio. Esses fatores permitiram que as mães de crianças autistas questionassem modelos psicanalíticos dominantes, que frequentemente as culpavam pelos transtornos dos filhos (Araújo; Silva; Zanon, 2023; Bliacheris; Calvo, 2024; Ortega, 2009). Ademais, o surgimento da Internet desempenhou um papel importante ao facilitar a organização de grupos e a disseminação de informações, reduzindo a dependência de mediações médicas (Ortega, 2009). Assim, a neurodiversidade se consolidou como uma proposta contra-hegemônica, desafiando a dicotomia entre normalidade e patologia. Em vez de enxergar condições como o autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento sob o prisma da deficiência, a neurodiversidade sugere uma perspectiva que valoriza as singularidades e as potencialidades de cada indivíduo.

Ao desafiar a hegemonia do modelo médico, que historicamente buscou categorizar e tratar condições neurológicas como patologias, o movimento da neurodiversidade busca a promoção da autoaceitação e a inclusão social, defendendo os direitos e o protagonismo das pessoas neurodivergentes. Essa perspectiva também estimula uma reflexão mais ampla sobre

os sistemas sociais e educacionais, propondo mudanças estruturais que favoreçam a convivência e a valorização da diversidade em suas múltiplas formas. Assim, a neurodiversidade redefine os paradigmas de normalidade e desafia a sociedade a construir espaços mais inclusivos e equitativos.

No cerne desse processo está a rejeição do autismo como uma doença. Para Araujo, Silva e Zanon (2023), a neurodiversidade levanta como bandeira o orgulho autista e alerta contra os riscos de iniciativas eugênicas, como testes genéticos destinados à prevenção de nascimentos de pessoas autistas.

> Um dos objetivos da neurodiversidade é promover o orgulho das pessoas com TEA como uma minoria social, entrelaçando os ativistas do movimento e a comunidade. Esse movimento nega o autismo como sendo uma doença, temendo que testes genéticos possam levar a uma tentativa de extinção de pessoas com TEA (Araújo, Silva e Zanon, 2023, p. 4).

Ao olharmos por essa ótica, é possível ressignificar a visão do autismo como uma diferença, não como um defeito, e integrar as vivências das pessoas neurodivergentes em uma sociedade que historicamente marginalizou suas experiências.

Mas o que compreendemos por autismo? O autismo, ou Condição do Espectro Autista (CEA), é definido pela *Autistic Self Advocacy Network* (ASAN), uma organização estadunidense de autodefensores autistas, como um aspecto intrínseco da identidade, e não como algo a ser corrigido ou eliminado. A organização enfatiza que o autismo é "uma deficiência de desenvolvimento que afeta a forma como vivenciamos o mundo ao nosso redor". Essa definição destaca que "o autismo é uma parte normal da vida e nos torna quem somos".

No campo biomédico, a principal referência sobre o autismo é o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, conhecido como DSM, publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2023). Em sua quinta edição (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo o manual, o TEA é caracterizado por déficits na reciprocidade social, na comunicação e por padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Bliacheris; Hernandez, 2024).

Entretanto, a compreensão depreendida neste estudo sobre o autismo vai além da descrição biomédica, isto é, de critérios diagnósticos. Sob a perspectiva da neurodiversidade, o autismo é considerado uma variação natural da condição humana, sendo necessário um olhar que transcenda o diagnóstico e valorize as experiências, contribuições e vivências das

pessoas autistas. A partir dessa perspectiva, é possível repensar práticas e políticas que promovam a inclusão e o respeito às singularidades, ampliando o entendimento sobre o que significa ser autista em um mundo predominantemente neurotípico.

A transição da compreensão do autismo também ilustra a evolução das concepções sobre suas causas. Segundo Ortega (2009), houve uma mudança da explicação psicogênica, que atribuía o autismo às dinâmicas familiares, para abordagens fundamentadas em biologia e ciências cerebrais. Embora tenha se originado no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o conceito de neurodiversidade abrange um leque mais amplo de condições do neurodesenvolvimento. Isso inclui transtornos como TDAH, dislexia e epilepsia, entre outros. Para Araújo, Silva e Zanon (2023), essa abrangência reconhece a heterogeneidade do movimento, que visa a inclusão de todas as formas de diversidade neurológica.

A inclusão social, aliás, é um dos pilares centrais da neurodiversidade. O movimento luta pela criação de espaços que respeitem as diferenças e assegurem os direitos universais das pessoas neurodivergentes. Isso inclui acessibilidade em ambientes educacionais, oportunidades no mercado de trabalho e o direito à autorrepresentação (Araújo, Silva e Zanon, 2023). Dessa forma, o movimento almeja transformar estruturas sociais excludentes e promover uma convivência mais equitativa. No caso das crianças, a exclusão social muitas vezes começa na infância, em escolas que não se encontram preparadas para acolher suas especificidades. Barreiras como a falta de adaptações pedagógicas, o preconceito e a estigmatização podem dificultar o acesso pleno à educação e à convivência social.

Deste modo, a neurodiversidade desafia os modelos tradicionais de normalidade e propõe um paradigma inclusivo e celebratório das diferenças humanas. Ao promover o orgulho neurodivergente e lutar pela inclusão, o movimento reafirma o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças cognitivas ou neurológicas. Como tal, a neurodiversidade continua a influenciar e transformar as práticas sociais e escolares, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A próxima seção trará reflexões a partir de experiências na educação infantil em uma escola municipal de Educação Infantil de Buriticupu-MA, com as perspectivas da professora participante do estudo e contextos de diálogos com as crianças acerca das infâncias neurodiversas, destacando como a educadora compreende e vivencia a heterogeneidade nos processos de aprendizagem e como as crianças vivenciam e compreendem essas infâncias.

NEURODIVERSIDADE NA INFÂNCIA: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS E A PROFESSORA

O espaço em que se desenvolveu esta pesquisa é uma instituição de educação infantil localizada no município de Buriticupu, interior do Maranhão, que atende crianças da pré-escola. A escola em questão está vinculada ao estudo de mestrado do pesquisador e foi selecionada considerando princípios éticos fundamentais, como as dimensões históricas, sociais e culturais que envolvem o contexto educacional. Assim, a condução da pesquisa alinha-se ao respeito à integridade humana e ao cumprimento das normas éticas estabelecidas para estudos envolvendo participantes humanos[3].

Com vistas a assegurar o sigilo e proteger a identidade dos participantes, optamos por identificá-los por meio de codinomes. Para as crianças, atribuímos nomes fictícios a fim de preservar sua privacidade. A professora entrevistada foi referida simplesmente como "Professora".

A pesquisa foi conduzida ao longo de 45 dias de observação colaborativa, estratégia que priorizou a abertura para trocas e diálogos com os sujeitos participantes, o que possibilitou a criação de um ambiente de reflexão coletiva, durante os quais foi possível identificar nuances significativas nos cuidados, nas interações, nas brincadeiras e nas formas de comunicação estabelecidas com uma criança neuroatípica, foco deste estudo.

Ao longo do processo, percebeu-se que as categorias previamente elencadas para a observação colaborativa frequentemente eram atravessadas pelos comportamentos e interesses da criança em questão. Diante dessa constatação, decidiu-se incluir no diário de campo espaços para registrar, de forma detalhada, as interações protagonizadas pela criança, as percepções dos demais alunos e as narrativas das professoras.

QUEM É A CRIANÇA DE QUEM ESTAMOS FALANDO? UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Pedro é uma criança de 5 anos, que atualmente está matriculado na pré-escola. A criança foi diagnosticada precocemente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte. Embora seja não verbal, Pedro demonstra grande capacidade de expressão por meio de gestos, ações e olhares, evidenciando suas preferências e interesses. Ele tem um

[3] Para garantir esse compromisso, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), conforme parecer consubstanciado nº 7.198.049.

fascínio particular (hiperfoco) por brinquedos relacionados a navios, barcos e trens (Figura 1), objetos que ocupam um lugar especial em suas brincadeiras e atividades diárias, inclusive, elementos muito utilizados na mediação de conflitos e na adaptação das atividades.

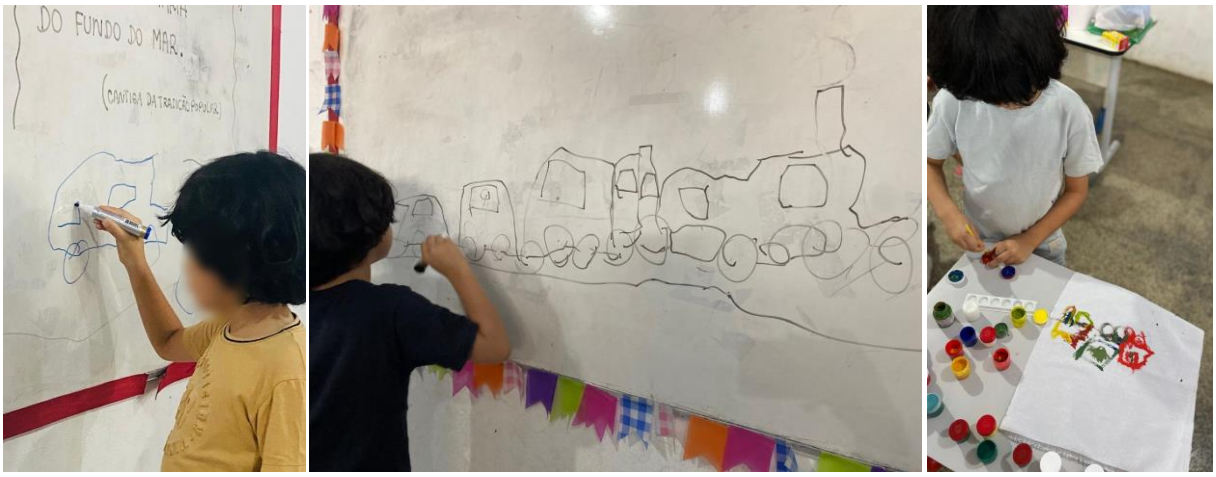
Apaixonado pela escola, Pedro percorre todos os espaços do ambiente escolar desde o momento em que chega, como se estivesse explorando e se familiarizando com cada detalhe pela primeira vez. Durante seus passeios pela escola, ele interage com os colegas e cumprimenta os profissionais, demonstrando sua alegria e envolvimento com o ambiente escolar. Observa os detalhes dos cartazes nas paredes, manuseia e remexe os vasos de plantas expostos no pátio, abre e fecha as portas das salas como se procurasse alguém. Embora prefira brincar sozinho em muitas ocasiões, ele também gosta de brincar com os colegas da turma com brincadeiras de correr, como pega-pega.

A família de Pedro desempenha um papel ativo e comprometido em sua educação e desenvolvimento. O pai, responsável por levá-lo e buscá-lo na escola, aproveita esses momentos para fortalecer os laços e promover a socialização, permanecendo por alguns minutos na sala para interagir com as outras crianças e encorajar Pedro a fazer o mesmo, além de sempre conversar com a professora e cuidadora sobre a criança. Além disso, a família mantém uma atenção cuidadosa às tarefas de casa, auxiliando Pedro com dedicação e promovendo sua autonomia.

Pedro conta com o apoio de uma cuidadora[4], que o auxilia nas atividades escolares, na alimentação e em cuidados específicos. Além disso, em alguns momentos, também foi acompanhado por uma assistente terapêutica (AT), que atuou em alinhamento com os objetivos de suas terapias. Concordamos com Mello *et al.* (2024, p. 72) quando retrata que "saber cuidar implica aprender a cuidar de si e do outro, tendo sempre noção de nossa realidade, possibilidades e limitações." Uma de suas paixões é a arte. Ele adora pintar, desenhar e participar de atividades lúdicas que envolvam brincadeiras criativas.

[4] Profissional, devidamente respaldada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, tem como atribuição acompanhar e atender às necessidades da criança, oferecendo suporte adequado ao seu desenvolvimento e inclusão.

FIGURA 1 – Este sou eu, fazendo o que mais gosto.



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo (2024).

Nessa perspectiva, a constituição da infância autista, como ilustrado pela vivência de Pedro, nos convida a repensar modelos rígidos de desenvolvimento infantil. Suas ações, interesses e interações não se enquadram em sequências lineares ou padrões predefinidos de aquisições cognitivas, mas se efetivam em um desenvolvimento múltiplo, guiado por suas próprias experiências e pelo contexto que o cerca (Nascimento, 2009). É incoerente e errôneo caracterizar essa infância como limitada por ele não se comportar do mesmo modo que outras crianças da mesma idade, ou ainda, de acordo com comportamentos esperados por alguns adultos.

Pedro, ao explorar os cartazes das paredes, ao mexer nos vasos de plantas e correr no entorno da escola quando "deveria estar na sala", redefine o que significa ser criança em seu contexto. É incoerente e errôneo caracterizar essa infância como limitada por ele não se comportar do mesmo modo que outras crianças da mesma idade, ou ainda, de acordo com comportamentos esperados pelos adultos, deve ser caracterizada com a infância de Pedro, dentro de suas singularidades e possibilidades.

A estrutura social é composta por um conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis, e a infância, como categoria, persiste ao longo do tempo, mesmo que as formas de articulação simbólica e as condições da sociedade variem. Essa categoria de infância se mantém independente dos indivíduos concretos que a constituem em cada momento histórico, como as crianças de uma determinada geração. Dessa forma, a infância de Pedro não pode ser medida apenas pelos parâmetros convencionais de desenvolvimento infantil, como aqueles que estabelecem um "modelo ideal" de comportamento ou aprendizagem. A infância de Pedro, assim como a de qualquer outra criança, é única e deve ser compreendida dentro das

particularidades de suas vivências, seus interesses e as formas singulares com que ele interage com o mundo.

A infância de crianças neurodiversas não deve ser vista como uma "versão incompleta" da infância neurotípica, mas sim como uma manifestação legítima da diversidade humana. Cada criança, em sua singularidade, traz contribuições valiosas para o mundo e, ao entender essas particularidades, é possível oferecer ambientes mais inclusivos e respeitosos, que acolham e valorizem as diferentes formas de ser criança, permitindo que cada uma delas se desenvolva de acordo com suas próprias experiências, interesses e ritmos.

Sugere-se, assim, um olhar atento para a heterogeneidade das experiências sociais e das expressões culturais que introduzem novas lógicas de ação no cerne das transformações em curso nas sociedades contemporâneas (Silva; Raitz e Ferreira, 2009). A vivência de Pedro exemplifica como essas lógicas emergem no cotidiano escolar, desafiando perspectivas normativas sobre o que é ser criança e de como se comportar no espaço escolar que muitas vezes é visto não como um espaço de expressão das infâncias, mas um local de constituição de normas e de regras. Suas ações demonstram que as infâncias não são homogêneas, mas constituídas por uma diversidade de modos de agir, interagir e participar da coletividade, levando-nos à compreensão das infâncias como fenômenos plurais e dinâmicos, continuamente ressignificados pelos contextos e relações sociais.

O QUE AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A INFÂNCIA AUTISTA?

As reflexões apresentadas nesta seção têm como ponto de partida uma experiência vivida com as crianças em setembro de 2024. Na ocasião, a professora propôs uma atividade na cantina escolar, cujo objetivo era explorar o gênero textual "receita", utilizando a preparação de um bolo de cenoura como proposta pedagógica. A ideia surgiu a partir de um diálogo ocorrido no dia anterior, durante a roda de conversa, quando o tema "alimentação saudável" foi levantado pelas próprias crianças. No diálogo que motivou a proposta, algumas crianças manifestaram suas preferências e curiosidades:

> A professora iniciou a conversa com as crianças com a seguinte pergunta: "Crianças, quem gosta de cenoura?" - "Siiiiiim!" / "Nãoooo!", várias crianças gritaram que gostam, outras que não. A professora então começou a falar sobre as propriedades da cenoura. "A cenoura é rica em vitaminas A e C e é ótima para nossa visão."
> **Maria**: Eu não gosto de cenoura. **Eduarda**: Eu gosto. Minha mãe coloca no bolo de cenoura. **Maria**: Professora, faz bolo de cenoura pra gente? Com chocolate (Notas de campo, 19 de setembro de 2024).

Diante das reflexões iniciais e do interesse demonstrado pelas crianças, a professora optou por realizar a experiência em um espaço diferenciado: a cantina escolar. Essa escolha foi fundamentada na intenção de oferecer um ambiente que favorecesse a interação e a experimentação prática, aspectos essenciais para uma aprendizagem significativa. A organização foi cuidadosamente planejada, dispondo os materiais necessários (panela, liquidificador, toucas, colher de pau, cenoura, ovos e leite) sobre a grande mesa central, criando um ambiente convidativo e funcional.

FIGURA 2 – Uma deliciosa receita de bolo de cenoura.



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo (2024).

Ao longo da atividade, a professora incentivou as crianças a manipularem os materiais e formularem hipóteses com base nas experimentações realizadas, promovendo a curiosidade, a exploração e o envolvimento direto com o tema trabalhado, proporcionando uma vivência concreta do gênero textual “receita”. A organização do tempo e dos espaços de aprendizagem desempenhou um papel importante para o sucesso da proposta. Nesse sentido, é pertinente destacar a contribuição de Barbosa e Horn (2001, p. 67), que afirmam:

> É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

Nesse rico movimento de produção, interação e aprendizagem, Pedro permanecia atento às proposições da professora, acompanhando-a por onde ela fosse. Durante o processo

em que a professora despejava a massa do bolo do liquidificador para um recipiente maior e mais aberto, as crianças observavam com olhos atentos, ansiosas e cheias de entusiasmo para mexer a massa. De repente, Pedro, tomado pelo ímpeto de participar, pegou a colher que estava na mão de um colega e sinaliza claramente seu desejo de misturar a massa. Uma das crianças, contrariada por também querer mexer, se irrita e tenta tomar a colher de pau. Uma colega da turma interveio na situação e diz:

> "Deixa ele! Não toma. Ele é especial." Presenciando a situação, perguntei: "E o que é 'ser especial?'". A criança explicou: "Ele é autista, tio. Ele não brinca como a gente, e também não fala." Atravessando nossa conversa, outra criança disse: "É, tio! Ele gosta de brincar sozinho, mas ele é inteligente como a gente." (Notas de campo, 19 de setembro de 2024).

Ao afirmar "Ele é especial" e complementar com a explicação "Ele é autista. Ele não brinca como a gente, e também não fala", a criança demonstra a construção de uma representação que associa o comportamento divergente de Pedro à sua neurodiversidade. Essa perspectiva mostra que a criança, embora o diferencie por conta de suas características particulares, não exclui, mas sim reconhece os modos de ser e de agir de Pedro. Nesse cenário, a mediação verbal entre as crianças também evidencia que os processos de interação e convivência possibilitam uma compreensão intuitiva e prática das características associadas ao autismo, revelando a importância do espaço escolar como campo de aprendizado coletivo sobre diversidade.

A segunda intervenção, "É, tio! Ele gosta de brincar sozinho, mas ele é inteligente como a gente", traduz um esforço das próprias crianças para validar a presença de Pedro no grupo, evidenciando que, na percepção delas, a neurodiversidade não é sinônimo de incapacidade, mas sim de singularidade. Nessa perspectiva, a concepção de criança autista, à luz das falas analisadas, não é de uma infância "diferente", mas de uma infância "singular". Como destaca Sarmento (1997), as crianças não deixam de ser crianças; elas possuem modos próprios de ser, agir e interagir que enriquecem a pluralidade da experiência infantil. Assim, reafirma-se a necessidade de valorizar essa singularidade como parte integral da infância, promovendo uma educação inclusiva que compreenda que ser criança, neurodivergente ou não, é viver, aprender e crescer dentro de uma diversidade que é inerente à condição humana.

COMPREENDENDO A INFÂNCIA AUTISTA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOCENTE

Durante nossas observações, percebemos uma evidente preocupação da professora em adaptar e acolher as crianças nas atividades organizadas na sala de aula. Em especial, ficou clara sua dedicação em incluir uma criança autista, buscando compreender suas necessidades específicas e criar um ambiente mais inclusivo. Diante disso, buscamos dialogar com a professora, aproveitando um intervalo escolar, para explorar suas perspectivas e representações sobre temas como infâncias, neurodiversidade e inclusão.

Perguntamos inicialmente como ela compreendia e enxergava as infâncias autistas. A professora respondeu da seguinte forma:

> **Professora**: Vejo como uma fase onde a criança requer atenção e cuidados constantes, pois elas possuem algumas singularidades que precisam ser respeitadas e priorizadas. Mas é também uma fase de muitas descobertas. Eu vejo que as crianças autistas vivem as suas infâncias com muita potência, não ligam muito para o que os adultos mandam ou querem que façam. Algumas crianças limitam suas infâncias e experiências porque os adultos querem sempre mandar o que pode e o que não pode fazer. Já as crianças autistas tendem a ser mais livres e aproveitarem mais.

A professora prioriza o acolhimento e a adaptação do ambiente escolar em suas práticas para atender às necessidades da criança. Sua visão se mostrou uma perspectiva que valoriza a singularidade e a potência dessas crianças, reconhecendo nelas suas necessidades específicas e sua capacidade de vivenciar o mundo de forma única e plena.

A professora destacou que essa fase da vida exige atenção e cuidados constantes devido às singularidades que devem ser respeitadas e priorizadas. Para ela, as infâncias autistas são marcadas por descobertas intensas e vivências potentes, que desafiam as normas impostas pelos adultos. Ela enfatizou que, diferentemente de muitas crianças que têm suas experiências limitadas por exigências externas, as crianças autistas tendem a explorar o mundo com mais liberdade. Precisamos reconhecer que o desenvolvimento infantil não deve ser visto como uma sequência rígida de aquisições cognitivas, mas como um processo múltiplo e dinâmico, moldado pelos contextos de interação do cotidiano (Nascimento, 2009).

Ressalta ainda a importância de enxergar a infância como um espaço de agência social, no qual as crianças são ativas em moldar suas próprias experiências e interpretações do mundo. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Sarmento (1997), que afirma que as representações sociais das crianças não só permitem acesso à infância como categoria social, mas também desvelam as estruturas e dinâmicas sociais em que estão inseridas. Assim,

valorizar a infância significa reconhecer a capacidade das crianças de agir, criar e transformar, mesmo em cenários desafiadores.

Interessante notar que a professora, em sua prática pedagógica, busca criar espaços inclusivos e lúdicos onde as crianças autistas se sintam valorizadas e acolhidas. Ela enfatizou a importância de permitir que experimentem o ambiente escolar de maneira ampla, não apenas na sala de aula, mas em todo o espaço da escola, sempre com mediação atenta e respeitosa. Vemos a necessidade de práticas pedagógicas que transcendem a adaptação e que caminhem para uma verdadeira inclusão, onde a infância autista é compreendida em sua potência, liberdade e capacidade de transformação.

Ao ser questionada sobre as práticas pedagógicas adotadas para potencializar as infâncias autistas, a professora destacou a importância de estratégias fundamentadas na empatia e no respeito. Ela reconhece que, muitas vezes, essas crianças enfrentam restrições impostas pelo diagnóstico, sendo vistas como incapazes ou limitadas. No entanto, em sua prática, busca romper com essas barreiras, permitindo que as crianças experimentem e explorem o ambiente escolar de maneira rica e potente. Conforme relatado:

> **Professora**: A primeira coisa é vê-las com muita empatia e respeito, tanto à criança quanto à família. Acredito que as infâncias delas já devem ser muito podadas devido ao diagnostico que possuem. É comum as pessoas falarem que elas não sabem, não podem ou não devem fazer alguma coisa, somente por serem autistas. Então, na escola, precisamos permitir que elas experimentem o mundo. Eu busco oferecer sempre melhorar minhas práticas pedagógicas para fortalecer os laços das crianças no ambiente escolar. Crio espaços inclusivos, lúdicos para a criança se sentir confortável, acolhida e valorizada. Mas o principal é deixá-la livre para viver a escola, não só a sala de aula, sempre acompanhada e mediada por mim ou pela cuidadora.

Trata-se de uma perspectiva que busca valorizar a criança em sua totalidade, reconhecendo suas singularidades como pontos de partida para práticas educativas inclusivas e transformadoras. A professora enfatiza a necessidade de romper com as barreiras impostas pelo diagnóstico, permitindo que essas crianças experimentem, explorem e vivam plenamente o ambiente escolar.

Ferreira (2002) destaca que as crianças são seres inteligentes, socialmente competentes e capazes de realizar suas ações, além de possuírem emoções e sentimentos, conforme suas próprias evidências. Para ele, isso exige do educador ou da escola uma atenção diferenciada, que vai além da simples observação. A escuta, segundo o autor, deve ser uma prática diária, na qual o educador desempenha o papel de intérprete e tradutor competente e

coerente das crianças, considerando seus pontos de vista e os significados que atribuem às situações nas quais estão envolvidas.

Destaca-se a necessidade de respeitar a autonomia das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos de suas próprias experiências. A prática pedagógica relatada também reforça a necessidade de um olhar atento às experiências heterogêneas das infâncias autistas. Como apontam Silva, Raitz e Ferreira (2009, p. 76), essas experiências introduzem novas lógicas de ação e expressão cultural, exigindo dos educadores uma postura reflexiva e inovadora frente às transformações das sociedades contemporâneas. Essa heterogeneidade precisa ser reconhecida e valorizada como parte essencial do processo educativo, em vez de ser tratada como um obstáculo a ser superado.

Por fim, o relato da professora nos desafia a repensar a prática pedagógica para além das normativas inclusivas, promovendo um espaço escolar que valorize a diversidade e a singularidade das crianças. O modelo apresentado inspira educadores a assumirem um papel ativo na criação de ambientes que fomentem a liberdade, a criatividade e o acolhimento genuíno, reconhecendo as infâncias autistas em sua potência e capacidade de transformação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões apresentadas, é evidente que a infância autista, como exemplificada na vivência de Pedro, desafia paradigmas convencionais de desenvolvimento infantil. Considerando que a infância é uma categoria geracional marcada pela pluralidade, com a criança autista isso não é diferente, ou seja, a infância autista não deve ser vista como uma sequência linear de aquisições ou como um processo padronizado, mas como uma experiência múltipla e singular, moldada pelos interesses, interações e contextos que a cercam. De acordo com Kohan (2003), a infância não é somente uma questão cronológica, mas sim "vida em movimento, vida em experiência", o que reforça a necessidade de compreender a infância neurodivergente como uma manifestação legítima da diversidade humana.

Não obstante isso, a experiência de Pedro nos permite inferir que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para a construção de uma convivência significativa entre crianças neurodiversas. A interação com os colegas demonstrou que as crianças são capazes de reconhecer e valorizar as singularidades umas das outras. Essa convivência enriquece o aprendizado coletivo e promove a empatia e a aceitação da diversidade como parte inerente da

condição humana. Nesse sentido, o espaço escolar se torna um laboratório social que desafia normas e redefine o que significa ser criança.

As práticas pedagógicas relatadas pela professora destacam a importância de ambientes escolares que acolham e potencializem as singularidades das crianças autistas. Ao priorizar o respeito e a empatia, ela busca romper com as barreiras impostas por diagnósticos e cria um espaço onde as crianças podem explorar, experimentar e se expressar livremente. Sua visão valoriza a escuta ativa, alinhando-se à visão de Ferreira (2002), que aponta que as crianças possuem inteligência, emoções e competências sociais que precisam ser respeitadas e compreendidas. Desse modo, o papel do educador deve transcender a posição de mero observador; ele deve atuar como mediador sensível, reconhecendo as singularidades de cada criança.

Por fim, as reflexões propostas neste artigo convidam educadores e pesquisadores a repensarem suas práticas e concepções sobre a infância, em especial as infâncias autistas, reafirmando a necessidade de uma educação inclusiva. Valorizar as infâncias neurodivergentes significa reconhecer que cada criança é uma expressão única de vida e que sua experiência é fundamental para a construção de uma sociedade mais plural. A infância autista não deve ser reduzida a limitações ou deficiências, mas compreendida como uma vivência potente e rica em possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua.** Campinas: Papirus, 2003.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional.** 2023, v. 27. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740 Acesso em: 08 de jan. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Camem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil.** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 24, e24081, 2024 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000100702&lng=pt&nrm=iso

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 08 de jan. 2024.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. **A Página da Educação***, 11*(117), 35, 2002. Acesso em:11 de jan. 2024. Disponível em: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Joelson de Sousa. Aprendizagens Narrativas na Tessitura de Outros Currículos Possíveis com Professoras/es Iniciantes: Movimentos de uma Pesquisaformação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, p. 1-21, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59682. Acesso em: 5 jan. 2025.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; METZ, Graciela Deise; STÜRMER, Patrícia Aparecida. O trabalho da equipe multidisciplinar na educação básica: reflexões sobre as práticas realizadas nesse contexto. **Revista Literatura em Debate**, *[S. l.]*, v. 19, n. 33, p. 69–91, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.69-91. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4775. Acesso em: 23 jan. 2025.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A constituição da criança com autismo: Diagnóstico e suas implicações. **Rev. Psicopedagogia,** 41(124):21-32, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n124/0103-8486-psicoped-41-124-0021.pdf Acesso em: 08 de jan. 2024.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(1):67-77, 2009.

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

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Narrativa como método de pesquisa. **Revista Valore**, *[S. l.]*, v. 5, p. 37–51, 2020. DOI: 10.22408/reva50202040037-51. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400. Acesso em: 5 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto Arnold. Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Revista Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-8, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 75-80, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Jorge dos Santos Silva
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins (2019) e atualmente cursa Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui especialização Lato Sensu em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Única (2020), em Neuropsicopedagogia Clínica pela FACOL (2021) e em Psicomotricidade pela FABEMP (2022). É também especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela Facuvale (2023). Atua como professor efetivo da Prefeitura Municipal de Buriticupu (MA), com trajetória profissional voltada para o magistério, especialmente na Educação Infantil. Seus principais interesses de pesquisa incluem infâncias, crianças, educação infantil, formação de professores, avaliação da aprendizagem, educação inclusiva, autismo e ludopedagogia.
E-mail: jorgesantos96silva@gmail.com

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCSST) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) no mesmo campus. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014), com área de concentração em Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e Graduação em Pedagogia pela mesma instituição (2001). Possui especializações em Gestão Escolar e Metodologias de Ensino, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, além de ser Especialista em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Atuou como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFMA), com o subprojeto “Alfabetizar letrando: um diálogo com o uso de práticas pedagógicas lúdicas na formação docente” (2020–2022). É consultora Ad hoc da FAPEMA e membro do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEEPED), onde coordena a linha de pesquisa Formação de

Professores: política e identidade na educação básica. Possui ampla experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Infantil, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e Docência no Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, infância, ludicidade, formação docente, autismo e intervenção ABA.
E-mail: karla.bianca@ufma.br

Artigo recebido em 23/01/2025.
Artigo aceito em 23/05/2025.