



Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ISSN 2359-5051

DESAFIOS E INCLUSÃO: A ACEITAÇÃO FAMILIAR E O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

CHALLENGES AND INCLUSION: FAMILY ACCEPTANCE AND THE PROTAGONISM OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD

Sara Baruk Leite Oliveira¹

Janaina Nogueira Maia Carvalho²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar a evolução histórica da compreensão do autismo e o papel da família na inclusão de crianças diagnosticadas com essa condição. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisou-se como a concepção de infância, fundamentada nos estudos de Philippe Ariès sobre a singularidade e o sentimento da infância, contribuiu para compreender as mudanças históricas nas atitudes e abordagens relacionadas às crianças e suas especificidades. Além disso, a pesquisa examinou o impacto da aceitação familiar no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dessas crianças, destacando o papel da família como agente central na promoção da inclusão. Os resultados revelam a importância essencial da participação ativa das famílias no desenvolvimento infantil, desafiando estigmas e promovendo a valorização da diversidade. A aceitação parental foi identificada como fator decisivo para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno da criança, enquanto a rejeição ou a falta de compreensão demonstraram efeitos negativos significativos. A pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas inclusivas, redes de apoio efetivas e práticas educativas que fortaleçam o envolvimento familiar, considerando tanto a complexidade do desenvolvimento infantil quanto as particularidades do espectro autista.

Palavras-chave: Autismo, Aceitação parental, Desenvolvimento infantil, Inclusão.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the historical evolution of the understanding of autism and the role of the family in the inclusion of children diagnosed with this condition. Through a bibliographical review, it was analyzed how the conception of childhood, based on Philippe Ariès' studies on the uniqueness and feelings of childhood, contributed to understanding the

¹ Pós graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), sarabarukleite@outlook.com

² Professora Efetiva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ, Coordenadora do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Criança e Infância - UFMS), janaina.maia@ufms.br

historical changes in attitudes and approaches related to children and their specificities. Furthermore, the research examined the impact of family acceptance on the emotional, cognitive and social development of these children, highlighting the role of the family as a central agent in promoting inclusion. The results reveal the essential importance of families' active participation in child development, challenging stigmas and promoting the appreciation of diversity. Parental acceptance was identified as a decisive factor in creating an environment favorable to the child's full development, while rejection or lack of understanding demonstrated significant negative effects. The research reinforces the need for inclusive public policies, effective support networks and educational practices that strengthen family involvement, considering both the complexity of child development and the particularities of the autism spectrum.

Keywords: Autism, Parental acceptance, Child development, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da infância como uma etapa distinta do desenvolvimento humano, com suas particularidades e necessidades específicas, é uma construção social relativamente recente. Estudos como os de Philippe Ariès (1981), em História Social da Criança e da Família, demonstram como a percepção da criança e da própria infância se transformou ao longo da história, passando de uma fase de relativa indiferença para o reconhecimento de sua singularidade. Essa mudança de perspectiva impactou não apenas as relações familiares, mas também as práticas educativas e a forma como as sociedades se organizam para atender às demandas das novas gerações.

No contexto atual, marcado pela crescente valorização da diversidade e da inclusão, a compreensão das diferenças individuais, incluindo as neurodivergências, torna-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse cenário de atenção crescente à singularidade da infância, o autismo emerge não como um desvio ou uma deficiência, mas como uma forma de neurodiversidade — um convite a repensar as concepções tradicionais de desenvolvimento e a valorizar as diferenças e potencialidades de cada criança.

A inclusão de crianças autistas na educação, portanto, transcende a mera inserção física e exige a construção de ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes, que fomentem seu protagonismo e desenvolvimento integral. Além disso, é importante considerar a evolução histórica da compreensão sobre o autismo. Os estudos de Kanner (1943), embora pioneiros, foram marcados por uma perspectiva que, ao longo do tempo, revelou-se reducionista, ao focar nos déficits e limitações das crianças autistas. Torna-se, assim, necessário um olhar que contemple não apenas o papel da família, mas também a própria evolução do conhecimento sobre o autismo e suas manifestações.



Este estudo tem como objetivo analisar como a aceitação familiar favorece o protagonismo de crianças autistas na primeira infância, explorando os desafios impostos pela diversidade de reações ao diagnóstico, bem como a importância das redes de apoio e das políticas públicas inclusivas. A pesquisa parte do pressuposto de que o ambiente familiar, pautado na aceitação e no suporte emocional, é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da participação ativa dessas crianças, tanto no contexto escolar quanto na comunidade em geral. A relação entre família e autismo constitui um campo de investigação crucial para a compreensão dos desafios e das conquistas no processo de inclusão.

A literatura tem explorado as diferentes reações parentais diante do diagnóstico de autismo, desde a aceitação incondicional até a dificuldade de compreensão e adaptação, revelando a complexidade e a singularidade de cada experiência familiar. Compreender essas reações e oferecer suporte adequado às famílias é essencial para a promoção de um ambiente familiar acolhedor e estimulante.

Nesse contexto, a teoria do estigma de Goffman (1988) apresenta-se como um marco crucial, pois permite analisar como o estigma social, que opera por meio da representação social, impacta a experiência das famílias de crianças autistas. Esse estigma molda identidades e relações sociais, limitando o protagonismo tanto dos familiares quanto da própria criança. A aceitação familiar, portanto, contrapõe-se ao estigma, promovendo a valorização da diferença e o reconhecimento da criança em sua totalidade.

A Sociologia da Infância contribui significativamente para essa discussão. Sarmento (2004), ao analisar as culturas da infância, destaca o papel ativo das crianças na produção de significados e na construção de suas identidades sociais. Nessa perspectiva, as crianças não são meros receptores passivos da cultura adulta, mas agentes criadores que interagem, negociam e ressignificam o mundo ao seu redor.

Corsaro (2011) complementa essa visão ao enfatizar a importância de estudar as crianças em suas interações e culturas de pares para compreender como constroem seus mundos e exercem seu protagonismo. A parceria entre família e escola, por sua vez, é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, sendo um processo contínuo que requer diálogo, colaboração e respeito mútuo entre pais e educadores.

A Sociologia da Infância enfatiza a relevância das relações sociais na construção da identidade e do desenvolvimento da criança (Sarmento, 2004; Sarmento & Pinto, 1997). Nesse contexto, a família desempenha um papel mediador essencial entre a criança e a sociedade, oferecendo não apenas suporte emocional, mas também educacional e prático, atuando como ponte entre a criança e o mundo.



Para investigar essa temática, a pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentando-se em uma ampla revisão de literatura, abrangendo estudos sobre a história social da infância, a Sociologia da Infância, além de pesquisas sobre autismo e inclusão. Embora este estudo não inclua uma pesquisa empírica, investigações futuras que envolvam observação participante em ambientes de educação infantil, bem como entrevistas e grupos focais com docentes e familiares, poderão aprofundar a compreensão das dinâmicas aqui analisadas.

O objetivo central deste artigo é, portanto, oferecer subsídios, por meio da análise teórica e da reflexão crítica, para práticas pedagógicas mais inclusivas e promotoras do protagonismo infantil. Essas práticas devem estar alinhadas a uma perspectiva histórica e social da infância, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno de crianças autistas. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de ações que apoiem as famílias e promovam a inclusão social e educacional dessas crianças, reconhecendo a neurodiversidade como parte constituinte da diversidade humana e um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

2.1 A Emergência do Sentimento da Infância e da Singularidade

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, com suas particularidades e necessidades específicas, é uma construção social relativamente recente. Estudos como os de Philippe Ariès (1981), em *História Social da Criança e da Família*, demonstram como a percepção da criança e da própria infância se transformou ao longo da história, passando de uma fase de relativa indiferença para o reconhecimento de sua singularidade.

Ariès (1981) argumenta que, por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não buscava representá-la, e essa ausência não se devia à incompetência ou à falta de habilidade, mas sim à inexistência de um espaço social próprio para a infância naquele período. Essa perspectiva revela que a infância, tal como a concebemos hoje, não era uma categoria natural ou universal, mas uma construção social influenciada por fatores culturais, econômicos e históricos.

A percepção da criança pequena era marcada pela "paparicação", uma forma de afeto superficial e transitória. No entanto, com o passar do tempo e as mudanças sociais e culturais,

Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025



a criança passou a ser vista como um sujeito social, dotado de voz, desejos e protagonismo, ainda que em constante construção.

Apesar da ausência de uma representação específica da infância na arte medieval, já era possível observar que as crianças compartilhavam espaços e atividades com os adultos, o que demonstra que suas vidas estavam imbricadas e não segregadas, como ocorre em contextos mais modernos. Ariès (1981) relata que, após o período inicial da "paparicação", as crianças eram rapidamente inseridas no mundo adulto, participando de suas atividades laborais e brincadeiras.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei "paparicação" – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquequinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (Ariès, 1981, p. 10)

Apesar dessa interação com o mundo adulto, a sociedade reservava determinados momentos para a participação da criança, seja em jogos ou em funções sociais secundárias, deleitando-se com sua graça e seu caráter pitoresco, especialmente nos séculos XV e XVI. No entanto, como argumenta Ariès (1981), é fundamental compreender que essa valorização da criança por sua "graça" e seu "pitoresco" não era suficiente para que a sociedade reconhecesse sua individualidade e suas necessidades específicas. Apesar da presença infantil no universo adulto, o sentimento de infância, entendido como uma experiência singular e valiosa, ainda não havia se consolidado.

A transição para a percepção da infância como um período distinto e especial da vida, marcado por características próprias e necessidades a serem atendidas, ocorreu, em grande parte, com o surgimento de uma nova visão da educação. A crescente importância da escola e do colégio como instituições dedicadas à formação infantil promoveu a separação das crianças do convívio direto com o mundo adulto, proporcionando-lhes um tempo e um espaço específicos para seu desenvolvimento. Nesse contexto, a fragilidade da infância, antes negligenciada ou ignorada, passou a ser reconhecida e valorizada, inspirando a necessidade de proteção e cuidado com esses seres que, subitamente, tornaram-se mais vulneráveis do que nunca. Essa mudança de percepção não se restringiu ao âmbito educacional, mas alcançou também a esfera familiar. Com a valorização da infância e o reconhecimento da criança como um ser único, os pais passaram a sentir maior responsabilidade em relação à educação, ao desenvolvimento e ao bem-estar dos filhos.



O século XVII marca um momento crucial dessa transformação, com o surgimento de uma literatura moral e pedagógica voltada à orientação dos pais na educação dos filhos. Essas obras ofereciam conselhos e recomendações sobre vestuário, alimentação, estudos e comportamento infantil. Esse movimento de moralização também expressava uma crescente inquietação quanto à fragilidade da infância, que, ao mesmo tempo, tornava-se objeto de afeição e de preocupação. Ao analisar a concepção de infância na sociedade moderna, Ariès (1981) recorre a *El Discreto*, de Balthazar Gracián (1646), para ilustrar como as normas sociais moldavam e influenciavam o comportamento individual na época. Em sua obra, Gracián apresenta uma visão da infância marcada pela inexperiência e pela necessidade de educação. Segundo o autor: "Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância, que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional." E ainda: "Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos."

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a noção de inadequação e imperfeição da criança, expressa por Gracián, contrastava com o novo sentimento de cuidado e a crescente valorização da educação como elemento fundamental para seu desenvolvimento.

Entretanto, mesmo com essa nova visão sobre a infância, ainda se observavam, em diversos contextos, resquícios do antigo sentimento de indiferença, particularmente em relação às crianças que não pertenciam aos círculos mais privilegiados da sociedade. Crianças pobres ou marginalizadas, muitas vezes, continuavam a ser vistas como desprovidas de valor intrínseco, sujeitas ao trabalho precoce e à exploração. Esse período representava uma transição entre duas formas de conceber a infância: enquanto uma parte da sociedade passava a se preocupar com seu desenvolvimento e com sua "alma", a maioria ainda não compartilhava dessa nova sensibilidade.

Contudo, a valorização da infância passou a se manifestar cada vez mais no seio da família, como aponta Ariès (1981). Durante esse período, observou-se uma mudança gradual da indiferença e do utilitarismo para o reconhecimento da criança como um sujeito com valor próprio e necessidades específicas. Essa transformação, no entanto, não ocorreu de maneira uniforme. O autor destaca: "O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral." (Ariès, 1981, p. 162).

Essa passagem indica que o crescente interesse pela infância refletia mudanças sociais e culturais, especialmente no contexto familiar, onde a criança passou a ocupar um papel central na dinâmica de afeto e cuidado.



2.2 A Construção Social da Infância: Desafios e Novas Realidades

O estudo da infância na contemporaneidade rompe com visões essencialistas e universalistas, destacando a relevância dos contextos sociais, históricos e culturais na definição desse período. Com base nas contribuições de Abramowicz e Oliveira (2010), observa-se que a Sociologia da Infância problematiza abordagens que reduzem a compreensão da criança a aspectos meramente biológicos ou psicológicos. Assim, a criança não é concebida como um ser universal e atemporal, mas sim como um sujeito inserido em um mundo social diverso, no qual elementos como classe social, gênero, etnia, raça e religião exercem influência significativa. A heterogeneidade das infâncias é evidenciada por esses fatores, que moldam experiências singulares, mesmo entre crianças de idades próximas.

Prout (2010) amplia essa perspectiva ao discutir como a Sociologia da Infância busca romper com os pressupostos modernos que, por muito tempo, relegaram a infância a uma posição secundária nas teorias sociais. Ele argumenta que a infância deve ser compreendida como uma construção social complexa e instável, moldada por relações culturais, econômicas e sociais em constante transformação. Dessa forma, a Sociologia da Infância assume o compromisso de incluir a infância no discurso sociológico, enfrentando suas ambiguidades e dinâmicas, ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos que não apenas reproduzem, mas também reinterpretam e transformam as culturas nas quais estão inseridas.

Além disso, destaca-se a leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas, que leva à reconsideração da criança como ator social (Sirota, 1998). Essa crítica abre espaço para repensar a criança como sujeito ativo e central nas dinâmicas sociais, rejeitando a visão tradicional de que ela seria um mero receptor passivo das normas sociais.

Corsaro (1997; 2005) contribui para essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento infantil não é um processo isolado ou estritamente individual, mas, ao contrário, profundamente coletivo e cultural. Ele destaca que as crianças aprendem e constroem significados sobre o mundo principalmente por meio das interações com outras crianças e com os adultos ao seu redor. Essas relações possibilitam a troca de experiências e a criação de culturas próprias da infância, nas quais as crianças participamativamente e exercem papéis fundamentais no entendimento e na transformação do contexto em que vivem.

Adicionalmente, Sarmento (2013) ressalta que a educação da infância deve ser estruturada como um espaço de possibilidades, onde as culturas das crianças e dos adultos se encontram e dialogam. Ele argumenta que esse espaço social da vida infantil é permeado por diversas interações e oportunidades, tornando-se um campo rico para a construção de sentidos

Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025



e aprendizagens. Essa visão tem sido amplamente debatida em cursos de pedagogia e programas de pós-graduação, cujo foco é compreender como as crianças, em sua pluralidade, estão inseridas nos diferentes contextos culturais e educacionais.

Dessa forma, o estudo da infância na contemporaneidade redefine a maneira como compreendemos as crianças, rompendo com abordagens reducionistas que as limitavam a categorias homogêneas ou universalistas. Abramowicz e Oliveira (2010), Prout (2010), Corsaro (1997; 2005) e Sarmento (2013) oferecem um arcabouço teórico que reconhece a infância como uma construção social, cultural e histórica, marcada pela diversidade de contextos e experiências. Essa perspectiva enfatiza a importância de compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, cujas vivências são moldadas não apenas por fatores biológicos ou psicológicos, mas também por contextos sociais e culturais, como classe social, etnia e gênero, além das diferenças em capacidades físicas, sensoriais e cognitivas.

Ao incorporar essa visão às dinâmicas que envolvem crianças autistas e com outras deficiências, amplia-se a compreensão de suas singularidades e necessidades. Esses estudos desafiam a abandonar visões patologizantes e a considerar essas crianças como participantes ativas das interações sociais. Corsaro (1997; 2005), ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre em processos coletivos e culturais, alerta para a relevância das interações entre pares, nas quais crianças com diferentes características podem aprender mutuamente e cocriar significados, promovendo uma inclusão real e efetiva.

Prout (2010) complementa essa discussão ao evidenciar que a infância contemporânea é marcada por sua complexidade e fluidez, característica que exige políticas e práticas educacionais que reconheçam e respeitem as particularidades das crianças com deficiência. Nesse sentido, Sarmento (2013) propõe que a educação seja organizada como um espaço de possibilidades, onde a diversidade cultural e as especificidades de cada criança sejam valorizadas e respeitadas, criando um ambiente propício para a inclusão e a construção de identidades múltiplas.

Esse olhar integrado tem implicações profundas para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que incluem crianças com deficiência em todas as dimensões da vida escolar e social. Ao reconhecer que cada criança, independentemente de suas capacidades ou diagnósticos, é um sujeito ativo e portador de direitos, somos convocados a construir espaços de convivência que promovam a equidade, o respeito e o pertencimento.

Assim, os estudos da Sociologia da Infância não apenas ampliam nosso entendimento sobre a pluralidade das infâncias, mas também fornecem ferramentas para transformar as



dinâmicas sociais e educacionais, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade humana desde os primeiros anos de vida.

3. A ACEITAÇÃO FAMILIAR: ESTIGMA E TEORIAS

A abordagem inicial sobre o autismo, proposta por Leo Kanner (1943), constituiu uma importante contribuição para o entendimento do fenômeno, sugerindo que o autismo poderia ter raízes em um modelo familiar disfuncional. Kanner, ao observar a interação entre as mães e seus filhos autistas, propôs que características como a "frieza emocional" e a dificuldade de estabelecer vínculos afetivos poderiam ser fatores significativos para a manifestação dos sintomas autísticos. Esse ponto de vista originou o estigma da "mãe geladeira", que perdurou por décadas e associou a responsabilidade pelo autismo à atitude materna, reforçando uma visão reducionista sobre a etiologia do transtorno.

No entanto, com o passar do tempo, essa concepção foi sendo questionada e reformulada. Mesmo em seu estudo inicial, Kanner (1943) sugeriu que, além dos fatores ambientais, fatores biológicos poderiam estar envolvidos no desenvolvimento do autismo, ampliando a compreensão sobre a complexidade do transtorno. Contudo, o impacto das primeiras teorias sobre o autismo teve repercussões duradouras, e o estigma em torno da figura materna continuou a influenciar a percepção social e científica sobre a origem do transtorno.

A partir disso, como discute Erving Goffman (2004), o estigma é resultado de uma discrepância entre as identidades socialmente construídas. A identidade social de uma pessoa pode ser distorcida quando associada a um estigma. Goffman faz uma distinção entre a "identidade real" e a "identidade virtual" do indivíduo. A "identidade real" refere-se à percepção que a sociedade tem de uma pessoa com base em atributos considerados indesejáveis, como é o caso dos indivíduos com deficiência. Já a "identidade virtual" é aquela projetada sobre a pessoa com base em estereótipos e preconceitos, que nem sempre correspondem à sua realidade, mas são usados para moldar a aceitação ou a rejeição social (Goffman, 2004).

Observe-se que existem discrepâncias entre a identidade social real e a virtual, como a que leva à reclassificação de um indivíduo, antes situado em uma categoria socialmente prevista, para uma categoria diferente, mas igualmente prevista, resultando em uma avaliação positiva. Nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas apenas aqueles que são incongruentes com o estereótipo criado para um determinado tipo de indivíduo.

Em outras palavras, a discrepancia entre as identidades real e virtual reflete uma mudança na forma como a sociedade percebe e avalia as pessoas, com base em padrões estereotipados e preconceituosos que moldam a aceitação social. Esse processo de



reclassificação é uma forma de ajustar a percepção social, fazendo com que um atributo indesejável seja superado ou compensado por outro atributo, mais aceitável dentro dos padrões vigentes. A apropriação do termo, segundo o autor, denota:

O termo estigma, portanto, será utilizado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que realmente se precisa é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode, na realidade, confirmar a normalidade de outra pessoa; portanto, ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (Goffman, 2004, p. 18).

Em relação à aceitação familiar, o estigma e a visão distorcida da "mãe geladeira" revelam como as famílias de crianças autistas muitas vezes são desqualificadas ou responsabilizadas, sem que se considere a complexidade do transtorno. A questão da "culpa materna" é um exemplo claro de como um estigma pode impedir a plena aceitação social, afetando a dinâmica familiar e o suporte necessário para que as crianças se desenvolvam de maneira saudável e com o apoio adequado. A construção de um modelo de aceitação familiar que leve em conta as complexidades do autismo e os múltiplos fatores que influenciam o seu desenvolvimento é fundamental para que as redes de apoio se ampliem, permitindo que as famílias se sintam acolhidas e compreendidas.

Calzavara e Ferreira (2019), ao abordar a função materna, destacam a importância de entender o papel da mãe na constituição subjetiva da criança, propondo uma reflexão sobre a influência que a figura materna exerce, não apenas no desenvolvimento do autismo, mas também na construção de uma identidade mais integrada e saudável para a criança. As autoras discutem como as visões reducionistas e os estigmas relacionados ao papel da mãe contribuem para a perpetuação de equívocos na compreensão do autismo, como o famoso estigma da "mãe geladeira", frequentemente utilizado para desqualificar as mães e culpá-las pelo desenvolvimento de seus filhos. Para elas, é necessário mudar essa perspectiva, reconhecendo a função materna de forma mais ampla e complexa, sem associá-la exclusivamente a uma patologia.

Ao revisar estudos e literaturas, foi possível observar que as dinâmicas familiares desempenham um papel fundamental no cuidado de crianças com autismo, refletindo tanto desafios quanto oportunidades de suporte. Milgram e Atzil (1988), em sua pesquisa realizada em Tel-Aviv, apontam que as mães enfrentam níveis mais elevados de estresse parental em comparação aos pais, devido à sobrecarga associada aos cuidados diretos com os filhos. Essa sobrecarga é reforçada por uma expectativa social que coloca sobre as mães a responsabilidade primária pelo cuidado, enquanto os pais frequentemente justificam sua menor participação com base nas exigências financeiras e ocupacionais. Essa desigualdade pode intensificar o



sentimento de desamparo nas mães, que desejam um maior compartilhamento das responsabilidades parentais.

Pinto (2016) relata que os sentimentos vivenciados pelos familiares ao receberem a notícia do diagnóstico são possivelmente ainda mais intensificados pela falta de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista. A ausência de informações no momento do diagnóstico leva a família a enfrentar dolorosamente a gravidade da revelação e as dificuldades que estão por vir. Nesse contexto, é importante considerar que as famílias, muitas vezes, não estão preparadas para lidar com os desafios impostos, mas não devem ser responsabilizadas por isso. Em vez disso, é essencial oferecer suporte emocional e informacional para que possam desempenhar seu papel de forma mais equilibrada.

A análise dessa dinâmica se relaciona com os estigmas históricos atribuídos às mães de crianças autistas, como a ideia da "mãe geladeira", introduzida nos primeiros estudos de Kanner. Embora essa visão tenha sido superada por avanços científicos que indicam as bases multifatoriais do autismo, ela contribuiu para narrativas de culpa que ainda afetam negativamente o bem-estar familiar.

Para que as famílias possam ser verdadeiramente apoiadas, é necessário que as redes de apoio, tanto profissionais quanto sociais, se afastem das interpretações simplistas e culpabilizadoras e, ao contrário, busquem uma compreensão mais profunda das múltiplas dimensões do autismo, promovendo uma aceitação mais ampla e inclusiva.

3.1 Redes de Apoio: Relações entre Família e Escola

A inclusão de indivíduos no espectro autista na sociedade, e particularmente no ambiente educacional, exige uma abordagem abrangente e sensível que leve em consideração as particularidades do desenvolvimento neurodivergente e as necessidades específicas de cada pessoa dentro do espectro. Reconhece-se, cada vez mais, a importância de um olhar sistêmico que englobe não apenas o indivíduo, mas também o complexo contexto familiar e social em que ele está inserido. Nesse cenário, as redes de apoio se destacam como estruturas fundamentais para o sucesso do processo inclusivo, oferecendo suporte emocional, informacional, prático e instrumental tanto para as famílias quanto para as próprias pessoas com autismo.

A família, presente em todas as sociedades, constitui um dos primeiros e mais significativos contextos de socialização do indivíduo, atuando como principal mediadora dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003;

Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025

Kreppner, 1992, 2000). Ela é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o desenvolvimento infantil. Como um sistema social, a família transmite valores, crenças, ideias e significados presentes nas sociedades, exercendo um impacto profundo no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diversas formas de existir, interpretar o mundo e construir suas relações sociais.

Dessen e Polonia (2007) corroboram essa visão, enfatizando o papel fundamental da família como contexto primário de desenvolvimento, influenciando diretamente a formação da identidade e a interação social de seus membros. Segundo os autores, as interações familiares impulsionam as transformações nas sociedades, que, por sua vez, influenciam as futuras relações familiares, caracterizando um processo de influências bidirecionais entre os membros da família e os diversos ambientes que compõem os sistemas sociais.

É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (Dessen & Polonia, 2007)

A dinâmica familiar, naturalmente complexa, passa por transformações significativas com o nascimento ou o diagnóstico de um filho no espectro autista. A necessidade de adaptações e acomodações, nesse contexto, envolve as dimensões afetiva, social e cultural, exigindo o enfrentamento diário de diversos desafios. Esses desafios incluem a busca por informações confiáveis sobre o autismo, o acesso a serviços especializados, a compreensão das características da condição e a gestão das emoções envolvidas. É possível que esse processo seja marcado por uma "ambivalência de sentimentos", como mencionam os autores, oscilando entre as condições reais do indivíduo e os estereótipos a ele atribuídos, a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e a resignação quanto à sua condição de dependente (Glat & Duque, 2003, p. 23).

Essa ambivalência reflete a complexidade das emoções vivenciadas pelas famílias de pessoas no espectro, que podem variar desde a esperança de um desenvolvimento pleno até a aceitação das características individuais, passando por sentimentos de angústia, culpa, medo e sobrecarga. Cada família, conforme salientam Glat e Duque (2003), vivencia essa experiência de maneira única, influenciada pela sua história pregressa, suas crenças, seus valores culturais e a singularidade de cada membro. Consequentemente, as adaptações na dinâmica familiar são sempre específicas a cada caso, exigindo um suporte individualizado e sensível às particularidades de cada contexto.



E nesse contexto de complexidade familiar e necessidade de apoio que as redes de suporte se mostram cruciais. Elas oferecem um espaço de acolhimento, escuta ativa, troca de experiências e construção conjunta de estratégias, permitindo que as famílias se sintam amparadas, compreendidas e fortalecidas.

Rosana Glat, em sua abordagem sobre educação inclusiva, ressalta um ponto crucial para o sucesso desse modelo: a importância de reconhecer e fortalecer as redes de apoio que se formam fora do ambiente escolar, mais especificamente, nos grupos de autoajuda e nas associações de pais e familiares. Essas instâncias, frequentemente negligenciadas, representam um suporte fundamental, especialmente para as famílias que Glat denomina de "novas famílias especiais", aquelas que se deparam com a realidade da deficiência ou com as necessidades educacionais específicas de seus filhos.

[...] não se pode também deixar de assinalar, a importância dos grupos de auto-ajuda e associações de pais e familiares, que podem proporcionar, sobretudo às 'novas famílias especiais', uma rede de apoio, troca de experiências e ajuda mútua de valor inestimável, e que deve ser incentivado pelos profissionais (Glat, 2004, p.56).

3.2 O Protagonismo da Criança com Autism

A escola, assim como a família, é um ambiente fundamental para o desenvolvimento humano, podendo atuar como impulsionadora ou inibidora desse processo. O estudo das relações entre família e escola revela informações valiosas sobre as dinâmicas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Os laços afetivos construídos nesses dois contextos capacitam as pessoas a lidar com desafios e resolver problemas. Os diferentes estágios de desenvolvimento dos membros da família e dos segmentos da escola influenciam os papéis do indivíduo em desenvolvimento, impactando sua vida acadêmica e psicológica.

Dessen e Polonia (2007) destacam a importância de estudar as relações em cada contexto (família e escola) e entre eles, a fim de identificar aspectos que geram conflitos. Os autores também enfatizam a importância dos laços afetivos estruturados tanto na família quanto na escola para o desenvolvimento da capacidade de lidar com conflitos e resolver problemas. No contexto da inclusão de alunos no espectro autista, a escola assume um papel ainda mais relevante como rede de apoio. Mantoan (2003, 2013) discute a necessidade de ruptura com o modelo tradicional excluinte, buscando uma educação plural, democrática e transgressora, que reconheça e valorize a diversidade.

A autora enfatiza que a inclusão escolar não se trata apenas de inserir o aluno na escola regular, mas sim de transformar a escola em um espaço inclusivo para todos, onde a diferença



é valorizada e o protagonismo de cada aluno é incentivado. Segundo ela, “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2013, p. 20).

O apoio familiar e a relação com a escola são pilares essenciais para a inclusão de crianças com autismo, e essa inclusão, por sua vez, fortalece o protagonismo dessas crianças. Quando a família se sente acolhida e apoiada pela escola, ela se torna mais apta a participar ativamente do processo educacional do filho, fornecendo informações relevantes, colaborando na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e acompanhando o desenvolvimento do aluno. Essa parceria entre família e escola cria um ambiente de confiança e colaboração que beneficia diretamente a criança com autismo.

A inclusão escolar, ao promover a interação com pares neurotípicos e ao oferecer um ambiente estimulante e adaptado às suas necessidades, possibilita que a criança com autismo desenvolva suas habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas, fortalecendo sua autonomia e protagonismo. Ao se sentir incluída e valorizada na escola, a criança com autismo se torna mais confiante para expressar suas opiniões, participar das atividades e interagir com os outros, construindo sua própria identidade e exercendo seu direito à diferença.

A escola, portanto, deve se estruturar como uma rede de apoio que promova essa interação e esse protagonismo, oferecendo suporte pedagógico, emocional e social, buscando estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles no espectro autista. A formação de professores para a inclusão, a promoção de ações de sensibilização sobre o autismo e o estabelecimento de parcerias com a comunidade são exemplos de ações que fortalecem a escola como rede de apoio e incentivam o protagonismo das crianças com autismo.

Ao analisar as relações entre família, escola e o protagonismo das crianças autistas, é imprescindível reconhecer a relevância das culturas infantis e seu impacto no desenvolvimento social e cognitivo. Segundo Sarmento (2008), “as crianças devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas vidas sociais”, não sendo sujeitos passivos das estruturas e processos que as cercam. Isso evidencia que, mesmo diante de condições específicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário garantir um ambiente onde as crianças possam exercer sua autonomia e construir relações significativas.

As culturas infantis são expressões das dinâmicas sociais mais amplas, mas também veiculam formas únicas de compreensão e representação do mundo. Conforme Sarmento (2004), “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar é



continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”. Essa perspectiva revela a necessidade de um olhar atento para a interação entre crianças, pois aprendem com seus pares, criando e reinventando as experiências ao seu redor (Corsaro, 1977; Sarmento, 2004).

Ao trazer essa discussão para o contexto escolar, é fundamental destacar o papel inclusivo da educação no desenvolvimento das crianças autistas. Segundo Pinto (1989):

[...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. É dentro do contexto educacional que se encontram diferentes sujeitos, que pertencem a diferentes contextos sociais, que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes vivências, assim é possível e faz-se necessário buscar saídas para uma democratização do ensino. (Pinto, 1989, p. 29).

A inclusão escolar deve ser mais do que um ato legal; ela é uma prática essencial que defende a diversidade e os direitos humanos. No Brasil, legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) garantem o atendimento educacional especializado. Além disso, a Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reforça o direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao acesso educacional inclusivo.

No entanto, a inclusão vai além da legislação, exigindo uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar. A pesquisa de Gomes e Mendes (2010) sobre a escolarização inclusiva em Belo Horizonte demonstrou que a maior permanência de crianças autistas em sala de aula na educação infantil está intrinsecamente ligada à flexibilidade dos conteúdos e ao caráter lúdico das atividades, que naturalmente se alinharam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dessa fase. No entanto, nos ciclos mais avançados, a participação é reduzida, refletindo desafios persistentes, como a necessidade de adaptação curricular específica, que vai além de simples modificações, exigindo uma compreensão profunda das particularidades de cada aluno. Também é necessária a capacitação docente contínua, que prepare os professores para lidar com a diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem, promovendo um ensino individualizado e eficaz. A transição entre os níveis de ensino revela, assim, a importância de um planejamento cuidadoso e de uma colaboração efetiva entre os educadores, a fim de garantir a continuidade do desenvolvimento do aluno.

A interação entre pares também se revela como um pilar central no protagonismo das crianças autistas. Estudos, como o de Bosa (2006), demonstram que a convivência compartilhada, quando bem orientada, favorece não apenas o desenvolvimento social, por meio da troca de experiências e do aprendizado de habilidades de convívio, mas também a empatia mútua, onde crianças neurotípicas e autistas aprendem a respeitar e valorizar as diferenças,



construindo relações mais inclusivas e enriquecedoras para todos. Nesse contexto, o papel da família e das redes de apoio é crucial, transcendendo a mera participação no ambiente escolar e demandando um envolvimento ativo e consistente.

A partir desse diálogo, é possível oferecer suporte emocional e orientação às famílias por meio de programas de formação e grupos de apoio, para que possam compreender e atender às necessidades de seus filhos de maneira confiante e acolhedora, criando um ambiente familiar que estimule o desenvolvimento e a autonomia. Além disso, a rede de apoio deve abranger outros profissionais da saúde e da comunidade, que, juntos, possam oferecer suporte integral ao desenvolvimento da criança autista, promovendo a inclusão em todos os contextos da vida.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teórica, ao revisitar a história da infância e a complexidade do autismo, conduz-nos a uma conclusão multifacetada que destaca a importância da aceitação familiar como pilar fundamental para o protagonismo das crianças autistas na primeira infância. A jornada teórica iniciada com a análise de Ariès (1981) sobre a construção social da infância permitiu compreender que a valorização da criança como sujeito singular e detentor de direitos é um processo histórico e cultural, não uma realidade universal e imutável. Essa perspectiva desafia-nos a repensar as abordagens tradicionais do desenvolvimento infantil e a reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor, e não como um desvio a ser corrigido.

A abordagem inicial sobre o autismo, marcada pelo estigma da "mãe geladeira", revelou como preconceitos e visões reducionistas podem impactar negativamente as famílias de crianças autistas, limitando seu acesso a um suporte adequado e comprometendo o desenvolvimento saudável da criança. A teoria do estigma de Goffman (2004) permitiu analisar como a discrepância entre a identidade social real e a identidade virtual dos indivíduos com autismo pode levar à sua exclusão e marginalização. É nesse contexto que a aceitação familiar se manifesta como uma força transformadora, capaz de romper com os estigmas e promover a valorização da diferença.

A Sociologia da Infância, com as contribuições de autores como Sarmento (2004, 2013) e Corsaro (1997, 2005), permitiu compreender a importância de considerar as crianças como atores sociais ativos, capazes de construir seus próprios significados e culturas. Essa perspectiva convida-nos a abandonar abordagens adultocêntricas e a reconhecer o protagonismo das crianças autistas, respeitando suas particularidades e incentivando sua participação nas interações sociais. A parceria entre família e escola emergiu como elemento essencial para o sucesso da inclusão escolar, e essa parceria, pautada no diálogo, na colaboração e no respeito



mútuo, cria um ambiente de apoio que fortalece o desenvolvimento e o protagonismo das crianças autistas.

A revisão da literatura demonstrou que a aceitação familiar não é um processo simples e linear, mas sim um percurso marcado por desafios e descobertas. As famílias de crianças autistas frequentemente vivenciam uma complexidade de sentimentos, que incluem desde a aceitação incondicional até a dificuldade de compreensão e adaptação. É fundamental que as redes de apoio ofereçam suporte emocional, informacional e prático, para que essas famílias possam lidar com os desafios e construir ambientes familiares acolhedores e estimulantes.

A análise das dinâmicas familiares revelou que as mães frequentemente assumem a maior parte da sobrecarga de cuidados, o que pode levar a altos níveis de estresse parental. A pesquisa reforça a importância de um olhar que valorize a função materna, mas que também promova o envolvimento ativo de todos os membros da família no cuidado com a criança autista. A construção de redes de apoio sólidas, que envolvam não apenas a família, mas também a escola, os profissionais de saúde e a comunidade, é essencial para garantir que as crianças autistas tenham acesso a todas as oportunidades de desenvolvimento.

A escola, por sua vez, emerge como um espaço crucial para a inclusão social e educacional de crianças autistas. A inclusão escolar não se trata apenas de inserir a criança na sala de aula regular, mas de transformar a escola em um espaço que valorize a diversidade, promova a interação entre pares e incentive o protagonismo de cada aluno. É necessário que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas, que ofereçam um currículo flexível e adaptado às necessidades de cada criança, promovam a participação ativa dos alunos e valorizem suas culturas e saberes.

Em síntese, a pesquisa demonstrou que a aceitação familiar é um processo que se contrapõe ao estigma e à exclusão, promovendo a valorização da diferença e o reconhecimento da criança autista em sua totalidade. A aceitação familiar, em conjunto com as redes de apoio e políticas públicas inclusivas, são elementos essenciais para garantir o protagonismo e o desenvolvimento integral das crianças autistas. A pesquisa também reforçou a necessidade de um olhar atento para as culturas infantis e a importância de considerar as crianças como agentes ativos na construção de seus próprios mundos. Ao valorizar o protagonismo infantil, a pesquisa defende a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora para todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

Dessa forma, esta pesquisa teórica, ao desvendar as intrincadas relações entre a aceitação familiar, o protagonismo infantil e a inclusão, oferece um alicerce crucial para a compreensão dessas dinâmicas complexas. A análise da literatura proporcionou uma visão



abrangente sobre a construção social da infância, o estigma do autismo, a importância da Sociologia da Infância e o papel das redes de apoio no desenvolvimento de crianças autistas.

Contudo, reconhecemos que a teoria, por si só, não esgota a complexidade da experiência humana. O presente estudo, ao estabelecer uma base teórica sólida, destaca a necessidade de complementar essa análise com a riqueza de dados que podem ser obtidos através do diálogo direto e da vivência prática. Pesquisas futuras, que incluem a observação participante em ambientes de educação infantil, a realização de entrevistas e grupos focais com docentes e familiares, serão fundamentais para aprofundar a compreensão das nuances dessas relações, capturando a singularidade de cada experiência e as particularidades dos diferentes contextos.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. **A sociologia da infância no Brasil:** uma área em construção. Educação (UFSM), v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares.** Psicologia em Estudo, v. 8, n. especial, p. 11-20, 2003.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOSA, C. A. Autismo: **Intervenções psicoeducacionais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CALZAVARA, Maria Gláucia Pires; FERREIRA, Monique Aparecida Vale. **A função materna e seu lugar na constituição subjetiva da criança.** Estilos clin., São Paulo , v. 24, n. 3, p. 432-444, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000300008&lng=pt&nrm=iso>.



CORSARO, W. A. **A sociologia da infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

CORSARO, W. A. **A sociologia da infância**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Distrito Federal, 2007. Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais**. In: Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. [S. l.]: [s. n.], 2004. (Digitalização. Trabalho original publicado em 1891).

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escalarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira De Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 375–396, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P. S. et al. *Autismos*. (M. Seincman, trad., pp. 111-170). Recife: Escuta, 1997. (Trabalho original publicado em 1943).

KREPPNER, K. **Developing in a developing context**: Rethinking the family's role for children development. In: WINEGAR, L. T.; VALSINER, J. (Orgs.). *Children's development within social context*. Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates, 1992. p. 161-179.

KREPPNER, K. **The child and the family**: Interdependence in developmental pathways. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

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

MILGRAM, N. A.; ATZIL, M. **Parenting stress in raising autistic children**. J Autism Dev Disord, v. 18, p. 415–424, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02212196>

PINTO, R. N. M. et al. **Autismo infantil**: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Rev. Gaúcha Enferm., v. 37, n. 3, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300413&script=sci_arttext.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cad. Pesqui., v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2025.



SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea:** desafios e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SIROTA, R. **L'émergence d'une sociologie de l'enfance:** évolution de l'objet, évolution. *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. DeBoeck Université, n. 2, 1998.