



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de
Professores

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE NO AEE

SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND INCLUSIVE EDUCATION: REFLECTIONS ON MULTIPLE CHILDHOODS AND TEACHING PRACTICE IN AEE

Thuane Santos Valverde Magalhães¹
Janaina Nogueira Maia Carvalho²

RESUMO

Este texto origina-se dos diálogos realizados no GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ) e, situa momentos, espaços/tempos e questões em que a Sociologia da Infância se consolida como um campo de estudo voltado para as crianças e suas múltiplas infâncias. Pretende-se, ainda, definir a investigação sociológica como um resultado de reflexões que abordam a criança e a infância em um contexto ampliado de relações sociais, analisando aspectos fundamentais para o estudo sociológico e para a interpretação da vida e do mundo, bem como situar o contexto da educação especial inclusiva. Nesse sentido, o texto é de abordagem qualitativa, com base teórica na sociologia da infância e, para tecer o diálogo, apresenta uma entrevista semi estruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP. Dessa forma, o resultado evidencia que, a sociologia da infância se preocupa em estudar a infância e a criança, bem como se preocupa com a realidade da sociedade, ou seja, as respostas das professoras entrevistadas, estão no caminho. Portanto, não é interesse desse texto culpabilizar as professoras de respostas sem referências, e sem um conhecimento amplo da criança e sua/s infância/s, mas de apontar que, há uma necessidade de maior debruçamento em estudos, que valorize a cultura, o interesse, a escuta e as narrativas das crianças, e das crianças com deficiência de forma mais aparente.

Palavras-chave: Criança/Infância. Sociologia da Infância. Diálogo. Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

This text originates from dialogues held at GEPCI (Child and Childhood Studies and Research Group – UFMS/CPAQ) and locates moments, spaces/times and issues in which the Sociology of Childhood is consolidated as a field of study focused on the children and their multiple childhoods. It is also intended to define sociological investigation as a result of reflections that address children and childhood in an expanded context of social relations, analyzing fundamental aspects for sociological study and the interpretation of life and the world, as well

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. thuanevalverde@gmail.com

² Professora efetiva na UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ. janaina.maia@ufms.br



as situating the context of inclusive special education. In this sense, the text has a qualitative approach, with a theoretical basis in the sociology of childhood and, to weave the dialogue, it presents a semi-structured interview with five teachers who work in the Specialized Educational Service (AEE), in the city of Osasco-SP. Thus, the result shows that the sociology of childhood is concerned with studying childhood and children, as well as being concerned with the reality of society, that is, the responses of the teachers interviewed, are on the way. Therefore, it is not in the interest of this text to blame teachers for answers without references, and without extensive knowledge of the child and their childhood/s, but to point out that there is a need for greater focus on studies, which value culture, the interest, listening and narratives of children, and of children with disabilities in a more apparent way.

Keywords: Child/Childhood. Sociology of Childhood. Dialogue. Inclusive Special Education.

1. INTRODUÇÃO

[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância (Sarmiento, 2011, p. 27).

Sarmiento (2011), neste excerto, aponta que, estudar as crianças hoje, tem um início no campo teórico da Sociologia da Infância, ilustrando que elas são atores sociais de direito e têm, em suas infâncias, questões geracionais importantes para a compreensão de suas vozes e ações. Assim, neste texto, que parte dos diálogos realizados no GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ), aponta momentos, espaços/tempos e questões em que a Sociologia da Infância se consolida como um campo de estudo voltado para as crianças e suas múltiplas infâncias. Pretende-se, ainda, definir a investigação sociológica como um resultado de reflexões que abordam a criança e a infância em um contexto ampliado de relações sociais, analisando aspectos fundamentais para o estudo sociológico e para a interpretação da vida e do mundo, bem como situar o contexto da educação especial inclusiva. Nesse sentido, o texto é de abordagem qualitativa, com base teórica na sociologia da infância e, para tecer o diálogo, apresenta uma entrevista semi estruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP.

Na contemporaneidade muitas pesquisas sobre a área da infância e da(s) criança(s), surgem como uma avalanche e, há, nessa constante, longas-metragens, sites, vídeos, documentários, filmes, exposições de fotografias, estudos e muitas publicações sobre o movimento da criança e possíveis infâncias vividas por elas.

Percebe-se muitos atores e segmentos sociais, os quais, a partir de estudos, interesses específicos, informações e conhecimentos disponíveis, têm colocado esse tema como fundamental e prioridade, e, aqui, junto ao estudo das crianças e suas infâncias, marcamos como **Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural**.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



ponto alto, o diálogo, por meio de uma entrevista semiestruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para tanto, o texto se divide em três partes, sendo estas a primeira tecendo concepções de criança e infância ao longo do tempo, a segunda, entrelaçando as crianças com deficiência e inclusão e, por último apresentamos o diálogo decorrido com cinco professoras do AEE. Dessa forma, tem-se na sociologia da infância a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nessa área de pesquisa, a qual ilustra diferentes pensamentos e abordagens, no que se refere ao entendimento do processo de socialização, e nos modos de considerar as crianças e a(s) sua(s) infância(s).

E, nesse viés, deixa-se de lado os paradigmas tradicionais de socialização e estimulamos a compreensão da criança, a qual ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20).

2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao realizar uma pesquisa sobre as diferentes concepções de criança e infância ao longo da história da humanidade, iremos nos deparar com ideias que contrastam profundamente com as atuais. De acordo com alguns estudiosos como Philippe Ariès (1986), criança era considerada um adulto em miniatura, em escala reduzida. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no seu tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1986, p. 14). Já a infância seria: período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade, porque não tinha as mesmas compreensões que um adulto. Para Ariès, a infância era inexistente antes do século XVI. A infância era vista como um período de imaturidade, de transição, ultrapassado, um período de imperfeição e crescimento, e a criança, como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento (Campos e Ramos, 2018).

Segundo o dicionário Michaelis³ (2015), criança significa: “1. Ser humano no período da infância; menino ou menina. “2. Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é

³ IN: Michaelis, Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>
Acesso em: 02/10/2024.



jovem”, e infância seria: “1. Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice.” Já no Dicionário online⁴ (2009), temos criança: “Quem está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade; menino, menina. Pessoa muito jovem; quem não atingiu a idade adulta. E infância seria: “Período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência.”

Encontramos diversos textos, poemas, quadros, canções, que retratam a criança e a infância com o sentido de incompletude, de falta. Rubem Alves escreveu: “até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. [...] É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil.” Muito se aproxima das ideias de crianças da idade média, em que as noções de tempo, espaço e existências humanas eram distintas da modernidade (Delgado e Müller, 2004). As crianças exerciam funções de adultos, trabalhavam, ajudavam nos serviços e tarefas do dia a dia. Durante a revolução industrial, muitas crianças eram empregadas em fábricas e minas. Na Europa, a mortalidade infantil era significativa. Quando morriam, logo eram substituídas pelo nascimento de outras crianças, e isso era naturalizado (Abreu e Martinez, 1997).

Com o grande número de crianças abandonadas nas ruas, como no Rio de Janeiro e na Europa, houve a necessidade de moralizar os costumes, confinar e regular a população para que não houvesse revoltas. Isso provocou o surgimento do sentimento de infância em vários países, inclusive no Brasil (Delgado e Müller, 2004). Jean-Jacques Rousseau, em 1762, já argumentava que a infância tinha um valor em si mesma, que deveria ser protegida e nutrida. Com isso, houve o surgimento de movimentos reformistas para restringir o trabalho infantil e posteriormente, garantir as leis de proteção à criança e à infância.

O sentimento de infância e as preocupações dos adultos sobre as crianças, começaram a surgir com a modernidade. Foi um longo processo histórico até a sociedade valorizar a criança e a infância. Embora essa mudança tenha ocorrido com o passar dos séculos, a infância não possuía um caráter universal, pois dependia do gênero, da classe e da raça, uma vez que nem toda criança tinha a mesma condição social, cultural e econômica para viver a infância (Delgado, 2003).

A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadores/as da infância, também não estamos isentos do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de

⁴ IN: Dicio - Dicionário online de Português, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 02/10/2024.



forma preconceituosa [...]. É preciso aprofundar que crianças são essas [...] (Delgado, 2003, p. 4).

Assim como Delgado (2003), Sarmento (2005) também considera a infância uma construção social, um processo de longa duração que além de tenso e contraditório, não se esgotou. Para ele, o processo de construção da infância é atualizado nas práticas sociais, na interação entre crianças e crianças e adultos, e que fatores como relações econômicas e variações demográficas, impactam esse processo. Dessa forma, esse processo é assíncrono, ou seja, não transcorre sempre no mesmo sentido, e é diferente em cada momento. Para exemplificar a assincronia do processo, Sarmento (2005) traz à tona reflexões sobre o quanto a introdução da informática, de jogo e vídeos alterou os tipos de brinquedos, o espaço tempo lúdico, gerando novas linguagens que precisam ser consideradas no momento da análise das relações das crianças, que são totalmente distintas das gerações anteriores, e possivelmente, das gerações futuras. Isso demonstra a pluralidade da infância e suas constantes modificações.

É por enxergarmos essa pluralidade que nos deparamos com autores que defendem o conceito de infância como categoria plural, ou seja, “infâncias”, que são construídas para e pelas crianças. Prout (1987), foi o primeiro a defender que não existe uma única infância, que são formadas pela articulação de diversos e complexos sistemas sociais, culturais e econômicos. A infância é uma construção social, logo, para compreendermos as crianças, é necessário analisar a forma que essas crianças são vistas na sociedade em questão (Silva e Maia, 2023).

Embora as crianças sempre existiram, suas características e noções mudaram muito ao longo do tempo, em detrimento dos novos campos de estudos da sociologia, que trouxeram à tona a construção da infância. Até meados da década de 80, a infância era ignorada pela sociologia. A partir do surgimento da Sociologia da Infância, foram rompidos os paradigmas tradicionais e um novo campo de pesquisa possibilitou um olhar para a perspectiva da criança sobre o mundo. A infância passou a ser uma construção social (Abramowicz, 2013). E assim, a visão de criança e infância como uma fase negligenciada e utilitária, passou a ser um período crucial para o desenvolvimento humano, como veremos nos próximos tópicos.

3. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, A/S CRIANÇA/S E SUA/S INFÂNCIA/S: A criança com deficiência e o aporte teórico em questão

Como vimos, com os estudos da Sociologia da Infância, surgiram os direitos das crianças, a visão de infância e/ou infâncias. Para início de conversa, faz-se necessário trazer brevemente, a importância da sociologia para a educação. Sociólogos como Émile Durkheim,



Karl Marx, Florestan Fernandes (1947), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), mesmo que de forma indireta, contribuíram com as mudanças e compreensões da educação.

Florestan Fernandes (1979) foi o estudioso que inaugurou a sociologia crítica no Brasil. Seus estudos marcam o início de uma nova época da história da sociologia brasileira, que permite conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro (Ianni, 1996), porque sua produção intelectual é caracterizada por um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento. Os fundamentos lógicos e históricos da explicação sociológica são influenciados por uma perspectiva crítica, com três matrizes clássicas, que influenciaram o século XX, de Durkheim (método funcionalista ou objetivo), de Weber (método compreensível) e de Marx (dialético).

A sociologia de Florestan Fernandes sintetiza as contribuições desses autores, além de trazer reflexões que eram pouco – ou quase nada – consideradas, compreendendo teoria e história para a construção de uma sociologia crítica (Ianni, 1996).

Embora Florestan Fernandes não tenha pesquisado e escrito sobre a Sociologia da Infância diretamente, suas análises contribuíram para compreensão da infância a partir de uma perspectiva estrutural e crítica. Seu trabalho, realizado na década de 40, denominado *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, representa uma abordagem única para a época, que contribuiu para o reconhecimento da criança como agente de socialização. Ele retrata elementos das culturas infantis, entendendo a criança como participante ativo da vida social (Quinteiro, 2002). Seu trabalho é um registro das culturas infantis, captadas por observações sobre grupos de crianças que moravam nos bairros operários da cidade de São Paulo, que após a escola, se reuniram nas ruas para brincar.

Florestan Fernandes (1979) conseguiu registrar como se realizava o processo de socialização das crianças, suas práticas sociais, ou seja, suas culturas infantis. Seu modo de focalizar a criança na sua investigação, privilegia não somente os pesquisadores da criança e da infância, mas toda a educação básica brasileira (Quinteiro, 2002).

Um autor muito importante para os estudos da criança, infância e a Sociologia da Infância é Manoel Sarmiento (1997, 2004, 2005, 2008, 2011). Um pesquisador português que dedicou seus trabalhos ao estudo das culturas infantis. É um dos principais autores atuais que se esforça para divulgar a infância a partir da ideia de que ela é uma construção histórica e social, e não um conceito relacionado à imaturidade biológica. Sarmiento desperta a sensibilidade pelas culturas da infância, pela escuta dos pontos de vista das crianças e pelo reconhecimento e expressão de seu protagonismo nas pesquisas e na sociedade em geral



(Delgado, 2003). Para o autor, culturas infantis são os modos de significação do mundo e as ações intencionais realizadas pelas crianças, que se diferenciam das dos adultos.

As crianças produzem cultura em interação com seus pares e com os adultos e compreender esse conceito implica na educação, pois significa que suas culturas também fazem parte dos currículos, e que as crianças são capazes de modificar as práticas pedagógicas (Sarmiento, 2004). Considerá-las como atores sociais de direitos, “implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças, isto é, em cultura” (Sarmiento e Pinto, 1997, apud Silva e Maia, 2023). Os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da construção das culturas infantis, pois promovem a troca de experiências, o conhecimento, o desenvolvimento da imaginação e criação (Vigotski, 2014) e a apropriação de culturas.

Todas as crianças produzem cultura. E aqui, vale ressaltar, o aprofundamento sobre as crianças com deficiência que faremos neste artigo, que mais do que nunca, rompem com representações hegemônicas. Nesta perspectiva, Vigotski (1991 e 1995), por meio da teoria histórico-cultural, muito contribuiu para a compreensão da criança com deficiência e seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela teoria histórico-cultural, é possível obter uma visão de interdependência das possibilidades da criança e da responsabilidade do meio social para com a educação desse indivíduo. Ou seja, não se pode partir de uma visão estereotipada e estigmática da criança com deficiência.

A deficiência não pode vir antes da criança e de sua infância. Historicamente, “a representação dessa criança [...] é denominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança, com suas particularidades eventuais” (Plaisance, 2005, p. 405). Plaisance (2005) também relata que destacar o indivíduo enquanto indivíduo é uma abordagem moderna e que não se limita apenas às crianças com deficiência. Essa abordagem contrasta com as representações tradicionais, nas quais crianças com algum tipo de deficiência eram vistas como uma massa indistinta, somente identificada pelo fato de ser deficiente, em detrimento de sua individualidade.

Quando Vigotski (1995) mencionou sua teoria, ele propôs que o conhecimento não se constrói de forma individual. O conhecimento se constrói a partir da relação por meio da mediação dos outros, dos objetos e dos signos, e que há uma relação do aspecto biológico e social. Apostando na capacidade de humanização do ser humano mesmo que este possua deficiência. Isso implica afirmar que o desenvolvimento da criança com deficiência é distinto



apenas do ponto de vista qualitativo, ou seja, mediacional, mas as leis gerais são as mesmas. (Costa, *et al.*, 2021).

Para além dessa mera constituição biológica, a infância é uma construção histórica (Sarmiento, 2005). Histórica porque continua em processo de construção. Possui perspectivas de gerações distintas, que são moldadas por fatores internos e externos, e que nem sempre se desenvolvem na mesma direção, provocando assim, muitas mudanças.

O conceito de geração, para Sarmiento (2005), é importante por ser considerado uma categoria estrutural, um conceito relacional, que necessita ponderar os efeitos de classe, gênero, raça e posições sociais. Nesse sentido, a ideia de geração traz à tona a importância de compreender que a infância não é considerada uma idade de transição e, as crianças são atores sociais competentes (Sarmiento, 2005, p. 367). Compreender as particularidades geracionais, cruzadas com as categorias sociais, possibilita enxergarmos as crianças para além de suas características relacionadas à deficiência (Oliveira e Souza, 2022). Assim,

[...] ser criança e, ser deficiente reflete uma especificidade que deve ser analisada levando em consideração os aspectos presentes que diferenciam a infância dessa criança, já que falamos em infâncias e não em infância, sendo a deficiência mais um elemento a ser somado a estes aspectos que contribuem para que a criança tenha uma condição de infância diferenciada (Victor, Machado, *et al.*, 2012, p. 148).

Para Vigotski (1991 e 1995), o ambiente e a criança se transformam constantemente, e é por isso que não se pode determinar um padrão universal para o desenvolvimento, já que há uma relação entre o tempo, o meio e o biológico (Victor, Machado, *et al.*, 2012). Vigotski muito contribuiu com os estudos do desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência, a defectologia. Para ele, a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que a típica, elas se desenvolvem de forma diferente. Vigotski reconhecia a possibilidade de desenvolvimento humano, mesmo em condições atípicas (Victor, Machado, *et al.*, 2012).

De modo a conhecer a criança, Vigotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante o exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise meticulosa, profunda. Primeiro, realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhes por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores que, em geral, identificavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesma. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhes várias tarefas, e fazendo-lhes perguntas (Barroco, 2007, p. 210).

De acordo com Barroco, Vigotski foi um dos primeiros autores que escreveu sobre a Educação Especial, unindo a teoria à prática. Vigotski defendia a constituição do ser humano de acordo com condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular. Ele



acreditava no desenvolvimento e no potencial da criança com deficiência, para além dos aspectos deterministas biológicos.

A concepção de deficiência, de acordo com Barroco (2007) é notada quando a criança não consegue desenvolver as habilidades esperadas à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. É considerada uma condição, e não uma doença. Se na história da sociedade, a criança “neurotípica” foi por muito tempo invisível, a criança com deficiência era, por vezes em algumas sociedades, aniquilada, segregada e desconsiderada. De acordo com a autora, havia uma tendência de negar ou ignorar a existência das pessoas com deficiência, e eram consideradas como não educáveis.

Segundo Oliveira (2007) o lugar da criança e o da criança com deficiência na sociedade foi determinado por ideias de futilidade e inferioridade, o peculiar e o singular. Marcada por visões estereotipadas e preconceituosas, que consideravam um modelo de “normalidade”, onde a criança com deficiência não se encaixaria. Os estudos nos apontam que as concepções de deficiência desdobram em ideias maniqueístas, um dualismo entre o bem e o mal. Para Oliveira (2007), assim como a construção do conceito de criança e infância, a deficiência também se constituiu a partir de diversos contextos culturais e sociais. A dificuldade de aceitar e conviver com a diferença sempre existiram. “A infância da pessoa com deficiência morria antes mesmo de poder trazer seu caráter infantil” (Vitor Machado, *et al.* 2012, p. 141).

Quando Vigotski escreve sobre a defectologia, ele considera que “todo defeito cria estímulo para a compensação” (Barroco, 2007, p. 223). E essa compensação não é a substituição do plano biológico, ou seja, das funções ou órgãos comprometidos, mas sim de introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações. Compensações essas que são processos a serem construídos e desenvolvidos.

Com os pressupostos da sociologia da infância, surge a possibilidade de se construir outras concepções sobre a criança com deficiência. Pois, a “sociologia da infância é, por toda a sua busca, inclusiva, interdisciplinar, e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural” (Oliveira e Souza, 2022, p. 149).

Por meio das possibilidades encontradas com a sociologia da infância, enxergar a criança - seja ela com deficiência ou não - como atores sociais, de direitos, que produzem cultura, com escuta e voz ativa, oportuniza o seu protagonismo. De acordo com Wanderley et al. (2022), quando a criança é estimulada na sua autonomia, tem a iniciativa de ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Assegurar a autonomia, possibilita que a criança resolva suas próprias ações (Wanderley, et al., 2022).



4. UM DIÁLOGO COM DOCENTES DO AEE: a coleta de dados e os resultados dos estudos apresentados

Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais (SARMENTO, 1997).

Sarmento (1997), neste excerto, aponta que considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Dessa forma, essas culturas fazem parte dos mundos de vida das crianças, e esses mundos se caracterizam pela heterogeneidade. Assim, há a possibilidade de se ter em mente que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças. Portanto, considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica.

Nesse viés, as crianças com deficiência, a pluralidade é ainda mais evidente, uma vez que, para além dos sistemas de valores, das crenças e representações sociais, há também que se considerar a deficiência, não como uma visão estereotipada e estigmatizada, mas como forma de ponderar que em alguns casos a mediação, com o meio e os demais indivíduos, têm a possibilidade de ser ainda mais estimulada. Isso reforça que “a mediação adequada e os recursos apropriados utilizados com a criança com deficiência [...], impactam diretamente sua trajetória desenvolvimental” (Costa, *et al.* 2021, p. 3). Pela visão da sociologia da infância, a criança com deficiência também apresenta capacidade de ser produtora de cultura.

Utilizou-se nesta pesquisa as ideias de metodologia na abordagem qualitativa, que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Conforme destacam Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa representa uma atividade de interesse tanto imediato quanto duradouro. A abordagem qualitativa busca compreender a complexidade dos fenômenos, explorando fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke e André, 1986, p. 34). Uma entrevista semiestruturada não é aplicada de forma rígida, e permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações. As pesquisas em educação, atualmente seguem uma estrutura mais livre, com uma abordagem mais flexível.



A entrevista foi o instrumento utilizado para a identificação das concepções de criança, infância e protagonismo e participação infantil das professoras. Possui uma relação de interação, proporcionando uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986). Recorremos à entrevista por pensarmos, junto com Mazzotti (2004, p. 168), que “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de questionários, explorando-os em profundidade”.

A coleta de dados consistiu em uma entrevista contendo cinco perguntas, realizadas de forma presencial, em que as respostas foram gravadas em áudio e foram transcritas. Os sujeitos da pesquisa são cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP, cidade em que a pesquisadora reside. Como mencionado, as perguntas têm como objetivo identificar as concepções das professoras com o tema de pesquisa, para que assim pudéssemos identificar se a noção de criança, infância e a importância do protagonismo infantil mudaram com o avanço dos estudos da Sociologia da Infância.

Para tanto, as perguntas foram inicialmente organizadas em uma sequência predefinida. No entanto, durante os diálogos com cada professora, algumas adaptações foram realizadas, dado que a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os nomes das professoras entrevistadas foram preservados, e cada participante foi identificada pelas iniciais de seus respectivos nomes, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas.

As perguntas elaboradas foram:

- 1- O que é infância?
- 2- O que é criança?
- 3- O que é protagonismo e participação infantil?
- 4- De que forma as crianças com deficiência participam/ são protagonistas no AEE?
- 5- As crianças com deficiência têm oportunidade de serem protagonistas na instituição escolar em que você leciona?

Para conferir cientificidade ao texto e valorizá-lo, apresentaremos, a seguir, a entrevista de forma que a compreensão facilite a conexão entre as reflexões desenvolvidas e o diálogo com os autores selecionados ao longo da escrita.

A primeira professora participante, A., respondeu sobre o que é infância, de forma ampla:

A: *“A infância é a parte mais importante da nossa vida. É a base de toda nossa construção, do nosso dia a dia, do nosso futuro, é a base. É primordial.*



O que se percebe é que, ainda se tem a concepção de futuro, bem diferente do que se propõe a abordagem teórica da sociologia da infância, e, em relação ao ser criança, ela responde:

A: *“Criança, é viver sua faixa etária, de acordo com tudo aquilo que a gente acredita. O que mais... ah, é viver o ser criança, é passar etapas, brincar, crescer enquanto criança, pra que no futuro se torne um adulto, mas aquela criança lá no fundo, que tem sensibilidade, criatividade, curiosidade. É isso.”*

Na sequência, da entrevista, perguntamos a ela, qual o seu entendimento em relação ao protagonismo e participação infantil, ela ilustra, sem base teórica, mas aponta a criança ser ‘dono de sua história de vida’:

A: *“Eu acho que é você ser dono da sua história... ..”*

A quarta pergunta, foi apontar a criança com deficiência, se elas participam do AEE e, e, a professora A, diz:

A: *“Eu acredito que a participação deles enquanto criança atípica é primordial. Acredito que se eles conseguissem vir sozinhos, não esperariam a família. Mas como tem a dependência da família, torna um pouco mais difícil. Mas, diante de cada construção, cada alcance, cada vitória que eles conseguem, é superar os limites, eu acho que é o que vale a pena. Para mim é primordial essa participação no AEE. E pra nós também quanto professores. Às vezes a gente olha assim, o distante, tá tão longe de mim. Mas quando você está trabalhando a criança e tem essa devolutiva, acredito que ela vale mais que qualquer coisa. Não tem salário que pague. Nós acabamos sendo, na minha visão, luz para eles, como eles também são o poste para nós.”*

A partir desta resposta, indagamos se ela consegue ver um pouco de protagonismo no AEE e, ela ilustrou:

A: *“Sim! Vejo sim. Fica às vezes limitado. Mas é o nosso olhar, que às vezes quem está no contexto familiar, familiar mesmo ou escolar, às vezes não vê, porque enxerga primeiro a deficiência, não olha a criança. Então acredito que nós enquanto professores do AEE, temos essa sensibilidade, esse olhar diferente, e aí nós conseguimos ver essa criança.”*

E, para finalizar com a primeira professora, a entrevista, pontuamos em relação a escola em que ela atua, se as crianças têm a oportunidade de serem protagonistas? Tal qual, responde:

A: *“Algumas, algumas. É muito difícil porque é ter esse olhar, esse professor, essa escola. A diferença do ver e olhar. Então é raro. alguns tem, mas é raro.”*

A segunda participante, identificada como E, diferentemente da primeira, responde:



E: *“Eu acho que a infância é uma fase em que a criança está conhecendo. É a fase da descoberta, do conhecimento. É a fase do explorar. É a fase em que tudo é novo, tudo é divertido, e é importante explorar essa novidade. Tudo é mágico, até as coisas mais simples elas podem ser mágicas. Acho que a infância é isso, é a descoberta de tudo.”*

Em sua resposta, a professora romantiza a infância, sem trazer a realidade de que a infância é uma categoria geracional, apontada em nossa pesquisa pelos autores da Sociologia da Infância e, assim, para criança, ela responde:

E: *“Criança... aí, criança para mim é justamente esse ser em desenvolvimento. É esse ser que tá descobrindo, é esse ser que tá aprendendo, é esse ser que tá explorando o mundo. Que a gente tem que tomar muito cuidado, e proteger, porque justamente, por estar explorando o mundo, ele pode explorar coisas indevidas, então nós quanto professores, mediadores, temos que tomar muito cuidado, e tenta levar eles sempre para o melhor caminho, para as coisas que realmente vão fazer a diferença na vida deles. Então criança é esse ser que tá aprendendo.”*

Em sua resposta, E, evidencia um pouco da atualidade e, anuncia que criança, é um ser em desenvolvimento, mas para a terceira pergunta em relação ao protagonismo e participação infantil, ela diz:

E: *“Eu acredito que o protagonismo é quando a criança, é.... no caso protagonismo infantil né?! É... a criança, ser protagonista do aprendizado dela, da história dela. Não apenas ela ficar lá sentadinha recebendo informação. É ela buscar essa aprendizagem, é ela explorar, é.... ela conhecer pelos meios, de experiências. Ela explora as coisas. Não só ouvindo e aprendendo por osmose, é ela explorando mesmo.”*

Percebemos que, não há na concepção dela, o protagonismo nas narrativas das crianças e, quando perguntamos sobre o protagonismo e participação das crianças no AEE e se elas conseguem ser protagonistas, ilustra:

E: *“Sempre. Sempre com certeza. Na verdade, principalmente eles, porque eu acho que eles, ainda mais que todas as outras, precisam dessa experiência. Precisam fazer, precisam, é.... ser protagonistas dessa aprendizagem para eles aprenderem melhor. É, então sim, é totalmente possível, independente da idade deles, os bem pequenininhos, até os maiores, eles podem sim ser protagonistas do aprendizado deles sempre.”*

Na sequência, por conta da resposta, foi solicitado que ela respondesse como é proporcionado às crianças serem protagonistas, assim, ela narrou:

E: *“Eu tento sempre desenvolver atividades que eu sei que tá dentro do campo que eles, que eles, mais ou menos conhecem, porém sempre um passinho que ainda tem que ser*



explorado. Então é uma coisa que eles vão conseguir mais ou menos fazer, mas eles precisam de uma habilidade a mais que eles estão desenvolvendo ali. É... procuro respeitar o tempo deles, então se naquele momento ele não quer fazer, não é o momento para ele, eu vou respeitar, vou esperar até que seja esse momento. Ahn.... vou tentar procurar sempre um campo que ele gosta, então assuntos de interesse, e dentro do assunto de interesse tentar explorar a habilidade que eu quero. Então sempre pensando na criança, o tempo todo.”

Na finalização da entrevista com, E, perguntamos se as crianças com deficiência são protagonistas e participantes na instituição escolar que atua, ela nos apresenta:

E: “Não! Muito sinceramente, não. Pelo menos na maioria das salas que eu vejo, da minha experiência individual que eu vejo, como observo aqui. Na maioria das salas eu percebo que elas ficam no canto da sala, é...não tem, mesmo tendo que fazer o PEI, que é o planejamento individual do aluno, fica no papel, porque na verdade na prática não tem, não tem esse olhar direcionado para a criança. Então no máximo a professora dá uma folhinha e pede para ela pintar. Não tem esse olhar, não tem atividades pensadas realmente para elas, não deixa a criança explorar aquele ambiente, falar. Então não. Não tô dizendo todas, mas minha experiência aqui, muitas não têm. Algumas fazem atividades bacanas, mas a maioria infelizmente ainda não.”

Percebemos, nesta resposta, o quanto as crianças não estão em evidência e, o quanto ainda se tem o afastamento delas nas atividades e, na participação da construção do espaço destinado a elas.

Quanto mais, a linha temporal da entrevista avança, vamos buscando suporte para entender, a não adesão à Sociologia da Infância como aporte teórico e, de possibilidades de ampliação na consideração da criança como ator social e uma infância geracional, em que, ser protagonista de suas vidas e, ser produtora de cultura, ainda carece nas respostas das professoras de AEE, bem como nas instituições em que atuam.

A terceira participante, AN, mostrou a infância como descoberta, sendo o lúdico a forma de aprendizagem, ao mencionar que:

AN: “Infância é um momento de descoberta, ne?! É onde a criança se utiliza do lúdico para aprender. Onde ela vai construindo seu conhecimento com manuseio, com perguntas e dentro desse período é importante que tenha sempre um adulto que consiga enxergar que as atitudes dela fazem parte da maturidade, daquele momento. E sempre tá ajudando e valorizar...é, esse momento para que consiga estar aguçando esse interesse cada vez mais.”



Em relação ao ser criança, ela já se refere, à idade, e, ainda se refere, que criança, é o mesmo que ter infância, diferentemente do que aborda à sociologia da infância, teoria aqui mencionada é investigada como aporte teórico da análise. Assim, para ela, Criança:

AN: *“Criança? Eu vou falar de idade. É basicamente o que você perguntou anteriormente né?! É uma idade da descoberta. É uma idade da inocência, que a partir dessa inocência vem sendo construída esse amadurecimento através da descoberta. E é um momento que ela é livre, não existe preconceito, não existe a questão do... tem que ser. Tudo tem que ser respeitado. E a criança é um momento de respeito. Onde pede maior atenção do adulto.”*

A partir, do que referendou de criança e infância, indagamos a ela, o ser protagonista, no qual responde que:

AN: *“É quando a gente enxerga a capacidade da criança dentro da sua maturidade e permite que ela explore sem bloqueá-la, da essa oportunidade, valoriza cada descoberta. E aí quando ela está, é o que eu digo “mão na massa”, você enquanto adulto, professor, educador, você tem que enxergar aquilo como uma ação é... uma ação que pode ajudar ela a construir o conhecimento. E não como algo de momento, faz parte da idade. Então cada atitude, cada ação, tem que ser valorizada, de maneira que faça com que a criança não perca aquilo e não se sinta frustrada. E consiga sempre tá buscando. Vou dar um exemplo de uma criança que eu dei um jogo para ela, e ela não quer aquele, ela quer outro. E eu falo “agora não”. Eu guardo um pouco do tempo, deixo que na hora que ela sentir o interesse ela vai explorar. Então quando eu falo não, eu tô bloqueando em outro momento a tá buscando e aprofundando essa curiosidade que faz parte do aprendizado.”*

AN, acredita no interesse da criança, e, neste caso, o protagonismo aparece, de certa forma, quando a professora compreende, o tempo da criança. Em relação ao protagonismo e participação das crianças aqui no AEE e se, elas conseguem ser protagonistas na instituição, ela argumenta, baseando-se nas respostas anteriores, no qual não apresenta uma definição coerente:

AN: *“Eu vou responder o que eu respondi anteriormente. É quando eu não, eu não bloqueio ela no momento em que ela tem uma atitude. É, de uma maneira assistida né?! Com intencionalidade, porque ela tem que ter o protagonismo, o direito de escolha. Eu sempre falo, que quando eles chegam querem aquele jogo, aí eu deixo o que ele quer, mas eu deixo os meus ali no caminho. Eu nunca deixo que ele não use aquele que ele teve a iniciativa de pegar. Mesmo que seja uma coisa nada a ver. Então se ele quer só sentar com os carrinhos no chão, ele vai fazer aquilo. Mas assim, eu sempre tô buscando o meu planejamento, né?! Porque tem intencionalidade para alguma coisa.”*



Há na resposta de AN, uma preocupação, uma sensibilidade em ilustrar que, não ‘bloqueia’ suas crianças nas atividades, e, dessa forma, finalizando a entrevista com ela, perguntamos se, as crianças com deficiência são protagonistas e participantes na instituição escolar? E como AEE e, nos outros ambientes da escola?

AN: *“Acho que varia muito do contexto, do local. É uma resposta assim, a gente que é professora do AEE, a gente vive num mundo isolado. Você não tem esse olhar. Você não consegue ter. Por mais que esteja dentro do período, mas chega uma hora que não é... você tá até orientado, que eles falam pra fazer aquele acompanhamento em sala. Mas as vezes fica difícil você colocar sua opinião, porque eles já têm um planejamento, já tem uma opinião formada e isso requer todo um estudo. Então nem sempre ele é protagonista.”*

Ao afirmar que nem sempre as crianças são protagonistas, referendamos mais uma pergunta, pois se fez necessário, mediante resposta anterior, ou seja, em relação à sua experiência de agora, nas duas escolas que você está, consegue enxergar o protagonismo?

AN: *“Pouquinho, muito pouco. Não o que a gente espera. Então assim, tive recentemente uma reunião, e... muito se julgou a nota baixa pela questão das ‘inclusões’, entendeu? E não das inclusões de forma geral. E até hoje as pessoas usam isso ‘alunos de inclusão’, e não falando da criança com deficiência. E daí muito se culpou a nota baixa por causa do aluno com deficiência.”*

É interessante ver que a professora entende que, não é apenas a inclusão, mas, a possibilidade de as crianças com deficiência ser e estar vivenciando as práticas cotidianas nas instituições, é que fazem delas, protagonistas.

A quarta professora, a V. diz, claramente que, criança é um ser delicado, e, não menciona o ser social, histórico e cultural, respondendo assim:

V: *“O que é criança para mim? Criança é um ser muito delicado. Inocente. Pra mim a criança tem que ser muito bem cuidada, tratada. Ah, criança é vida, é tudo.”*

Em sua narrativa, a criança é inocente, retratando apenas, como necessidade de ser cuidada e, não ilustra a sua competência e, nem mesmo como um agente produtor de cultura, já infância para ela é ‘tudo a vida de alguém’:

V: *“Ah, infância.... A infância é tudo, né?! Na vida de uma pessoa. Se a pessoa não tem uma infância feliz, eu acho que isso carrega para o resto da vida. Então a infância são os primeiros anos de vida de um ser humano, que tem que ser muito bem cuidado né?! Acho que é isso.”*



Ao trazer para análise suas respostas, tem-se que a infância também se cuida, mas sem um referencial teórico que abarca a sua cultura. Em relação ao protagonismo e participação infantil, ela sublinha que:

V: *“É.... acho que é a voz da criança né? Na escola. É ser participativo, individual. É o empoderamento de cada um. A individualidade. Eu acho que isso é um protagonismo.”*

Aqui, V. afirma que ser participativo é ser individual, mas, ao ser questionada se acredita no protagonismo das crianças com deficiência no AEE e se elas têm espaço na participação, aponta que:

V: *“Eu acredito que não. Não dessa forma empoderada que deveria ser. Eu creio que não.”*

Um não imediato e inusitado, e, quando perguntamos se, na instituição ela também não vê essa criança sendo protagonista ou participante em nenhum momento, ela narra que:

V: *“Acho que tem dois viés aí né?! Ela é protagonista de um lado negativo, não do lado participativo. Ela é protagonista. Quem é o aluno protagonista na escola? É aquele visto negativamente. Então assim, é aquele que dá crise, é aquele que tem que tá ligando para o pai. Olha vem aqui, seu filho isso, isso, assim. Tá em crise, bateu, agrediu. É... enfim, acho que nesse sentido ele é protagonista, mas o protagonismo de forma positiva eu acho que não tem. Na minha concepção e no meu ponto de vista.”*

Parece haver equívocos nas respostas da professora V. pois, ao mesmo tempo em que ela aponta um lado negativo, enfatizando ‘as crises’ e, não o lado em que a criança possa ter a possibilidade de ser vista como um ser social e, que tem a possibilidade de participar de forma ativa na instituição.

Na finalização das entrevistas com as professoras do AEE, a V.U. sublinha um conhecimento e, ilustra a criança como sujeito de direitos e, afirma ser, a professora a garantir tais possibilidades, ao dizer que:

V.U: *“Criança para mim é um sujeito de direitos. A criança tem direitos e deveres também, né? Mas ela é um sujeito de direitos. A gente tem que garantir todo o direito dela. A gente como pessoa, não só como professor. Como ser humano enquanto cidadão. A gente tem que pensar nesse ser que está em formação, e garantir os direitos dele. E a educação pra mim seria o braço, como posso dizer.....um dos braços, é.... que deve assegurar os direitos da criança.”*



Aqui, temos uma professora que abraça a ideia, do ser social ativo e de direito, mas quanto à resposta do que é infância, traz como um desabrochar e, evidencia além da experimentação, a infância como garantia de ser criança:

V.U: *“Infância eu acho que, eu entendo como um momento, um desabrochar. É um momento da vivência, da experimentação, do.... da prática, do fazer. Então é bem a questão dos pilares. Infância pra mim é garantir os pilares da educação. Criança tem que experimentar, tem que ser, estar, tem que ser, e tem que desabrochar.”*

Na sequência, saber em relação ao protagonismo e participação, faz da entrevista um diálogo em que a criança se destaque de forma ampla e, ao ser questionada, sobre esse tema, ela diz que:

V.U: *“Olha, eu acredito que ainda deixe muito a desejar. Na verdade, eu acredito que a criança ainda deveria ter um papel mais efetivo né? Hoje o adulto ainda acaba direcionando muito. Então poucas pessoas escutam o que criança quer, o que a criança gosta. Até mesmo a forma como ela aprende, né?! É... então eu acho que a criança tem o direito de ser protagonista, mas na prática não acontece 100%. Por isso que é tão importante você ouvir as crianças né?! Dar voz às crianças. Na prática não acontece como deveria. Mas acho que é de suma importância, porque muitas vezes você só vai conhecer mesmo a criança escutando ela. O que ela tem para te trazer.”*

Nesta sequência de resposta, a V.U. justifica que, na instituição em que desenvolve suas atividades, há sim um protagonismo das crianças, principalmente quando salienta sobre a escuta, espaço na sociologia da infância de importante aspecto, veja:

V.U: *“Sim, acho que aqui é um dos poucos lugares que a gente consegue. Porque a gente sempre procura tirar deles, né?! O que eles gostam, como eles aprendem. É.... e a partir daí você vai traçando estratégias para desenvolver as atividades com eles. Sempre a partir do que eles trazem. Isso é escuta. Eu acho que o que falta um pouco é isso. Na sala de aula é mais difícil porque são muitas crianças, então antes da gente começar a aula a gente tem um bate papo. Antes de começar o atendimento a gente tem um bate papo. E você consegue ir tirando deles como foi o final de semana, o que fizeram. E a partir daí você vai buscando estratégias para desenvolver sua prática né?! Então algumas coisas que não ficaram bem resolvidas você vai retomar, o porquê que tá triste, o porquê que está feliz, e vai desenvolvendo.”*

Agora, na finalização com a última professora, na pergunta referente ao AEE, e, à criança com deficiência, ela aponta que:



V.U: *“Olha, eu acho que até tem, mas não 100%, porque são muitas crianças né?! E infelizmente alguns professores eles colocam como “30 mais um”, não é trinta e um. E aí assim, nem sempre dá voz à essa criança. Mas tem os outros profissionais que estão mais próximos né?! Que procuram ouvir mais, dar voz para a criança. Como eu falei, não é 100%, mas acho que tem, como eu falei. Na sala de aula eu acho que é mais difícil, mas em outros espaços talvez sim.”*

As falas revelaram uma compreensão multifacetada de infância e criança. A professora A entende infância como a base do futuro, destacando aspectos desenvolvimentistas, enquanto E, AN e V.U enfatizam a infância como descoberta e experimentação. Esses relatos refletem resquícios da visão tradicional do "vir-a-ser", mas também apontam um avanço para reconhecer a infância como um espaço de vivências próprias. Segundo Sarmiento (2005), a infância deve ser compreendida como um "campo social" autônomo e plural.

Assim, ao analisar as respostas das professoras, podemos concluir que o protagonismo infantil foi descrito como a autonomia e a possibilidade de a criança ser "dona de sua história" (A) ou ativa no processo de aprendizagem (E). Porém, na prática, há lacunas. Apesar do AEE oferecer oportunidades de protagonismo, muitas vezes a deficiência é vista antes da criança (A, V). V.U destaca que a voz das crianças é parcialmente reconhecida, reforçando que "dar voz" é essencial para garantir sua agência (Corsaro, 2011).

Embora o AEE seja percebido como um espaço mais favorável à participação, o protagonismo dessas crianças nos demais espaços escolares é limitado. E V.U mencionam que, em salas regulares, prevalece uma abordagem assistencialista ou excludente. A crítica de AN sobre o uso do termo "alunos de inclusão" reforça estigmas, distanciando a prática escolar dos princípios da inclusão plena. Segundo Mantoan (2015), a escola deve enxergar a deficiência como uma diversidade a ser valorizada, promovendo ambientes realmente participativos.

A análise indica a coexistência de avanços e desafios. Enquanto o AEE oferece práticas promissoras para o protagonismo infantil, a inclusão escolar plena requer mudanças estruturais e culturais, especialmente no reconhecimento das crianças com deficiência como sujeitos sociais plenos. A sociologia da infância contribui ao enfatizar a necessidade de um olhar que transcenda as barreiras da deficiência, valorizando a agência e a capacidade de participação de todas as crianças.

Nesta constante, sublinhamos que, a situação da infância remete-nos para uma realidade paradoxal. Por um lado, a situação global da infância ainda enfrenta diversos desafios relacionados a concepções antigas de criança e infância, o não lugar da criança na sociedade, a



visão de incompletude e incapacidade que algumas sociedades ainda possuem, a exclusão e sofrimento que a infância enfrenta. Por outro lado, apresentou diversos avanços e conquistas significativas com as contribuições da sociologia da infância, proporcionando a construção de reflexões sobre a realidade social.

Logo, quando a sociologia da infância se preocupa em estudar a infância e a criança, também assim, se preocupa com a realidade da sociedade, ou seja, as respostas estão no caminho, mas ainda e, não culpabilizando as professoras de respostas sem referência, e sem um conhecimento amplo da criança e sua/s infância/s aponta-se que há uma necessidade de maior aprofundamento em estudos, que valorize a cultura, o interesse, a escuta e as narrativas das crianças, e da crianças com deficiência de forma mais aparente.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: apenas um início para os fins que ainda não se tem

A título de conclusão, a infância é uma categoria social, do tipo geracional, porque se modifica com as gerações, é socialmente construída. As crianças são atores sociais, com características próprias, co-construtoras da infância e da sociedade, ou seja, produtoras de cultura. Todas as crianças são competentes no que fazem, de acordo com a sua realidade e o contexto em que estão inseridas. Dessa forma, podemos considerar que não existe apenas um único tipo de criança, mas crianças conforme a classe social, e a realidade em que elas pertencem (Vitor e Machado *et al.*, 2012; Sarmiento, 2005, 2008; Qvortrup, 2001; Prout e James, apud Sarmiento, 2008; Delgado, 2013).

Enfrentamos o desafio de analisar a infância da criança sem limitar nosso foco exclusivamente à deficiência. Concluimos, em Vigotski (1991), que o indivíduo com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares (Barroco, 2007). É na mediação com outro indivíduo, que a criança com muito comprometimento pela deficiência apropria-se de tudo o que é humano. É na mediação que ela aprende a produzir cultura.

A sociologia da infância contribui para que as crianças sejam protagonistas e participativas nos espaços coletivos e individuais, ou seja, que tenham espaço para tomar decisões, fazer escolhas, que suas vozes sejam ouvidas. Ela ilustra a pluralidade que as crianças apresentam em sua(s) infância(s).

Dessa forma, considera-se e inteira-se a pluralidade como uma aproximação de análise para compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação. Com isso, concluimos, de acordo com Castro e Maia (2022, p.149) que “A educação voltada para as crianças com deficiência por meio da sociologia da infância, [...] suscita a capacidade, a escuta, **Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024**



o olhar, as vivências, o protagonismo, pois as crianças são agentes importantes na sociedade e capazes de transformar o mundo à sua volta.”

Portanto, a pesquisa apresentou reflexões sobre a concepção de infância, protagonismo e participação infantil em contextos educacionais, especialmente envolvendo crianças com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A abordagem teórica da Sociologia da Infância, fundamentada em autores como Sarmiento (2005) e Corsaro (2001), sugere que a criança é um sujeito social ativo, com capacidade de agência e protagonismo, em oposição à visão tradicional que a posiciona como um "adulto em formação".

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Novo ator no campo social. **Revista Educação**, São Paulo, v. especial, p. 56-69, 2013.

ABREU, M.; MARTINEZ, A. F. **Olhares sobre a criança no Brasil: Perspectivas Históricas**. In: RIZZINI, I. (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

CAMPOS, R. K. do N.; RAMOS, T. K. G. A concepção de infância em Rousseau. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.11, n.01, p.239–250, dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654>

CASTRO, R. de F. S. R. de; MAIA, J. N. C. Infância, ser criança e deficiência no contexto escolar. In: CASTRO, R. de F. S. R. de; GOMES, V. L. (Org.). **O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência: das políticas públicas ao espaço escolar**. 1º ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 148-170, 2022.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. T. M. de S.; ABREU, F. S. D. de.; SILVA, D. N. H. **Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. *Psicologia Escolar E Educacional*, v.25, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740> e208740.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** In: *Palestra: Curso de extensão Infância e televisão*. Rio Grande do Sul, RS, nov. 2003.

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial*. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias e crianças: Ainda incógnitas para nós adultos/as? **Cadernos de Educação, FaE/UFPEL**, Pelotas v.23, p. 177 – 195, jul./dez. 2004.

FERNANDES, F. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, p. 153-256, 1979.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na Educação Infantil: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança**. 282 f. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Vitória, Vitória, Espírito Santo, 2007.

OLIVEIRA, F.; SOUZA, T. Criança com deficiência na Educação Infantil: Pesquisas da CAPES nos períodos de 2015 a 2019. In: MAIA, J. N. C., et al. (Org.). **A sociologia da Infância: Possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**. 1º ed. Campo Grande-MS, UFMS, cap. 7, p. 137-159, 2022.

PIRES, S. F. S; BRANCO, A.U. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais**. Brasília-DF, Brasil, 2007.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: Do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417. mai/ago, 2005.

PROUT, A. Never learn nothing: a case study of pupil learning in parenthood classes. In: CAMPBELL, G.; FARLEY, P.; HYDE, H.; LEDWITH, F. **Health education, youth and community: a review of research and developments**. London: Falmer Press, 1987.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: Contribuições para o debate**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

IANNI, O. **A Sociologia de Florestan Fernandes**. Estudos Avançados, v.10, n.26, p.25–33, 1996. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100006>

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In M. PINTO e M. J. SARMENTO (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.



SARMENTO, M. J. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17-39, 2008.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. F. da., & MAIA, J. N. C. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à/s infância/s: **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 28, n.64, p.49–68, 2023.

Doi: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1743>

VICTOR, S.L.; MACHADO, L. M. da C. V.; RANGEL, F. A.; RAYMUNDO, D. N. A produção do conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE/UFES**, Vitória, ES., a.9, v.18, n.35, p.133-152, jan./jun., 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Obras Completas**. Tomo III. As funções psicológicas superiores. Editora Visor. Espanha, Madrid, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WANDERLEY, A. T. de A. A.; SOUZA, F. R. de; CAVALCANTE, T. F. **A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 229–253, jul, 2022.