

PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A DEFICIÊNCIA: reflexões para práticas inclusivas

Julia Helena Bezerra Ribeiro ¹

Maria Natália Santos Calheiros²

Ana Beatriz Silva da Rosa³

RESUMO

Conforme a Organização Mundial da Saúde, deficiência é o resultado da interação entre condições de saúde e barreiras sociais. A inclusão escolar de crianças com deficiência, especialmente na Educação Infantil, é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora. O estudo buscou compreender percepções de crianças da Educação Infantil sobre a deficiência, a fim de contribuir com reflexões voltadas à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola de educação básica, com crianças de 3 a 6 anos que possuem deficiência ou que convivem com colegas com deficiência. A coleta de dados ocorreu através de grupo focal, observação e registros em diário de campo. As categorias temáticas identificadas foram: A deficiência sob a ótica das crianças; Dificuldades e potencialidades nas relações; e Dúvidas e curiosidades sobre a deficiência. Os resultados revelam a necessidade de práticas educativas que favoreçam o reconhecimento da diversidade e a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Infância. Diferenças. Socialização. Inclusão escolar. Diversidade.

Children's Perceptions of Disability in Early Childhood Education: Reflections for Inclusive Practices

ABSTRACT

According to the World Health Organization, disability is the result of the interaction between health conditions and social barriers. The school inclusion of children with disabilities, especially in Early Childhood Education, is essential for building a more equitable and welcoming society. This study aimed to understand the perceptions of early childhood education children regarding disability, in order to contribute to reflections on school inclusion. This is a qualitative research conducted in a basic education school with children aged 3 to 6 who either have disabilities or coexist with peers with disabilities. Data collection was carried out through focus groups, observation, and field diary records. The thematic categories identified were: Disability from the children's perspective; Difficulties and potential in relationships; and Doubts and curiosities about disability. The results reveal the need for

¹Terapeuta ocupacional formada pela Universidade Federal da Paraíba. Orcid:

<https://orcid.org/0009-0006-7343-0935> E-mail: juliahbribeiro@gmail.com

2. Doutora em Saúde da criança e do adolescente pela UFPE. Docente do departamento de Terapia Ocupacional da UFPB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5219-7691> E-mail: MARIA CALHEIROS mnscl@academico.ufpb.br

3. Terapeuta Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6446-1783> e-mail: anabeatriz.s.rosa@gmail.com

educational practices that foster the recognition of diversity and the construction of an inclusive school culture.

Keywords: Childhood. Differences. Socialization. School inclusion. Diversity.

Percepciones de los niños sobre la discapacidad en la educación infantil: Reflexiones para prácticas inclusivas

RESUMEN

Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las condiciones de salud y las barreras sociales. La inclusión escolar de niños con discapacidad, especialmente en la Educación Infantil, es esencial para la construcción de una sociedad más equitativa y acogedora. El estudio buscó comprender las percepciones de niños de Educación Infantil sobre la discapacidad, con el fin de contribuir a las reflexiones orientadas a la inclusión escolar. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en una escuela de educación básica, con niños de 3 a 6 años que tienen alguna discapacidad o que conviven con compañeros con discapacidad. La recolección de datos se realizó a través de grupos focales, observación y registros en diarios de campo. Las categorías temáticas identificadas fueron: La discapacidad desde la perspectiva de los niños; Dificultades y potencialidades en las relaciones; y Dudas y curiosidades sobre la discapacidad. Los resultados revelan la necesidad de prácticas educativas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la construcción de una cultura escolar inclusiva.

Palabras clave: infancia. Diferencias. Socialización. Inclusión escolar. Diversidad.

1. Introdução

O conceito de deficiência tem evoluído ao longo do tempo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), a deficiência não deve ser vista apenas sob a perspectiva médica, mas sim como um fenômeno resultante da interação entre limitações individuais e barreiras sociais. Esse conceito, conhecido como Modelo Biopsicossocial da Deficiência, é defendido por Sassaki (2010), que enfatiza a exigência de transformar o ambiente social para garantir a plena participação das pessoas com deficiência. No mesmo sentido, Diniz (2007) argumenta que, apesar de a deficiência ser um modo de vida particular, ela difere de outros estilos de vida por reivindicar o "direito de estar no mundo". Entretanto, o maior desafio para a concretização desse direito, segundo a autora, é a falta de informação sobre a deficiência por parte da sociedade.

Essa lacuna de informação interfere diretamente na inclusão, pois perpetua estigmas e preconceitos que dificultam a aceitação e a convivência harmoniosa entre pessoas com e sem deficiência. A desinformação gera uma série de barreiras sociais

que podem limitar o acesso das pessoas com deficiência a oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Portanto, quando a sociedade negligencia as especificidades e as potencialidades desse público, eleva-se a probabilidade de sua marginalização e exclusão social. Diniz (2007) enfatiza ainda que a educação e a conscientização são fundamentais para transformar essa realidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Portanto, a inclusão escolar, especialmente na Educação Infantil, deve ser vista como uma oportunidade de aprendizado mútuo, onde todos os alunos podem se beneficiar da diversidade desde cedo.

A inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil é um tema essencial no contexto educacional brasileiro, pois envolve o direito fundamental à educação e à construção de uma sociedade mais equitativa e acessível. No Brasil, esse direito é garantido por algumas legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que, em seu artigo 53, assegura o direito de toda criança à educação, respeitando suas diferenças e especificidades, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reitera a necessidade da acessibilidade e da participação plena de crianças com deficiência no ambiente escolar, garantindo recursos e apoios adequados para o seu progresso acadêmico.

Cumpre-se evocar o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse marco normativo preconiza a universalização do direito à educação, asseverando o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, notadamente o público-alvo da educação especial. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa atender às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, a Educação Especial deve atuar como um suporte dentro do ensino regular, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso às estratégias de ensino diferenciadas e personalizadas para atender às suas especificidades (Glat, 2007).

Deve-se garantir uma capacitação contínua aos educadores para que possam atender adequadamente a diversidade presente em sala de aula; disponibilização de profissionais especializados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; e adequação das instalações físicas da escola para garantir a acessibilidade, permitindo a locomoção de todos os alunos.

A inclusão escolar deve ir além do simples acesso à escola, envolvendo também transformações pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos com deficiência. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão não deve ser compreendida apenas como a inserção de crianças com deficiência nas escolas comuns, mas como uma mudança estrutural e pedagógica que valorize a diversidade e ofereça oportunidades de aprendizagem para todos.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, os desafios persistem, especialmente, no que se refere às atitudes excludentes dentro do ambiente escolar. Tais atitudes, muitas vezes sutis, manifestam-se através de práticas pedagógicas padronizadas, falta de expectativas em relação ao potencial dos estudantes com deficiência e uma cultura escolar que ainda valoriza à homogeneidade (Mantoan, 2003).

Com relação a formação de professores, no Brasil, que ainda enfrentam significativas lacunas quando se trata da preparação para lidar com a diversidade, o que impacta diretamente na qualidade da inclusão escolar. Mantoan (2003) salienta que, embora a Educação Inclusiva seja o princípio orientador de uma política pública de educação especial já consolidada no Brasil, a formação docente muitas vezes não oferece a base primordial para que os educadores saibam como atender de forma adequada a alunos com diferentes necessidades, sejam elas relacionadas à deficiência, à etnia, ou outras especificidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) salienta a urgência de qualificação docente para que os professores possam garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, adaptada à diversidade presente nas escolas, evitando que o distanciamento entre a teoria e a prática prejudique o processo de inclusão.

É primordial enfatizar que existe também a demanda imprescindível de valorização profissional de professores(as) da Educação Básica, ressaltando que essa apreciação vai além da remuneração justa, incluindo reconhecimento social, melhores condições de trabalho e oportunidades de crescimento na carreira. Condições adequadas de trabalho, como ambientes seguros e recursos atualizados, são essenciais para a satisfação e eficácia docente, o que impacta diretamente no aprendizado dos alunos. Políticas públicas devem integrar qualificação e valorização, promovendo formação continuada com incentivos e canais de diálogo entre

educadores e gestores, garantindo uma educação de qualidade e adaptada às demandas de todos.

Além da formação docente, a participação da família e o envolvimento dos demais profissionais da escola são fatores essenciais para o sucesso da inclusão (Mantoan, 2003; Glat, 2007). Nesta direção, observou-se - num breve levantamento para este trabalho - que existem pesquisas sobre inclusão de crianças com deficiência abordando a perspectiva dos professores e familiares nesse processo (Vitta, Vitta e Monteiro, 2010; Marques, Caron e Cruz, 2020; Alves, Gil e Souza, 2025). Essas investigações sinalizam, recorrentemente, a centralidade da parceria entre a instituição escolar e o núcleo familiar. Sublinha-se, por conseguinte, que a efetivação da inclusão não se circunscreve a diretrizes administrativas. Sob outro prisma, essa aspiração exige uma responsabilidade solidária que se traduz em práticas dialógicas equânimes, mútua compreensão e mobilização ativa de ambos os atores sociais. Neste sentido, realçaram que a inclusão efetiva se constrói através de uma relação dialógica, na qual a parceria entre família, professores e equipe pedagógica é determinante para promover um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e inclusivo. Entretanto, verificou-se que pouco se tem discutido sobre a inclusão a partir da infância, no que diz respeito à visão das próprias crianças sobre a deficiência, principalmente com crianças na primeira infância, foco deste trabalho.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) ressaltam o poder do trabalho com valores desde o início da Educação Básica, tendo em vista a formação da criança para o exercício da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. Salienta-se ainda que, na Educação Infantil, a criança é inserida na dinâmica das relações sociais que se desenvolvem fora dos âmbitos familiares. Essas interações entre colegas e adultos são fundamentais, uma vez que ampliam o contexto de circulação de crenças e valores morais que são ativamente processados pela criança.

De acordo com Vygotsky (1991), a criança aprende, principalmente, através das relações com os adultos e colegas, que as ajudam a apreender o mundo ao seu redor e a desenvolver suas próprias capacidades. Essas interações sociais são essenciais para o seu crescimento mental e emocional. Além disso, na primeira infância a criança encontra-se na etapa “pré-operatória”, caracterizada pelo desenvolvimento da linguagem, que favorece a comunicação e a socialização, e pelo

uso de símbolos na representação de objetos, pessoas ou eventos (Piaget, 1970). Portanto, depreender a deficiência sob a ótica das crianças ainda na Educação Infantil é fundamental, pois pode contribuir, significativamente, para a elaboração de estratégias visando à desconstrução de padrões e estereótipos excludentes e discriminatórios em relação à diversidade.

Além disso, Mantoan (2003) e Omote (2006) salientam que a Educação Inclusiva deve ser baseada em um processo contínuo de sensibilização, onde o diálogo sobre as diferenças entre os alunos, incluindo as deficiências, é fundamental para a construção de um ambiente escolar respeitoso. Para Dallabona e Mendes (2004), a educação lúdica, quando aplicada de forma consciente e adequada, não se limita ao entretenimento, mas se constitui em um recurso pedagógico que potencializa a formação integral da criança. As autoras reiteram que essa abordagem pode contribuir significativamente para a qualificação do processo de ensino, para a formação crítica do educando e, ainda, para a redefinição de valores, favorecendo relações sociais mais saudáveis e construtivas. Portanto, dialogar sobre a deficiência de forma lúdica com as crianças pode ser um caminho promissor para a promoção da inclusão.

Segundo Silva *et al.* (2023) a interação entre crianças com diferentes características, origens, habilidades e especificidades desde os primeiros anos escolares é fundamental para desenvolver habilidades sociais como empatia, compreensão e respeito pela diversidade. Essa convivência desde os primeiros anos auxilia as crianças a identificar e a respeitar as diferenças, trabalhar em equipe e desenvolver uma leitura mais positiva sobre a diversidade. Além disso, ao vivenciarem situações de inclusão, as crianças tendem a reduzir preconceitos, construindo uma cultura escolar mais inclusiva e igualitária, onde todas possuem oportunidades de aprender e crescer em um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Deste modo, a interação precoce contribui decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e aliada à diversidade, promovendo uma cultura escolar mais harmoniosa e igualitária. Assim, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Como crianças da Educação Infantil percebem a deficiência?

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo central apreender o que crianças no contexto da Educação Infantil pensam acerca da deficiência. Busca-se, especificamente, analisar os saberes prévios, as lacunas de compreensão e as

curiosidades por elas manifestadas, legitimando o protagonismo das crianças e oferecendo subsídios para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas no ambiente escolar. Para isso, propõe-se também observar como se estabelecem as interações entre crianças com e sem deficiência, identificando tanto as dificuldades quanto às potencialidades presentes nessas relações

A relevância desse estudo reside na possibilidade de ampliar o debate sobre atitudes inclusivas e práticas anti-capacitistas desde a infância, partindo da leitura das próprias crianças como agentes na construção de uma escola verdadeiramente acessível e acolhedora. Ao considerar o ponto de vista dos pares e como interagem entre si, espera-se contribuir para a criação de estratégias que favoreçam o respeito e a valorização da diversidade, fortalecendo o papel de toda a escola na formação de cidadãos mais empáticos e inclusivos.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo participante. A pesquisa qualitativa é um método de investigação que busca entender fenômenos sociais e comportamentais sob a ótica dos indivíduos envolvidos (Minayo *et al.* 2010). Por sua vez, a pesquisa participante trata-se de uma abordagem metodológica que se constrói na relação direta entre pesquisador e participantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento. Mais do que observar, ela envolve partilhar experiências, construir significados coletivamente e transformar realidades a partir do diálogo. Nesse sentido, Nascimento *et al.* (2023, p.234 e 235) reforçam que a pesquisa participante se aprofunda em “práticas pedagógicas educativas transformadoras na educação [...], pois sua natureza é o vigor que se faz nos envolvimento entre os sujeitos”.

Participaram da pesquisa crianças regularmente matriculadas no período da tarde na Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com faixa etária entre 3 e 6 anos. A seleção foi realizada por amostragem intencional, considerando diversidade de gênero. Foram incluídas crianças que conviviam, em sala de aula, com colegas com deficiência e que apresentavam alguma deficiência. Excluíram-se aquelas que não desejassem participar das atividades propostas, mesmo após autorização dos pais/responsáveis.

A coleta de dados foi realizada com três turmas da Educação Infantil, totalizando 44 crianças participantes, todas autorizadas pelos responsáveis. Inicialmente, houve uma conversa com a pedagoga para estabelecer a logística da pesquisa, a organização e as datas dos encontros, além de providenciar o envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/responsáveis das crianças para leitura e assinatura. Só após este momento, a coleta teve início. Foram realizados cinco encontros com cada turma (detalhados no quadro 1), no período de 28/07 a 13/08/25, com duração aproximada de 40 minutos, todos registrados através de gravação em câmera de celular, feitos pela equipe de pesquisadores, composta pela pesquisadora principal, uma pesquisadora colaboradora e três auxiliares de pesquisa.

Quadro 1 - Cronograma dos encontros realizados

Datas	Atividade	Objetivo	Materiais utilizados
Encontro 1: 28/07	Apresentação da pesquisadora e auxiliar de pesquisa e dinâmica “passa bola” para apresentação das crianças.	Criar vínculos e garantir segurança emocional para a participação.	Bola pequena e caixa de som.
Encontro 2: 30/07	Pintura de desenho impresso da Turma da Mônica com personagens com deficiência na escola:  Fonte: Adaptado de https://atividadeseducatiua.com/desenhos-turma-da-monica-inclusao-pa	Identificar se as crianças reconhecem as pessoas com deficiência da imagem pelas características apresentadas.	Desenhos com bonecos variados (com óculos, cadeira de rodas, cordão do TEA, bengala, etc.) e lápis de cor

	<u>ra-colorir/</u> (2025).		
Encontro 3: 04/08	Leitura de um livro infantil ilustrado sobre inclusão, diferenças e deficiência.	Favorecer a escuta sensível e o diálogo com as crianças através da leitura do livro infantil ilustrado, promovendo discussões sobre a deficiência, as diferenças entre as pessoas e as formas diversas de viver, brincar e aprender.	Livro “Joca e Dado Uma Amizade Diferente”. Segundo Zylbersztajn (2021, p. 20), “As diferenças nos ajudam a trocar experiências. Permitem ensinar o que sabemos e aprender com os outros as muitas coisas que ainda não conhecemos.”
Encontro 4: 06/08	Desenho direcionado com escuta individual: “Desenhe uma pessoa com deficiência”.	Observar como as crianças enxergam e identificam a deficiência.	Folhas e lápis de cor.
Encontro 5: 13/08	Assistir a uma animação da Turma da Mônica sobre inclusão.	Promover a problematização e o diálogo com as crianças sobre as diferenças entre as pessoas, valorizando o respeito, a empatia e a convivência	Projeto e notebook.

		inclusiva no ambiente escolar.	
--	--	--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em cada encontro, conduziram-se atividades lúdicas com as crianças por meio da metodologia de grupo focal, com o apoio de um roteiro alinhado aos objetivos da pesquisa. A coleta de dados contou com os seguintes instrumentos: roteiro de grupo focal, roteiro de observação colaborativa e diário de campo.

Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2016), contemplando: 1. Pré-análise: leitura flutuante e organização do corpus (narrativas e registros); 2. Exploração do material: codificação e categorização temática; 3. Tratamento dos resultados: seleção de trechos representativos e interpretação à luz do referencial teórico.

Essa técnica permite identificar categorias temáticas nos relatos e produções das crianças, possibilitando um estudo mais profundo dos significados e contextos que emergem das interações e expressões dos pequenos. Além de categorizar a produção, busca relacionar as categorias emergentes com teorias que embasam a pesquisa.

O estudo seguiu as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 510/2016), garantindo anonimato e consentimento livre e esclarecido dos responsáveis e participantes maiores de idade, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CAAE88569925.2.0000.5188). Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o assentimento infantil foi respeitado, considerando a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo do processo de pesquisa.

3. Resultados e Discussão

Este tópico discute os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas com as crianças através de atividades lúdicas em grupo, no contexto da pesquisa sobre o que pensam acerca da deficiência. As crianças serão identificadas com nomes fictícios para garantir seu anonimato. Será apresentada a caracterização dos participantes e, em seguida, as três categorias temáticas identificadas, a saber: 1) A deficiência sob a ótica das crianças; 2) Dificuldades e potencialidades nas relações entre as crianças: estratégias de ajuda e cooperação entre pares; e 3) Dúvidas e curiosidades sobre a deficiência.

3.1 Caracterização dos participantes

O grupo de 44 participantes foi composto por 20 meninas e 24 meninos. Quanto à faixa etária, a distribuição concentrou-se da seguinte forma: quatro crianças de três anos, 18 de quatro anos, quatro de cinco anos e 11 de seis anos. Em cada turma havia, pelo menos uma criança com deficiência, sendo elas: Infantil III, com uma menina de quatro anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Infantil IV, com uma menina de quatro anos com Síndrome de Hiper mobilidade; e no Infantil V, duas crianças com TEA, sendo um menino e uma menina ambos com seis anos.

3.2 A deficiência sob a ótica das crianças

A análise dos dados sinalizaram que a leitura infantil sobre a deficiência é construída, majoritariamente, a partir de características visíveis e de interpretações simplificadas, o que reflete tanto a etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, quanto a influência de discursos sociais reproduzidos. Nessa fase, as crianças apresentam egocentrismo, dificuldade em entender pontos de vista diferentes, raciocínio transdutivo, atribuição de características humanas a objetos inanimados (animismo) e centralização, focando em um único aspecto de uma situação. Essas características mostram como as crianças se apropriam do conhecimento aos poucos, sendo impulsionadas tanto pelas interações sociais quanto pela participação ativa do próprio sujeito (Piaget, 1970).

Contribuindo para esta discussão, é importante considerar que os discursos sociais exercem um papel fundamental na forma com a deficiência é percebida e significada. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais. Isso significa que as concepções e os valores da cultura local moldam diretamente as maneiras como as crianças pensam, sentem e agem.

Desta maneira, preconceitos e estereótipos sobre a deficiência podem ser internalizados desde cedo, reproduzindo desigualdades.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a escola, muitas vezes, atua como espaço de manutenção de exclusões ao fortalecer padrões normativos de aprendizagem e comportamento, em vez de acolher a diversidade como constitutiva do processo educativo. Glat (2007) também contribui para esse debate ao sinalizar que as representações sociais construídas acerca da deficiência tendem a realçar a incapacidade, ampliando barreiras atitudinais que dificultam a efetiva participação das pessoas com deficiência nos diferentes contextos. Desse modo, quando os discursos sociais não são questionados, eles acabam legitimando práticas discriminatórias. Isso afeta tanto a maneira como as crianças entendem o mundo quanto a própria organização das instituições sociais.

Nesse contexto, os relatos dos alunos do Infantil III comprovam uma associação da deficiência à cor da pele, como também ao uso de acessórios como os óculos, por exemplo. Ao serem questionados se tinha alguém diferente no desenho impresso da Turma da Mônica, Maria apontou para a personagem Milena, que é uma menina preta, realçando a diferença étnica, enquanto Bruna destacou Dora, personagem com deficiência visual.

Pesquisadora: Vocês acharam alguém diferente no desenho?

Bruna: “Eu achei essa” [apontando para a personagem com óculos].

[Trecho do encontro 2, dia 30/07.]

Vitor: “Eu achei essa... essa, e essa” [apontando para Dora, personagem com deficiência visual, Milena, personagem preta e para Luca, personagem usuário de cadeira de rodas].

Pesquisadora: Por que você achou eles diferentes?

[Trecho do encontro 2, dia 30/07.]

Vitor fica em silêncio com expressão de “pensativo”. Essas respostas sugerem que o olhar das crianças se direcionou, primeiramente, a elementos exteriores, facilmente identificáveis, como a cor da pele, uso dos óculos ou da cadeira de rodas. Essa ênfase no corpo e nos objetos auxiliares reflete um processo ainda inicial de reconhecimento da diferença, que se limita a identificar a deficiência a partir de características visíveis ou ao uso de dispositivos que buscam “compensar” uma função ausente ou limitada.

Nos desenhos produzidos por todas as turmas, essa mesma lógica se manteve, fortalecendo a ideia de que a deficiência, para as crianças, é entendida sobretudo como um desvio a um corpo “padrão”, remetendo à ausência ou falta em relação à estrutura do corpo. Porém, observou-se também que muitas crianças desenharam de forma aleatória, comprovando não terem compreendido o que foi requisitado.

Pesquisadora: O que você desenhou?

Maria: uma pessoa sem os braços e sem um olho.

Felipe: uma pessoa de cadeira de rodas.

[Trecho do encontro 4, dia 06/08.]

Nesta direção, Sophia (do Inf. V) representou uma pessoa sem perna e concluiu que ela “não consegue brincar”. Cayo, ao desenhar uma pessoa sem um olho, afirmou: “Ela não consegue brincar porque tá sem o olho”. Essas falas expressam uma lógica na qual a integridade física é vista como pré-requisito para brincar, limitando a imaginação sobre possibilidades de adaptação e inclusão. Além de delimitar a deficiência à falta de partes do corpo, reforçando também estigmas de incapacidade.

Seguindo esse raciocínio, as crianças identificaram os personagens com deficiência a partir da ausência ou limitação de alguma função do corpo, tais como deambular ou enxergar, corroborando com a noção da deficiência como “falta ou déficit”, anuncia um discurso capacitista que limita a pessoa com deficiência à sua condição.

Pesquisadora: Por que será que ele usa essa cadeira de rodas?

Luana: “Porque ele não sabe andar”.

“Ela não sabe andar sem isso” (Luana).

[Trecho do encontro 2, dia 30/07.]

Mantoan (2003) e Débora Diniz (2007) abordam o capacitismo como uma forma estrutural de discriminação que desvaloriza e exclui pessoas com deficiência, com base em uma lógica normativa de corpo e mente considerados “perfeitos” ou “eficientes”. Mantoan critica a escola tradicional por reproduzir práticas capacitistas ao não reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, defendendo a inclusão como um direito e não como um favor. Já Débora Diniz, em

seu estudo sobre o capacitismo, evidencia como esse preconceito opera de maneira silenciosa e cotidiana, negando às pessoas com deficiência sua autonomia e humanidade, ao tratá-las como frágeis, inferiores ou como objeto de superação.

Essa tendência de compreender a deficiência como diferença visível também se manteve em todas as demais turmas. Alícia, do Inf. V, por exemplo, ao observar um personagem com deficiência física, afirmou: “Ela usa cadeira de rodas” e, mais adiante, verbalizou: “Ela é cega”, referindo-se à personagem com deficiência visual. Tais descrições deixam claro um reconhecimento rápido de marcas físicas, mas não necessariamente uma apreensão aprofundada sobre o que significa a deficiência. Contribuindo para esta discussão, Ian, ao falar sobre o personagem que utiliza cadeira de rodas, explicou: “Porque ele não consegue andar”.

No Infantil IV e V a associação da deficiência à doença ou lesão apareceu com ainda mais clareza, sendo possível observar relatos das crianças que revelam uma concepção baseada no modelo biomédico, em que a deficiência é vista como falha no corpo ou condição temporária de adoecimento. Ratificando isso, algumas crianças afirmaram que a cadeira de rodas era usada porque a pessoa estava “doente” ou porque havia “quebrado a perna”. Estes trechos sugerem não apenas a desinformação, mas também o impacto de termos socialmente carregados de estigma, que atravessam o cotidiano e se inserem no vocabulário infantil representados por uma linguagem pejorativa.

Pesquisadora: Alguém sabe por que ele tá na cadeira de rodas?

Karina (Inf. IV): “Porque está doente.”

Luiz (Inf. IV): “Eu acho que ele quebrou a perna.”

Ian (Inf. V): “Porque ele não consegue andar.”

[Trecho do encontro 2, dia 30/07.]

As falas das crianças manifestam como o vocabulário cotidiano, permeado por estigmas e estereótipos, atravessa o modo como elas simbolizam a deficiência. Mantoan (2003) salienta que a linguagem, quando marcada por termos pejorativos ou reducionistas, contribui para naturalizar desigualdades, perpetuando uma visão de incapacidade. Esses achados dialogam com pesquisas desenvolvidas com pais e professores, que também apontam a presença de discursos estigmatizantes e práticas excludentes no ambiente escolar, desvelando a exigência de reflexão crítica para

romper com modelos discriminatórios. Desse modo, depreende-se que, sob as óticas tanto da infância quanto da adultez, a deficiência permanece amíúde condicionada a estigmas sociais. Tal realidade sinaliza a premência de intervenções pedagógicas que fomentem narrativas e práticas efetivamente inclusivas.

Considerando a fase cognitiva em que se encontram, as crianças pequenas ainda estão em processo de formação de conceitos. Isso significa que suas apreensões são marcadas por interpretações imediatas e pela valorização de características concretas e visíveis (Piaget, 1970). Essa característica, embora possa limitar o conhecimento mais abstrato da deficiência, também representa uma oportunidade para que o diálogo e as práticas educativas intervenham de maneira positiva. Glat (2007) enfatiza que a infância é uma etapa estratégica para a desconstrução de estereótipos, pois a “ingenuidade” das crianças permite ressignificar diferenças sem os filtros de discriminações já cristalizadas nos adultos. Dessa forma, abrir espaços de conversa e mediação crítica desde a primeira infância pode contribuir para formar novas gerações mais conscientes, empáticas e abertas à diversidade.

Porém, ao serem questionadas diretamente sobre o que é uma pessoa com deficiência, a maioria das crianças de todas as turmas respondeu não saber. Da mesma forma, diante das imagens apresentadas, muitas afirmaram que nenhum dos personagens possuía deficiência. Essas respostas sugerem que, embora percebam diferenças físicas, o conceito de deficiência ainda não está consolidado, dependendo do contexto e da mediação para ganhar significado.

Também deve-se analisar o discernimento das crianças acerca da deficiência considerando a idade e a fase em que se encontram. De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre em interação com os pares, sendo a mediação fundamental para que a criança ultrapasse seus limites atuais e avance em direção à zona de desenvolvimento proximal. Isso significa que, ao discutir sobre deficiência com as crianças, a intervenção dos adultos e a troca com os colegas tornam-se essenciais para elaborar significados mais complexos, indo além das interpretações imediatas e simplificadas. Nesse sentido, o professor tem o papel de favorecer a construção coletiva e dialógica desses conceitos, evitando que se cristalizem visões reducionistas ou deturpadas, frequentemente reproduzidas pelos discursos sociais.

Em relação às deficiências ocultas, é relevante destacar que houve uma divergência de discernimento na turma do Infantil V. Quando questionadas se Ilana,

colega com TEA, é uma pessoa com deficiência, as respostas divergiram. Algumas afirmaram que sim, justificando: “Porque ela é autista”, mas sem entender o significado dessa condição. Em contrapartida, outras disseram que não, o que reforça que as diferenças não aparentes permanecem invisíveis para o olhar infantil. Isso deixa claro que o entendimento do TEA é mais complexo para essa idade, pois, dependendo do caso, envolve características sutis e relacionadas ao comportamento, que, muitas vezes, não são perceptíveis ou compreendidos pelas crianças pequenas.

De modo geral, a síntese dos dados das três turmas que abrange esta categoria mostra que as crianças reconhecem a deficiência especialmente como diferença física visível, associada à falta, à incapacidade ou ao sofrimento. Ao mesmo tempo, as narrativas carregam elementos de estigma e preconceito social já internalizados, anunciando que o contato com essas ideias ocorre de forma precoce. Esses achados sinalizam a premência de práticas educacionais intencionais, que possam oferecer às crianças experiências de convivência e diálogo sobre diversidade, ampliando sua percepção sobre a deficiência como parte da condição humana.

3.3 Dificuldades e potencialidades nas relações entre as crianças: estratégias de cooperação entre pares

As interações entre crianças na escola, especialmente, quando há colegas com deficiência, indicaram um cenário complexo no qual coexistem desafios e potencialidades. Identificaram-se, pontualmente, entraves associados à apreensão das demandas relacionais e ao estabelecimento de barreiras comunicativas. Tais fatores operam como elementos limitadores, que obstaculizam a participação efetiva e o protagonismo dos alunos com deficiência nas atividades propostas. Por exemplo, na atividade do dia 13/08, cujo objetivo era promover a problematização e o diálogo com as crianças sobre as diferenças entre as pessoas, valorizando o respeito, a empatia e a convivência inclusiva no ambiente escolar, alguns participantes do Infantil V comentaram sobre um aluno de outra turma que, na visão deles, “tava gritando no banheiro sem motivo”. Logo em seguida, uma colega da sala justificou o comportamento explicando que “era um autista”. Essa defesa foi interessante, pois confirmou seu conhecimento sobre a condição do colega e sua capacidade de reconhecer que determinados comportamentos podem estar relacionados às características do transtorno, porém foi um caso isolado, pois apenas ela dentre todos da sala identificou isso.

Muitas vezes, crianças autistas são interpretadas de forma equivocada quando apresentam comportamentos que fogem do padrão esperado pela sociedade. Atitudes como dificuldade de contato visual, reações intensas a estímulos sensoriais ou formas singulares de interação podem ser lidas como falta de educação ou de limites, quando, na realidade, são expressões próprias do TEA. Esse olhar reducionista reforça estigmas e alimenta processos de exclusão, pois atribui à criança e à família uma responsabilidade moral pelo que é, na verdade, uma condição neurológica. Conforme apontam Vidal Santos, Macedo e Mafra (2022), a construção social estigmatizante em torno do autismo contribui para a negação da criança como sujeito de direitos, dificultando sua inserção plena no espaço escolar. Nesse sentido, o desconhecimento e o julgamento precipitado do comportamento autista atuam como barreiras simbólicas que legitimam a exclusão em ambientes que deveriam ser inclusivos.

Nos diálogos estabelecidos ao decorrer dos encontros, foi possível perceber que, nas três turmas, a maioria das crianças não reconhecia a presença de colegas com deficiência em sua sala ou mesmo na escola. Essa constatação vai ao encontro da ideia de que as crianças nem sempre notam ou nomeiam as diferenças de forma consciente, já que a convivência do dia a dia faz com que elas encarem tudo com muita naturalidade, tornando-as parte do ambiente sem, obrigatoriamente, serem destacadas. Cumpre ressaltar, outrossim, que o desenvolvimento biopsicossocial das crianças na faixa etária de 3 a 6 anos tensiona esse processo. Trata-se de um período no qual as concepções acerca da alteridade encontram-se em estágio formativo, ancorando-se, predominantemente, em aspectos fenotípicos, visíveis e concretos.

De acordo com Piaget (1971), no estágio pré-operacional o pensamento da criança é marcado pelo simbolismo e pelo egocentrismo. Por se apoiar fortemente em dados imediatos da realidade, essa forma de raciocinar dificulta a compreensão do ponto de vista alheio e faz com que a criança interprete o mundo com base apenas naquilo que consegue enxergar ou notar diretamente. Nesse sentido, como as deficiências presentes na sala não eram fisicamente aparentes, a identificação por parte das crianças tornou-se ainda mais difícil, o que reforça a urgência de mediações pedagógicas que dêem significado à convivência com a diversidade, para além dos aspectos corporais.

Pesquisadores como Vitta, Vitta e Monteiro (2010), Marques, Caron e Cruz (2020), Alves, Gil e Souza (2025) explicitam que a mediação pedagógica é um dos

principais fatores para a efetivação da inclusão, pois possibilita ressignificar preconceitos e favorecer práticas de acolhimento. Desta forma, a construção de percepções empíricas sobre a deficiência depende diretamente da intencionalidade pedagógica em promover diálogos, experiências e vivências que superem os estigmas sociais e valorizem a diversidade como riqueza do convívio escolar.

As interações observadas nas três turmas anunciam que, ainda que a deficiência seja frequentemente associada a limitações, sendo ela física ou funcional, emergindo sinais e comportamentos de empatia, busca por estratégias de ajuda e abertura para compreender o próximo. Um exemplo disso foi observado pela pesquisadora ao decorrer dos encontros, no qual um menino autista do Infantil V sempre era incluído por alguns colegas na atividade e nas outras brincadeiras propostas pela professora. Esses elementos indicam que estas crianças estão elaborando sentidos diversos sobre a diferença, ora reproduzindo estereótipos, ora demonstrando apreensão e acolhimento. Isso deixa claro que as crianças não apenas reproduzem estigmas sociais, mas também revelam sinais de empatia e abertura para acolher colegas com deficiência.

As crianças precisam ser reconhecidas como protagonistas no processo de desconstrução de estigmas, aprendendo, desde cedo, a valorizar e respeitar as diferenças (Glat, 2007). Já que, conforme Vygotsky (1991), o aprendizado se dá nas trocas sociais, onde a mediação possibilita a ressignificação de conceitos.

Ademais, revelou-se um dado expressivo: a deficiência foi recorrentemente associada à impossibilidade de participação social e a limitações no desempenho ocupacional do indivíduo. Essa correlação revela a persistência de um imaginário social a priori restritivo e de matriz essencialista em relação ao potencial da criança com deficiência. Entretanto, à medida que novas situações eram apresentadas, as crianças começaram a elaborar alternativas que ampliaram essa visão. Por exemplo, a turma do Infantil III, quando questionadas se uma criança usuária de cadeira de rodas conseguiria brincar, a resposta coletiva imediata foi: “Não!”. Após assistirem a uma animação em que aparecia um personagem cadeirante, Bruna (uma criança autista) afirmou: “Ele anda com o carrinho dele”, reconhecendo o recurso de Tecnologia Assistiva como um auxílio na forma de participação, tornando possível a criança brincar. Esse deslocamento sugere que, diante de estímulos e mediação

adequados, as crianças flexibilizam seus pontos de vista e começam a imaginar possibilidades concretas de adaptação visando à inclusão.

Ao abordar o tema da deficiência de maneira clara e acessível, é possível desconstruir estigmas e preconceitos que muitas vezes surgem do desconhecimento. Como defendem Mantoan (2003) e Carvalho (2005), a educação inclusiva não se resume apenas ao acesso físico à escola, mas também na promoção de atitudes e valores que promovam o respeito e a valorização das diferenças. Nesse sentido, refletir com as crianças sobre a deficiência é um movimento essencial para consolidar práticas educativas mais justas e humanas.

Por outro lado, certos relatos evidenciaram a força de preconceitos já consolidados e de vivências negativas que, provavelmente, não receberam a devida condução. A título de exemplo, Cayo compartilhou que “uma criança me machucou, ela era assim” (com Síndrome de Down). Continuando o diálogo, a pesquisadora tenta explorar mais a situação:

Pesquisadora: É legal a criança ser assim? (em relação à imagem de uma criança com síndrome de Down).

Cayo: “Não! Porque ela é muito chata e ela é do mal”.

[Trecho do encontro 3, dia 04/08.]

Essa afirmação carrega um julgamento moral negativo associado à deficiência e aponta como preconceitos podem ser reproduzidos mesmo em idades precoces, o que pode dificultar a construção de relações saudáveis entre crianças com e sem deficiência.

Glat (2007) sinaliza que a convivência cotidiana, mediada por práticas pedagógicas colaborativas e dialógicas, é condição para que as crianças reconheçam a diferença como parte da experiência humana, ressignificando preconceitos e aprendendo a valorizar a diversidade. Dessa forma, políticas e ações pedagógicas que promovem interações significativas entre todas as crianças tornam-se um caminho concreto para desfazer associações negativas à deficiência e substanciar uma cultura escolar inclusiva (Diniz, 2007; Glat, 2007).

Um aspecto relevante a ser sublinhado diz respeito ao modo como determinados participantes mobilizaram suas próprias preferências subjetivas como recurso para justificar e, por conseguinte, naturalizar condutas e atributos de seus pares com deficiência. Por exemplo, quando Michelle desenhou a avó em cadeira de

rodas, o que ilustra como experiências familiares podem alimentar compreensões menos estigmatizantes, conectando a deficiência a situações de cuidado e convivência no cotidiano.

A convivência e a familiarização com a deficiência desde a infância têm um papel essencial na formação de uma sociedade mais inclusiva. Quando as crianças crescem em ambientes onde a diversidade é valorizada e a deficiência é vista como parte natural da experiência humana, elas aprendem a respeitar e acolher as diferenças sem preconceitos. Esse contato precoce possibilita que o olhar sobre o outro seja construído com base no reconhecimento das potencialidades e não das limitações, contribuindo para o fortalecimento de relações de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

Ademais, salienta-se o episódio em que uma aluna do Infantil V, ao reconhecer a condição de autismo de uma par, explicitou que as iniciativas de inclusão nas brincadeiras partiam de uma orientação da professora. Tal dinâmica expressa-se na seguinte manifestação: 'ela é autista [...] eu brinco com a Fernanda sim, que a gente convida ela pra brincar com a gente, porque a tia manda'."

Embora os depoimentos evidenciem uma intenção de cuidado por parte da colega, sobressai a naturalização de concepções que associam a deficiência à debilidade e à inaptidão. Esse fenômeno reitera a representação social de que o indivíduo com deficiência se constitui, inevitavelmente, como um sujeito passivo de assistência, cuja existência demanda constante mediação e amparo de outrem. Este comportamento representa um olhar capacitista, rodeado de estigmas ainda presentes na sociedade e suscita reflexões sobre a forma como as crianças constroem seus conhecimentos acerca da deficiência a partir das mensagens e comportamentos do adulto.

Neste caso, a orientação da professora, ainda que bem-intencionada, pode ter contribuído para que a criança interpretasse a colega como alguém que precisa de proteção ou de um tratamento diferenciado e não como um sujeito que tem potencial para ser independente e com direito à autonomia. Esse cenário evidencia a relevância de práxis educativas pautadas no diálogo horizontal, com vistas a mitigar condutas que, malgrado o intuito inclusivo, culminem na infantilização dos sujeitos ou na reiteração de barreiras atitudinais.

Em resumo, as narrativas das crianças mostram que a inclusão não é apenas um desafio a ser enfrentado, mas também uma realidade ainda em construção. Quando estimuladas, elas são capazes de enxergar a deficiência não como uma limitação, mas como uma condição que pode ser integrada ao cotidiano, abrindo caminho para práticas educativas que valorizem a empatia, a cooperação e a participação do coletivo.

3.4 Dúvidas e curiosidades sobre a deficiência

Os resultados desta categoria indicam que, embora as crianças ainda apresentem pouca clareza conceitual sobre o que significa a deficiência, há nelas uma curiosidade genuína e abertura para conhecer as diferenças. Os resultados obtidos e observações realizadas mostram que, mesmo diante de dúvidas, elas se arriscam a construir hipóteses próprias, demonstrando que a infância é um tempo de descobertas em que perguntas podem se transformar em aprendizado significativo.

Durante a roda de conversa, ao serem questionadas diversas vezes se tinham alguma dúvida sobre a deficiência ou sobre a atividade desenvolvida, as crianças, em sua maioria, afirmaram que não. Estas respostas podem estar associadas à desinformação sobre o assunto, reafirmando a indispensabilidade de abordar sobre essa temática em sala de aula, principalmente quando se tem alunos com deficiência na turma.

No entanto, ao apresentar situações específicas como o uso de imagens de crianças reais, algumas inquietações começaram a surgir. Por exemplo, Melissa demonstrou curiosidade sobre o funcionamento da cadeira de rodas: “mas como ele ia ir pra frente?” indicando que existe um interesse das crianças em entender como pessoas com deficiência vivem, se locomovem e participam do mundo e daquilo que faz sentido para elas.

Ademais, registrou-se um episódio interessante suscitado pela apresentação da imagem de uma criança lendo em Braille, momento que mobilizou novas reflexões nos participantes. A pesquisadora provocou: “Por que será que ela lê com a mão?”. Karina levantou a hipótese: “Será que ela não tá enxergando muito à letra, não?”, enquanto Michelle observou: “Ela tá de olho fechado”. Esses relatos indicam um processo de ponderação, em que as crianças começam a formular hipóteses para apreender diferentes formas de conhecer e interagir com o mundo.

As curiosidades também surgiram de maneira espontânea. Ao ver a imagem de uma criança com as mãos nos ouvidos (indicando uma característica associada ao autismo), Rafael comentou: “Quer saber? Eu não gosto de barulho alto”. A fala gerou identificação entre outras crianças, que também manifestaram incômodo com sons intensos. Essa aproximação entre características que lhes são familiares pode contribuir para o entendimento das crianças sobre as diferentes características que as pessoas com deficiência apresentam, favorecendo relações sociais mais inclusivas entre os pares.

Uma curiosidade trazida por Rafael envolve o reconhecimento de si mesmo como alguém diferente a partir do desenho de uma pessoa com deficiência produzido por ele. Quando questionado “Qual é a deficiência dessa pessoa?”, ele respondeu: “Pensar demais”, e ao final da atividade a professora disse que dias antes, o menino havia comentado com ela sobre isso. Este dado pode ser sugestivo de que Rafael, uma criança com Altas Habilidades, se identifica como pessoa com deficiência - por ser diferente das demais, mesmo que sua condição não seja considerada uma deficiência para fins de efeitos legais.

Essas interações demonstram que, embora inicialmente as crianças não parecessem questionar a pesquisadora e as informações trazidas por ela, posteriormente manifestaram curiosidade e interesse em conhecer as diferenças. De acordo com Mantoan (2003, p. 48):

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

Em síntese, os resultados sugerem que, embora as crianças ainda associem a deficiência a imagens restritas ou experiências pontuais, existe nelas uma curiosidade viva, capaz de ser transformada em conhecimento. A mediação, portanto, tem papel essencial em valorizar essas perguntas, promovendo aprendizagens que ultrapassem visões limitadas e abram espaço para relações mais respeitosas e inclusivas.

4. Considerações Finais

Ao fim deste trabalho, torna-se possível refletir sobre o caminho percorrido na investigação sobre como as crianças da Educação Infantil percebem a deficiência. A pesquisa, construída a partir dos relatos e interações infantis, revelou olhares

singulares, dúvidas, curiosidades e aprendizados que ampliam a compreensão sobre a inclusão no contexto escolar. Com efeito, este desfecho não se limita a restringir a pesquisa, mas assume o compromisso de legitimar o protagonismo e a voz das crianças. Identifica-se que seus saberes e vivências oferecem aportes indispensáveis para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e humanizado.

Nesse sentido, as análises ilustram que, na infância, já é possível perceber movimentos de empatia e de busca por compreender o próximo, elementos fundamentais para promover uma cultura inclusiva desde os primeiros anos escolares. As interações mostraram o quanto as crianças são capazes de ressignificar experiências e propor interpretações próprias sobre a deficiência, muitas vezes a partir de elementos presentes em seu cotidiano. Tais manifestações reiteram a premência de se salvaguardar espaços dialógicos no contexto escolar, ambientes nos quais a infância seja legitimada como sujeito cognoscente e agente ativo na coprodução de sentidos e saberes.

Os resultados evidenciam a premência de que o contexto escolar se configure como um espaço progressivamente permeável a práticas pedagógicas pautadas na escuta qualificada e no protagonismo infantil. Reconhecer suas concepções sobre a deficiência não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças. Nesse contexto, a escola assume papel central na promoção de experiências inclusivas que ultrapassem o discurso e se concretizem no cotidiano escolar.

Apesar de ter alcançado os objetivos propostos, esta pesquisa apresentou algumas limitações, especialmente pelo restrito número de participantes e pelo recorte específico do contexto escolar investigado. Todavia, tais apontamentos não mitigam a importância do estudo, mas ressaltam a prioridade de novas pesquisas direcionadas a aprofundar o entendimento sobre como as crianças significam e experienciam a deficiência em múltiplas realidades e níveis da Educação Básica.

Em síntese, este trabalho evidenciou que a infância, mesmo em sua fase inicial, possui muito a ensinar sobre inclusão, bem como a aprender. Escutá-la é um convite a repensar práticas e a discernir que cada criança, com suas singularidades, contribui para a construção de um mundo mais inclusivo. Que as reflexões decorrentes deste trabalho possam inspirar educadores e pesquisadores a seguir trilhando caminhos que valorizem a diversidade como potência para o aprendizado e para a vida.

Referências

ALVES, Cristiane Paiva; GIL, Aniéli; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Percepção de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis, e educadores sobre o processo de inclusão escolar: uma revisão de escopo.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X87339>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 3 set. 2025.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70; 2016.

BRASIL. **GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União.** 7 jul. 2015.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. ISSN 1415-6396.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. M.; CARON, L.; CRUZ, A. A. da. **Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola.** Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13499.012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13499>. Acesso em: 3 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. ISBN 978-85-326-1145-1.

NASCIMENTO, M.F.; FILHO, O.C.A.; MADEIRA, W.C.V. **Pesquisa participante: perspectivas para o ensino profissional emancipatório.** In A prática pedagógica e as concepções de ensino aprendizagem. Paraná, Atena, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre Deficiência.** 2011. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>. Acesso em: 6 mar. 2025.

OLIVEIRA DA SILVA, Marcelo. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 107-117, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24604>.

OMOTE, Sadao. **Inclusão e a questão das diferenças na educação.** Perspectiva, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 251–272, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589>. Acesso em: 4 set. 2025. PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1970. PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 176 p.

SILVA, J. L. A. da; VALADARES, R. R. D.; SILVA, N. C. S. V.; SILVA, D. B. da; MATIAS, R. S. C.; GIL, T. de S. **Educação infantil na perspectiva inclusiva: construindo um futuro para todos. Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 25–37, 2023. DOI: 10.61571/rec.v1i2.111. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/111>. Acesso em: 2 set. 2025.

STRECK, Danilo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante – o saber da partilha**. Aparecida do Norte: Ideias & Letras, 2006.

VIDAL SANTOS, Régia; MACEDO, Eunice; FERREIRA MAFRA, Jason. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 1-24, 2022.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026