

## Capítulo 6

# PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA A IN- CLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO IN- FANTIL

*Jurcilaine Domingues Caldeira  
Isabella Xavier de Freitas  
Jáima Pinheiro de Oliveira*

### Introdução

As pedagogias participativas têm emergido como uma abordagem educacional que busca envolver ativamente as crianças, demonstrando que é possível construir ambientes escolares mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve possibilitar às crianças um espaço seguro, acolhedor, carregado de cuidados, afetos e respeito. Dessa forma, essas pedagogias tornaram-se uma referência e uma inspiração, uma vez que elas reconhecem a importância de proporcionar um ambiente educacional inclusivo e colaborativo, em que cada criança é valorizada e tem a oportunidade de participar plenamente do seu próprio desenvolvimento.

Assim, as instituições que se inspiram nas abordagens das pedagogias participativas notam que a diversidade de crianças, culturas e linguagens presentes no ambiente escolar, que muitas vezes podem ser vistas como um desafio, na realidade trazem benefícios para todos os envolvidos.

Em nosso texto, abordaremos as pedagogias participativas como

um tipo de abordagem que pode proporcionar práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Assim, as discussões apresentadas aqui darão ênfase em situações nas quais há a presença de crianças com transtorno do neurodesenvolvimento na escola, a exemplo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista da perspectiva da Educação Inclusiva, é importante salientar que a inclusão de crianças com TEA vai além da sua mera presença física na instituição, pois envolve a criação de ambientes que valorizam a diversidade, respeitam as singularidades e oferecem suporte adequado para atender às necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, um ambiente educacional inclusivo na educação infantil, conforme pontua Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015), requer uma abordagem abrangente e centrada na criança, que leve em consideração suas habilidades, interesses e potencialidades, assegurando sua participação plena nas propostas de experiências educativas e uma interação significativa com seus pares, assim como proposto pelas pedagogias participativas apresentadas neste texto.

Nessa direção, partilhamos do conceito de acessibilidade, entendido como a necessidade de se antecipar em relação a essas situações, ao contrário das adaptações, que são necessárias em momentos específicos e em situações nas quais chegam a demanda.

Com base nessas premissas, este capítulo apresenta reflexões sobre as pedagogias participativas, a educação infantil e a inclusão de crianças com TEA, destacando a relevância de criar ambientes educacionais que promovam aprendizagens significativas, participação ativa, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de todas as crianças.

Para alcançar este objetivo, nossa exposição terá três focos: num primeiro momento, apresentaremos os documentos que norteiam a prática educacional para a Educação Infantil e que asseguram o direito de acesso das crianças com deficiência às escolas regulares, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Num segundo momento, abordaremos essa perspectiva inclusiva, voltada para as crianças com TEA, com base em autores como Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), Sanini e Barbosa (2015), Soares (2022), dentre outros. Por fim, no terceiro momento, apresentaremos noções básicas sobre o referencial teórico das Pedagogias Participativas, com base em Oliveira-Formisinho e Formosinho (2013), Ribeiro (2023; 2022), Proença (2018) e Edwards, Gandini e Forman (2016), dentre outros.

## A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a Educação Infantil passa a ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, na qual é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art.54, inciso IV, também ratificou a garantia e a proteção integral dos direitos das crianças, incluindo o direito à educação.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se uma modalidade de ensino e começa a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Com mudanças na LDB em 2006, a Educação Infantil passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de quatro e cinco anos e incluída também na LDB de 2013, reafirmando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos, que, por meio de suas interações, relações e atividades cotidianas, desenvolve sua identidade individual e coletiva. Neste contexto, é imprescindível que os educadores estejam constantemente atentos à escuta das crianças, uma vez que é por meio das experiências familiares, comunitárias e do dia a dia na escola que surgirão as bases para a elaboração de uma abordagem pedagógica que leve em consideração os saberes das crianças e valorize o seu potencial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 29, enfatiza que a finalidade da Educação Infantil deve ser “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 1996).

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os pilares fundamentais que orientam a prática pedagógica e integram a proposta curricular são as interações e a brincadeira. Essas diretrizes ressaltam a importância da brincadeira como um direito essencial da criança, pois é por meio dela que a criança interage com o mundo físico e social ao seu redor. Diante disso, as propostas curriculares da Educação Infantil devem ser organizadas de maneira a promover o brincar e a aprendizagem de forma integrada, pois são duas partes fundamentais de um mesmo processo. O brincar não é apenas visto como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma de expressão, experimentação, construção de relações e de aquisição de conhecimentos.

Ao considerar o brincar como elemento central, as diretrizes curriculares valorizam a importância do desenvolvimento socioemocional, cognitivo, linguístico e neuropsicomotor das crianças, dentre outros. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades, constroem conceitos, aprendem a interagir com as pessoas que as cercam e produzem conhecimento. É por meio da brincadeira que as crianças constroem significados, representam papéis, solucionam problemas, criam laços afetivos e exercitam suas habilidades cognitivas. Dessa forma, as brincadeiras e os jogos na Educação Infantil são essenciais ao desenvolvimento da criança, uma vez que promovem a interação, a comunicação e a aprendizagem. Portanto, “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender” (MACHADO, 1994, p. 37).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) também definem currículo como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse sentido, o documento ressalta a necessidade de se proporcionar um ambiente rico em possibilidades de brincar, por meio de materiais variados, espaços adequados e desafiadores, e de interações com seus pares e demais pessoas que fazem parte do seu convívio.

Ao valorizar o brincar, as diretrizes também reafirmam o papel fundamental dessa atividade na formação das crianças, proporcionando um espaço de descobertas, expressão e construção de significados. Isso torna a Educação Infantil uma parte fundamental da escolarização de crianças pequenas, especialmente para aquelas com deficiência ou com transtornos de neurodesenvolvimento, por exemplo, crianças com TEA. Diante disso, cabe aos educadores, o papel de mediadores que observem, dialoguem, incentivem e ampliem as experiências das crianças, contribuindo para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Pensando a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, é fundamental pautar-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, reconhecendo suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

## A Perspectiva Inclusiva da Educação Infantil

Anteriormente, apresentamos as legislações que norteiam as práticas da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica brasileira. Nos próximos parágrafos, apresentaremos um breve panorama histórico das políticas públicas que garantem a participação de crianças e estudantes com deficiência, de um modo geral, nas salas de aula comuns das escolas do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 59, propõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dentre outros direitos, o direito à organização dos currículos, métodos e recursos específicos para atender às suas necessidades.

Desde 2001, o Plano Nacional de Educação enfatizava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001, p.55). Para contribuir para este avanço, o documento estabeleceu objetivos e metas para que as escolas abrangessem seus estudantes no âmbito social - compreendendo os estudantes enquanto cidadãos que possuem o direito de estar no ambiente escolar; e no âmbito educacional - garantindo acessibilidade física e curricular de qualidade. O Plano Nacional de Educação, ainda, destacava a importância das intervenções precoces e do olhar importante para aspectos do desenvolvimento infantil no ambiente escolar. Ao apresentar as diretrizes para a Educação Especial, enfatizava que:

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. [...] Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. (BRASIL, 2001, p. 55)

A legislação brasileira para a educação especial prevê aos estudantes do chamado público-alvo da educação especial o direito ao acesso, à permanência e à participação desse público em instituições escolares regulares. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este público-alvo diz respeito aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e com altas habilidades/superdotação, que devem

---

1 Por ter sido publicada em 2008, a Política Nacional traz a nomenclatura do DSM-IV (APA). No entanto, desde 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foram integrados ao diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA), pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

estar matriculados em escolas do ensino regular, participando das atividades em salas comuns. Preconiza, também, o atendimento às suas necessidades educacionais, por meio da modalidade de Educação Especial, suporte complementar à sala comum. É importante definir o conceito de educação especial apresentado nesse documento.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Outro importante documento que garante esses direitos é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu correspondente Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). A maioria das ações, em nível jurídico, tem sido embasada nesse documento e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a). E, sem dúvida, as ações mais específicas em nível de atendimento especializado, surgiram a partir desse Decreto, que reforçou e ainda reforça, de maneira bastante enfática, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

A LBI (BRASIL, 2015a), publicada há quase 10 anos, é o principal documento que embasa a garantia dos direitos essenciais das pessoas com deficiência, favorecendo a sua participação nos mais diversos setores da sociedade. Além dela, temos também os chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Trata-se de um acordo, cujo processo teve início em 2013 e foi concluído em 2015, em torno da Agenda Pós-2015, resultando no documento dos “Elementos Orientadores da Posição Brasileira” (BRASIL, 2015b). Esses elementos constam de orientações para as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, a partir dos 17 objetivos e 169 metas, envolvendo temas como: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, dentre outros. Especificamente em relação às metas voltadas ao atendimento especializado, destacam-se:

Meta 4.5: até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; Meta 4.7: construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. (BRASIL, 2015b).

Ademais, de acordo com a lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação sofreu uma reformulação e tornou indispensável assegurar o atendimento das especificidades de crianças com deficiência nas esco-

las regulares, com apoio educacional especializado.

Reiteramos que, nesse contexto, a escolarização de pessoas com deficiência avançou, principalmente, em relação às matrículas<sup>2</sup> em escolas regulares e ao apoio especializado fornecido, especialmente, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011; 2009). No entanto, ainda estamos muito longe dos números ideais, considerando que esse apoio, por exemplo, não chega à metade dos alunos que precisam dele (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015).

Essa demanda de políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial teve seu ciclo interrompido no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, em razão do golpe e de sua destituição do governo. A partir desse momento, houve uma série de ações que contribuiriam para retroceder muitas das conquistas anteriores e, principalmente, o andamento da efetivação de políticas anteriores. As eleições presidenciais seguintes também significaram um completo retrocesso político no que se refere aos direitos conquistados por essas pessoas, principalmente em relação à publicação do Decreto nº: 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, considerada inconstitucional e, portanto, suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em dezembro de 2020. A repercussão negativa dessa política gerou inúmeras manifestações de professores, pesquisadores e vários organismos da sociedade civil. As críticas contundentes eram voltadas para o teor inconstitucional do documento e, portanto, de um retrocesso de toda a história de avanços e conquistas das pessoas com deficiência. No governo seguinte, esse decreto foi revogado em 1 de janeiro de 2023.

Também em 2023, foi lançado um Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como parte da retomada das políticas para este grupo - que sofreram um desmantelamento no governo anterior (Bolsonaro 2018-2022).

Para garantir que a inclusão escolar aconteça no espaço da escola regular, em sala comum, o planejamento e desenvolvimento das atividades devem promover a interação entre as crianças com e sem deficiência. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas planejadas nesta etapa devem propor estratégias para trabalhar habilidades sociais, comportamentais, comunicativas e outras que forem necessárias para as crianças de acordo com as necessidades de cada uma delas.

De acordo com Soares (2022), a Educação Infantil é um momento

---

2 Até o ano de 2000, havia 382.215 matrículas de estudantes com deficiência na escola regular e até 2015 esse número de matrículas atingiu 953.704. Ou seja, houve um aumento de aproximadamente 300%.

crucial da trajetória escolar das crianças, considerando que é o primeiro momento em que este sujeito terá contato com um novo grupo social, logo, se trata de uma abertura de possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. A autora, ainda, complementa:

Toda a atenção voltada à criança precisa ser pensada para que essa se desenvolva com mediações positivas, em que desenvolva suas potencialidades. Dando ênfase à importância da inclusão na Educação Infantil, vários pontos merecem ser pensados em relação ao aluno com TEA, pois a inclusão nesse período é fundamental para que a criança se adapte ao ambiente escolar, participe ativamente de todas as atividades propostas e possa dar continuidade aos seus estudos. (SOARES, 2022, p. 25)

Na Educação Infantil, o professor tem o papel de mediar a relação da criança com seu conhecimento, promovendo práticas que a possibilitem investigar, explorar e socializar entre os pares. É preciso que essa mediação se dê com respeito às especificidades e necessidades de cada criança. Para isso, é fundamental que o professor tenha um olhar atento a cada criança, conhecendo-a ao longo do seu processo e registrando seus avanços no desenvolvimento. Nessa relação entre educador-criança, é possível que o professor identifique atrasos no desenvolvimento que necessitam de avaliação, contribuindo para que as famílias e cuidadores atentem-se ao desenvolvimento das crianças.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 125), enfatizam a importância do professor em uma perspectiva inclusiva de educação: “conhecer os comportamentos da criança autista, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem, é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar”. Por isso, nas próximas páginas, apresentaremos uma descrição resumida do Transtorno do Espectro Autista, suas características principais e critérios diagnósticos.

## **O Transtorno do Espectro Autista**

Conforme destacamos na introdução deste capítulo, escolhemos falar sobre as crianças com TEA de 0 a 5 anos, faixa etária atendida pela Educação Infantil, com atenção em relação às etapas obrigatórias e não obrigatórias, conforme, também, já mencionamos. Essa faixa etária foi escolhida devido às possibilidades de intervenção que se apresentam para todas as crianças em um período crítico do desenvolvimento. Além disso, a prevalência desse público na escola tem sido muito alta, e as demandas são muito variáveis. Por isso, temos como hipótese que o uso das práticas pedagógicas participativas como estratégia pedagógica pode abranger muitas dessas demandas.

De acordo com a edição mais atualizada do Manual de Diagnós-

tico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (CRIPPA, 2023), da Associação Psiquiátrica Americana, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos significativos na comunicação social recíproca e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas condições devem estar presentes desde o início da infância e devem, sabidamente, limitar ou prejudicar o funcionamento diário do sujeito. O TEA é entendido como espectro por incluir uma ampla e complexa variedade de características, com três níveis de suporte, quais sejam: nível I, II e III. Isso faz com que, mesmo com as características comuns do TEA, cada indivíduo pode enfrentar desafios específicos em seu cotidiano. Sobre a condição de espectro do TEA, Steinbrenner *et al.* (2020) explicam que:

Algumas crianças e jovens com autismo podem ter inteligência média ou acima da média e precisam de pouco apoio para funcionar de forma independente, enquanto outras crianças ou jovens podem ter deficiência intelectual grave, comunicação verbal limitada ou inexistente e comportamento adaptativo muito limitado. Por se tratar de uma condição de espectro com uma gama de habilidades, o DSM-5 também incluiu a classificação da faixa de apoio que um indivíduo autista precisaria para ser bem-sucedido em atividades de aprendizado ou de vida (isto é, “exigindo apoio”, “exigindo apoio substancial”, “exigindo apoio muito substancial”). (STREINBRENNER *et al.*, 2020, p.8)

Pesquisas divulgadas no ano de 2023 apontam que o Transtorno de Espectro do Autismo atinge, aproximadamente, 1 a cada 36 crianças de 8 anos, nos Estados Unidos, de acordo com dados do *Centers for Disease Control and Prevention*. Isso significa um aumento de 316% da prevalência desde o ano 2000. No Brasil, o Censo Escolar de 2022, registrou um aumento de 280% dos estudantes com autismo matriculados na Educação Básica entre 2017 e 2021, chegando a 429.521 estudantes, no ano de 2021.

O aumento da prevalência dos casos de TEA reverbera nas salas de aula das escolas regulares, públicas e privadas. Somado a isso, a legislação brasileira vigente prevê o acesso e a permanência e, também, a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas regulares e à educação especial, enquanto modalidade de suporte, com perspectiva inclusiva.

Este cenário demanda que os educadores da infância compreendam a diversidade presente dentro das salas de aula e considerem as características e as necessidades das crianças com TEA em suas práticas pedagógicas: na organização do espaço, na construção da rotina diária e na escolha dos materiais, brincadeiras e temas trabalhados.

Conforme o DSM-5, a criança com TEA além de apresentar comprometimentos nas áreas da interação social e da linguagem/comunica-

ção, também apresenta comportamentos repetitivos e estereotipados. Estes comportamentos repetitivos podem aparecer nos momentos de brincadeira, em momentos interação com os pares, em tentativas de comunicação e em momentos de estímulo motor e sensorial. Concordando com Sanini e Barbosa (2015, p. 174), reiteramos que: “Estar ciente destes modos peculiares de se situar no mundo permite aos educadores criar e desenvolver a sua prática, respeitando e compreendendo essas particularidades”.

Soares (2022) cita Vigotski (2010), um psicólogo que deu grandes contribuições para a educação e o desenvolvimento infantil, para justificar a necessidade de utilizar, na educação de crianças pequenas, estratégias que as possibilitem o desenvolvimento cultural:

Para Vigotski (2010), a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, ou seja, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (SOARES, 2022, p. 22)

Por isso, pensamos que as práticas pedagógicas participativas possuem perspectivas educacionais que podem auxiliar os educadores a efetivar a participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista em seus processos de aprendizagem, dentro da sala de aula comum, garantindo que estes se beneficiem do suporte e das intervenções necessárias para o seu desenvolvimento integral.

## **As Práticas Pedagógicas Participativas**

Considerando esse contexto, no qual os saberes da criança são respeitados e o processo de aquisição de conhecimento é constituído por meio de experiências, as pedagogias participativas têm influenciado a educação em todo o mundo, demonstrando que é possível criar ambientes mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), nos trazem dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

De acordo com os autores, “a pedagogia da transmissão se centra no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 8).

Segundo estes mesmos autores, nas pedagogias transmissivas a concepção da criança assemelha-se a uma folha em branco, pronta para ser preenchida, com suas principais atividades centradas na memorização, reprodução de conteúdo e corrigindo eventuais erros. O papel do

professor é percebido como um mero transmissor do conhecimento que anteriormente lhe foi passado, desempenhando o papel de elo entre o patrimônio cultural e a criança. Suas estratégias, frequentemente, baseiam-se em recursos estruturados, com muitas atividades propostas em folhas e brincadeiras dirigidas que muitas vezes não levam as crianças a pensar, formular hipóteses, interagir e construir aprendizagens significativas.

As pedagogias participativas surgem como resposta à necessidade de envolver ativamente as crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Ribeiro (2023), a concepção da criança é a de um sujeito competente e ativo, capaz de se expressar não apenas suas necessidades, mas também suas ideias, opiniões e iniciativas.

É fundamental que os adultos que fazem parte do contexto educacional estejam atentos e aprimorem sua habilidade de escuta, para saber interpretar as diversas linguagens das crianças (Ujiie, Blaszkó, Pínhheiro, 2015). Para isso, eles devem estar abertos a acolher e acompanhar as crianças em processos de exploração, interpretação e descoberta, sem substituí-las, mas atuando como facilitadores e dialogando com elas. Portanto, “escutar o que as crianças têm a dizer é se abrir para outras formas de perceber, interagir, interpretar, ser e estar no mundo, ampliando assim nosso olhar e nosso conhecimento a respeito desse sujeito” (Ribeiro, 2022, p.32).

A seguir, o Quadro 1 apresenta as principais diferenças entre o paradigma transmissivo e o participativo no contexto da educação infantil. Esse quadro foi elaborado por Oliveira-Formosinho (2007), adaptado por Ribeiro (2022) e pelas autoras deste texto.

**Quadro 1** - Principais diferenças entre os dois paradigmas pedagógicos à luz da Educação Infantil

Aspectos da prática pedagógica	Pedagogia Transmissiva	Pedagogia Participativa
<b>Objetivos</b>	Adquirir conteúdos para a próxima etapa de ensino, compensar déficits, preparar para o futuro	Promover o desenvolvimento integral da criança, construir aprendizagens, dar significado à experiência, atuar com confiança, aprender a aprender, viver
<b>Conteúdos</b>	Estanques, fragmentados, lineares, descontextualizados, preparatórios para próxima etapa	Conhecimento holístico, campos de experiência, múltiplas linguagens e experiências
<b>Método</b>	Centrado no professor, na transmissão, memorização, treino e nos produtos	Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação, problematização, pedagogia da pergunta
<b>Materiais</b>	Estruturados, utilização regulada por normas emanadas do professor	Variados, com uso flexível e aberto à experimentação
<b>Processos de aprendizagem</b>	Linear	Espiral
<b>Avaliação</b>	Centrada nos produtos, comparação das realizações individuais com a norma	Centrada nos processos, na criança e no contexto educativo, participativa, negociada

<b>Atividade da criança</b>	Assumir função responsável, passiva, evitar erros, memorizar, treinar	Função ativa, participativa, questionamento, experimentação e confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas, co-construtora da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
<b>Papel do professor</b>	Centraliza a rotina em si, prescreve tarefas, molda e reforça, avalia produtos	Escuta, observa, registra, compartilha, documenta, organiza tempos, espaços e materialidades. Planeja investiga, formula perguntas, construtor da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
<b>Interação:</b> <b>Professorcriança</b> <b>Criança-criança</b> <b>Criança-materialidades</b>	Alta Baixa Baixa	Alta Alta Alta
<b>Tipo de agrupamento</b>	Grande grupo	Individual, pequeno grupo, grande grupo, vivências com crianças de faixas etárias diferentes

Fonte: Oliveira-Formosinho (2007, p.16-18). Quadro contendo adaptações do original, feitas por Ribeiro (2022, p.38-39) e pelas autoras.

Dentre as pedagogias participativas existentes, um exemplo notável é a abordagem Reggio Emilia, que é uma fonte inspiradora de discussões sobre práticas que corroboram uma educação inclusiva. Originada na cidade italiana de Reggio Emilia, no período após a Segunda Guerra Mundial, seu principal idealizador foi Loris Malaguzzi (1920-1994), educador e pedagogo. Esse modelo pedagógico se tornou referência mundial. Um dos aspectos fundamentais da Abordagem Reggio Emilia é a valorização da criança como ser capaz, competente e protagonista do

seu próprio aprendizado. De acordo com Proença (2018, p. 8):

Esta abordagem aponta um olhar diferenciado para uma imagem de criança, que é vista como um sujeito potente e forte, rica em possibilidades, protagonista de suas investigações para conhecer e apropriar-se da cultura a qual pertence.

Nessa perspectiva, a criança é ativa na construção de seu conhecimento e, portanto, deve ser incentivada a explorar, questionar, investigar e experimentar. Assim, a proposta pedagógica visa estimular a curiosidade, incentivar a exploração e encorajar as crianças a experimentar, proporcionando um ambiente repleto de possibilidades e materiais diversos. Além disso, a abordagem também preza pela formação de parcerias entre educadores, famílias e comunidade, reconhecendo a importância do envolvimento de todos na educação das crianças. Essa colaboração fortalece os vínculos entre as diferentes esferas da vida da criança, contribuindo para um desenvolvimento mais integral. Uma das bases mais fortes preconizadas pela Educação Inclusiva é a colaboração, tanto entre profissionais dentro da escola, quanto entre a escola, a comunidade e setores externos, tais como a Saúde e a Assistência Social (Oliveira, 2022).

Segundo os autores Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 23) a abordagem Reggio Emilia,

Incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas cem “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23)

Outro aspecto que chama a atenção na abordagem Reggio Emilia é a valorização do espaço físico, em que esse ambiente se torna o terceiro educador. Ou seja, o espaço no qual acontece o processo de aprendizagem é organizado de forma cuidadosa e intencional, sendo preparado com intuito de favorecer a exploração, a interação e aguçar a criatividade das crianças. A abordagem Reggio Emilia também enfatiza a importância do trabalho por meio de projetos, que surgem a partir dos interesses e curiosidades apresentadas pelas crianças no decorrer de suas experiências cotidianas no espaço escolar. Segundo Proença (2018, p.9),

A abordagem metodológica de projetos proposta por Malaguzzi requer dos educadores práticas instrumentais que caminham para uma reflexão intencional, além de flexibilidade para trocar experiências, observações e relatos, que viabilizam a tomada de consciência de uma nova visão de criança na contemporaneidade: um sujeito potente, protagonista de suas buscas, pesquisador de seus interesses, produtor de cultura e qual autor do trabalho realizado no dia a dia da escola.

Assim, os projetos são uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos, investigar e fazer novas descobertas para além do que a criança já sabe.

Dessa forma, a abordagem Reggio Emilia permite identificar indicadores que podem ser fundamentais para o planejamento de práticas com perspectiva inclusiva. Além disso, permite, também, aos educadores promoverem um ambiente onde todas as crianças - independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais - são valorizadas e integradas de forma equitativa, reconhecendo e apreciando a diversidade como um elemento enriquecedor do contexto educacional, incentivando o respeito mútuo e a compreensão das diferenças.

De modo a exemplificar essa possível relação que tentamos fazer aqui, entre essas abordagens e uma perspectiva inclusiva que considere a presença de crianças com TEA em sala de aula, descreveremos, a seguir, a pesquisa de Lopes (2024), que teve como objetivo geral elaborar e analisar os efeitos de um programa inicial de histórias infantis, baseado nos princípios do DUA voltado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As investigações de Lopes (2024) aconteceram em quatro escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em seis salas comuns de Educação Infantil e oito de Ensino Fundamental, que atendem turmas heterogêneas. Após observações e sistematizações das contribuições das práticas pedagógicas já existentes, deu-se início à construção do programa que gerou quatro diferentes formas de apresentação: cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Os dados obtidos permitiram observar que o programa construído dispôs de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, de engajamento e envolvimento que favoreceram a participação de crianças com diferentes perfis, durante a produção de histórias. Embora a autora não tivesse como objetivo caracterizar de maneira separada, as crianças com deficiência, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA, a presença delas foi um dos critérios de seleção de todas as turmas. Observou-se, ainda que elas mantiveram a atenção durante a apresentação dos materiais e houve indicadores de que intencionaram obter uma produção de história. Foi possível concluir que o programa maximizou a participação, o envolvimento e o engajamento de todas as crianças participantes da pesquisa, em produções de histórias, a partir do uso dos diferentes materiais que o integram.

Exemplos como este podem ser promissores, também, em relação à articulação entre as bases que sustentam as pedagógicas participativas e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

principalmente com abordagem em relação aos estilos de aprendizagem dos sujeitos.

## **Considerações Finais**

Este capítulo teve como objetivo discutir as pedagogias participativas, como um tipo de abordagem que pode proporcionar práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Essas discussões deram ênfase para situações nas quais há a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola, compreendendo que as bases que sustentam essa abordagem fornecem indicadores que podem fortalecer a participação dessas crianças nas atividades.

É interessante salientar que o Transtorno do Espectro Autista possui caráter de espectro justamente por incluir uma ampla e complexa variedade de manifestações, com diferentes níveis de suporte para cada indivíduo. Sendo assim, nossa sugestão de trabalho com as pedagogias participativas, não se trata de uma resposta única para promover a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil e, sim, de apresentar estratégias que possibilitam uma sala de aula mais diversa e que respeitam as individualidades de todos os estudantes - com ou sem deficiência.

Tendo isso em vista, podemos concluir que as pedagogias participativas tendem a fortalecer o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil, propostos pelas pedagogias participativas, contribuem para o desenvolvimento de habilidades que podem ser desafiadoras para crianças dentro do espectro. Por exemplo, a comunicação, autonomia, jogo simbólico, atenção sustentada, percepções sensoriais, imitação, motricidade, percepção espacial, flexibilidade cognitiva, manuseio de diferentes objetos, socialização com os pares e com os adultos, dentre outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, as quais são favorecidas pelas pedagogias participativas.

Por fim, consideramos que o estudo das pedagogias participativas agrega ao campo da Educação Especial, uma vez que se trata de práticas possíveis de serem realizadas nas escolas de educação infantil e que estão de acordo com as legislações vigentes e os documentos norteadores da prática com crianças de 0 a 5 anos. Esperamos que, após esta leitura, os educadores compreendam as pedagogias participativas, como perspectivas educacionais que asseguram, nas salas de aula comuns das escolas regulares, o espaço para a inclusão, a diversidade e o compromisso com a educação de qualidade para todos.

Sugerimos para futuras análises uma comparação ou aproximação

maior entre essas perspectivas apresentadas aqui e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014.

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

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 2015.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 29 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

CRIPPA, José Alexandre de Souza (Org.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 20, n.1, mar/2014, p. 117-130.

LOPES, Valéria Rosa Farto. **Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNUS-VALADAO, Gabriela T. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. **Marquezine & Manzini**

- **ABPEE**. Vol. 4, n. 1. ed. São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro. **Educação especial: Formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 209p.

SANINI, Cláudia; BARBOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. In: **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 20, p. 173-183, 2015.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

STEINBRENNER, Jessica R. *et al.* **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute, 2020.

UJIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel; PINHEIRO, Nilcéia A. M. Educação Infantil e Diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. In: OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro *et al* (Org.) **Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos**, Curitiba-CRV, 2015, p. 113-138.