



Infâncias e Educação **Especial Inclusiva**



Descrição da capa: Ilustração em aquarela, um grande círculo em tons de rosa e azul claro abriga cinco crianças pequenas, reunidas no chão ao redor de um grande papel, algumas ajoelhadas outras deitadas de perninhas balançando ao "ar", desenhando com traços e figuras bem coloridas (Painel coletivo). As roupas em cores fortes, como vermelho, verde, amarelo, roxo e azul, reforçam a ideia de diversidade e vivacidade. No centro da cena, o desenho coletivo com sol, rostos e linhas multicoloridas simboliza a construção conjunta do conhecimento e o direito de todas as crianças participarem das experiências educativas. A composição traduz o compromisso da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva com infâncias diversas, acolhidas em espaços de aprendizagem compartilhados, lúdicos e afetivos. No rodapé, o brasão da Universidade Federal do Ceará e o logotipo do Governo Federal, sob o lema "Do Lado do Povo Brasileiro" lembram que este projeto nasce do compromisso coletivo, com a anuência do Ministério da Educação.





Infâncias e Educação Especial Inclusiva





GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa
Ministro da Educação

**Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi
**Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
**Diretor de Política de Educação Especial na
Perspectiva Inclusiva**

Marco Antonio Melo Franco
**Coordenador-Geral da Política Pedagógica da
Educação Especial**

Olga Cristina Rocha de Freitas
**Coordenador-Geral de Estruturação do Sistema
Educativo Inclusivo**

Gisele De Mozzi
Consultora UNESCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida
Reitor

Prof^a. Diana Cristina Silva de Azevedo
Vice-Reitora

Regina Célia Monteiro de Paula
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a. Heulália Charalo Rafante
Diretora da Faculdade de Educação da UFC

Prof. Alexandre Santiago da Costa
Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UFC

Fátima Maria Nobre Lopes
**Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Ceará
(PPGE/UFC)**

CADERNOS PEDAGÓGICOS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Coordenação Geral

Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)

Organização

Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)
Maria Simone da Silva (UFC)

Autoria

Adriane Cenci
Fernanda Cristina de Souza
Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Colaboração técnica

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
Marco Antonio Melo Franco
Gisele De Mozzi

Revisão técnica

Adriana Maria de Sousa
Disneylândia Maria Ribeiro
Geandra Cláudia Silva Santos

Revisão de texto

Tarcila Barboza Oliveira

Audiodescritores roteiristas

Vera Lúcia Santiago Araújo (coordenação)
Klistenes Bastos Braga
Alexandra Frazão Seoane
Sílvia Malena Modesto Monteiro

Audiodescritores consultores

Júlio César Costa Valério
Adenize Queiroz de Farias
Raquel de Farias Alves

Fotografia

Gutiérrez Reges da Silva

Projeto Gráfico e edição de arte

Francisco Norton Falcão Chaves
Rafael Limaverde Cabral de Lima

Capa e ilustrações

Rafael Limaverde Cabral de Lima



**Cadernos Pedagógicos
Política Nacional de Educação
Especial Inclusiva**

Infâncias e Educação Especial Inclusiva

**Francisca Geny Lustosa
Francisca Sueli Farias Nunes
Maria Simone da Silva
(Organizadoras)**

**Adriane Cenci
Fernanda Cristina de Souza
Rita de Cássia Morem Cósio Rodriguez
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto**

**Fortaleza, CE
2026**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Secretaria de Comunicação e Marketing
Bibliotecário: Francisco Edvander Pires Santos (CRB-3/1212)

143

Infâncias e educação especial inclusiva / Elaboração: Adriane Cenci, Fernanda Cristina de Souza, Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez e Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto; organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.

60 p. : il. color.

(Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 9).

Inclui bibliografia

ISBN - 978-85-7485-665-0

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação infantil. 4. Atenção precoce na infância. 5. Práticas pedagógicas. 6. Ética do cuidado. 7. Acessibilidade. I. Cenci, Adriane. II. Souza, Fernanda Cristina de. III. Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cássio. IV. Hernandez-Piloto, Sumika Soares de Freitas. V. Lustosa, Francisca Geny (org.). VI. Nunes, Francisca Sueli Farias (org.). VII. Silva, Maria Simone da (org.). VIII. Título. IX. Série.

Sumário

1 - Introdução	8
2 - Fundamentos da Educação Infantil na Educação Especial Inclusiva	10
3 - Ética do Cuidado: educar, cuidar e brincar	18
4 - Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado	28
5 - Educação Infantil Inclusiva e a Atenção Precoce na Infância	36
6 - Recursos e materiais para a Educação Infantil Inclusiva	40
7 - O que vimos até aqui	54
Referências	56

1. Introdução

Este caderno propõe um diálogo sobre concepções, saberes e práticas que atravessam a Educação Infantil Inclusiva. Ao longo deste material, convidamos você a refletir sobre as especificidades dessa etapa da Educação Básica, com atenção especial às crianças que são público da Educação Especial, aquelas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Partimos de fundamentos que sustentam a inclusão escolar, articulando-os às singularidades da Educação Infantil. Nesse percurso, consideramos os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI-Brasil, 2009a), bem como as orientações da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025).

Para organizar essa reflexão, estruturamos o caderno em alguns eixos que dialogam entre si:

Inicialmente, convidamos você a pensar sobre as concepções que fundamentam a Educação Infantil em articulação com a Educação Especial Inclusiva. Nesse momento, reafirmamos a criança como sujeito de direitos e a escola comum como espaço de todos e para todos. Discutimos o papel do Atendimento Educacional Especializado na eliminação de barreiras e na promoção da participação plena, além de abordarmos conceitos centrais, como infância, desenvolvimento, educação inclusiva e modelo social da deficiência. Também destacamos a importância da intersetorialidade, da interseccionalidade e do trabalho colaborativo, sempre provocando a reflexão sobre como esses princípios se concretizam no cotidiano pedagógico.

Em seguida, dialogamos sobre a **Ética do Cuidado**, compreendendo a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar, dimensões estruturantes da Educação Infantil. Essa discussão é realizada à luz do modelo social da deficiência e articulada a marcadores sociais como classe, raça e gênero, problematizando seus impactos na garantia do direito à educação das crianças que são público da Educação Especial.

Outro eixo importante do caderno aborda as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e sua relação com o Atendimento Educacional Especializado. Aqui, propomos refletir sobre como essas práticas se organizam no cotidiano, considerando tanto a transversalidade da Educação Especial quanto as

especificidades do AEE. Discutimos, ainda, os recursos, os serviços e os apoios que possibilitam a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Avançando nessa discussão, tratamos da Educação Infantil Inclusiva em articulação com a Atenção Precoce na Infância. Nesse ponto, convidamos você a compreender esse conceito em uma perspectiva sistêmica, intersetorial e interseccional, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

Por fim, refletimos sobre a seleção, a organização e a produção de recursos e materiais pedagógicos que favorecem a participação de todas as crianças nas interações e nas brincadeiras. Mais do que apresentar sugestões, buscamos articular teoria e prática, considerando os diferentes contextos educativos, as realidades das crianças (desde bebês) e a intencionalidade pedagógica que orienta o trabalho na Educação Infantil Inclusiva.



Descrição da imagem:

imagem de uma criança pequena, negra, que usa abafador de ruídos azul e folheia um livro ilustrado. A cena relembra a importância de uma prática educativa de mediação próxima, de acompanhamento e de apoio à participação de todas as crianças.

2. Fundamentos da Educação Infantil na Educação Especial Inclusiva

Para ampliarmos o diálogo, é importante retomar algumas concepções que fundamentam a Educação Infantil Inclusiva e os direitos das crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, reconhece a criança como sujeito de direitos, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Quando nos referimos às crianças que são público da Educação Especial, defendemos que a garantia desse direito deve ser efetivada de forma inclusiva, ou seja, em creches e pré-escolas comuns, as quais se caracterizam como espaços educacionais não domésticos, que cuidam e educam bebês e crianças de 0 a 5 anos, em período diurno, em jornada integral ou parcial. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação de todas as crianças, considerando suas demandas educacionais e de cuidado, a partir de seus diversos contextos de vida e orientado pelas interações e brincadeiras, em consonância com as propostas pedagógicas das instituições educacionais inclusivas.

Destacamos que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituídas pelo Decreto nº 12.686/2025, reafirmam princípios já estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tais normativas articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a), ao Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) (Brasil, 2016) e à Lei nº 14.880/2024 (Brasil, 2024a), que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos (Atenção Precoce). Em conjunto, esses dispositivos representam avanços significativos para a consolidação de uma Educação Infantil orientada pela perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, torna-se fundamental retomar alguns conceitos basilares que serão abordados de forma transversal ao longo deste caderno.

Vamos relembrar alguns desses conceitos?

Infância: categoria social e historicamente determinada, constituída pelas crianças e atravessada pelas forças conjunturais políticas, econômicas, culturais, raciais, de gênero, territoriais, entre outros. É imprescindível reconhecer os aspectos de heterogeneidade que determinam as variações nas condições em que as crianças vivem a infância, o que implica sua dimensão plural. A produção de conhecimento sobre a infância está ligada ao lugar que a criança ocupa na sociedade, e cabe, também, à Educação Infantil refletir sobre sua função social e cultural, reconhecendo a criança como esse ser social e histórico, trazendo para o ambiente escolar a compreensão de infância e de seu desenvolvimento com possibilidades de ação, tanto para a escola quanto para a criança.

Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009a).

Desenvolvimento infantil: compreendido como resultado do entrelaçamento entre o desenvolvimento biológico e o cultural. Com base em Vigotski (2021), entende-se que a cultura reorganiza, requalifica as bases naturais do desenvolvimento. Assim, tudo que é especificamente humano, que distingue o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade: seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento nas relações sociais. A criança, desde bebê, não nasce em um mundo "natural", ela nasce em um mundo humano. "Começa a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais" (Hernandez-Piloto, 2008, p. 51). Nesse processo interativo, as reações naturais - herdadas biologicamente - de resposta aos estímulos do meio (como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos (Vigotski, 2018, 2021).

Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, públicas ou privadas, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, sob regulação e supervisão dos sistemas de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009a).

Educação Especial: é um campo do conhecimento cuja construção histórica é marcada por transformações nas compreensões de deficiência, de público atendido, de ênfase do trabalho e dos lócus de escolarização (Kassar, 2022). Na atual configuração das políticas públicas brasileiras, é uma modalidade de ensino, que organiza-se de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. Realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e os recursos próprios desse atendimento e orienta crianças, demais estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.



Descrição da imagem:

Na foto, quatro crianças pequenas agacham-se em roda enquanto exploram o solo com as mãos, em uma área de chão de terra. Elas usam uniforme escolar em tons de azul e branco e apresentam cabelos escuros com diferentes penteados. As crianças observam atentamente pequenos elementos no chão, em uma atividade de descoberta e interação com a natureza. A cena transmite curiosidade, participação coletiva e aprendizagem por meio da exploração e da brincadeira.

Educação Inclusiva: constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008). O conceito de educação inclusiva rejeita todas as formas de exclusão - seja a exclusão pela negativa do direito à presença, à participação, à aprendizagem ou outras - de qualquer criança ou demais estudantes. A escola inclusiva tem cultura, políticas e práticas que valorizam as contribuições de cada pessoa na construção e na partilha do conhecimento (Rodrigues, 2006). O princípio da educação inclusiva está assegurado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no Brasil ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009b), assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida toda, tal como na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) e reiterado pelo Art. 2º da PNEEI (Brasil, 2025), tendo como princípios: **i.** reconhecer a educação como direito universal, público e subjetivo de todas as pessoas; **ii.** garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, desde bebês, e demais estudantes que são público da Educação Especial; **iii.** promoção da equidade; **iv.** a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação; **v.** o combate ao capacitismo, no contexto educacional, e à discriminação em todas as suas formas; **vi.** garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da Educação Especial; **vii.** consolidação do trabalho inter-setorial como estratégia para a atenção integral ao público da Educação Especial; **viii.** e o respeito pela diversidade das crianças e demais estudantes com deficiência e suas especificidades no âmbito da educação (Brasil, 2025).

Modelo Social de Deficiência: concepção que desloca o foco da deficiência do indivíduo para a sua relação com as barreiras sociais, conforme estabelecido na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009b). Destaca-se que a referida Convenção foi acolhida pela sociedade brasileira com *status* de emenda constitucional, o que significa dizer que seu texto tem a mesma força da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Atendimento Educacional Especializado: compreende o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma contínua e institucional. Nos termos da PNEEI (Brasil, 2025), constitui-se como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista, e suplementar à de pessoas com altas habilidades ou superdotação. Tem como função articular o trabalho dos profissionais da educação envolvidos no atendimento ao público da Educação

Especial, promovendo condições de acesso, participação e continuidade dos estudos, bem como a integração com ações intersetoriais da rede de proteção social. Esses serviços devem estar vinculados ao projeto político-pedagógico das instituições, com a participação das famílias e dos estudantes (Brasil, 2025). Na Educação Infantil, o AEE deve ser desenvolvido conforme os princípios dessa etapa, envolvendo toda a equipe pedagógica e considerando os diversos espaços educativos frequentados pelas crianças (berçário, parque, sala de referência, entre outros), conforme orienta a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº 02/2015 (Brasil, 2015b). Sua organização deve ter como eixos as interações e as brincadeiras, articuladas à acessibilidade curricular, ao planejamento de espaços, tempos e materiais acessíveis e ao trabalho colaborativo entre a professora do AEE e as docentes da sala de referência, assegurando a participação das famílias. Ressalta-se que a matrícula no AEE não substitui a matrícula e a frequência na turma de referência.

Atenção Precoce: configura-se como um conjunto de serviços multiprofissionais e intersetoriais voltados à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos, articulados, preferencialmente, com as áreas da saúde e da assistência social. Destina-se, especialmente, às crianças que necessitam do Atendimento Educacional Especializado e aos bebês que nasceram em condições de risco, como prematuridade, asfixia perinatal, alterações neurológicas, malformações congênitas e síndromes genéticas, entre outras situações, conforme dispõe a Lei nº 14.880/2024 (Brasil, 2024a).

Trabalho colaborativo: atividade de duas ou mais pessoas, docentes ou demais educadores, que têm intencionalidade (motivo) compartilhada, sustentada pelo diálogo, compromisso e engajamento, com a corresponsabilização de ações e decisões (Morais, Cenci, 2023). Pressupõe modificações na escola da infância de modo com que ela possa atender as crianças que são público da Educação Especial em suas demandas educacionais e de cuidados específicos a partir do diálogo e ação articulada de cada profissional atuante nas creches e pré-escolas comuns inclusivas, sejam as professoras ou os professores da turma de referência, as docentes e os docentes que atuam no AEE, assim como as demais educadoras e educadores responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças, desde bebês.

Bem, agora que já relembramos alguns dos conceitos que orientam a Educação Infantil Inclusiva, com ênfase na garantia do direito à educação de crianças que são público da Educação Especial, tentaremos articular cada um deles neste caderno de maneira a refletirmos sobre como essas concepções se evidenciam nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas.

No que se refere à organização da Educação Infantil Inclusiva para a garantia

dos direitos de crianças com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, destacam-se dois conceitos fundamentais à viabilização dos serviços, os quais devem ser considerados de forma transversal. Esses conceitos perpassam toda a discussão desenvolvida neste caderno e orientam a Política Nacional de Cuidados, nos termos da Lei nº 15.069/2024 (Brasil, 2024b): a interseccionalidade e a intersetorialidade, ambas essenciais para a construção de uma Educação Infantil Inclusiva comprometida com a efetivação de direitos.



Descrição da imagem: Fotografia mostrando a mão fechada de uma criança em ambiente externo. Sobre a parte superior da mão há um pequeno inseto verde pousado, com corpo delicado e patas finas. Ao fundo aparece o chão de terra com pequenas plantas espalhadas. Um momento de observação da natureza e interação da criança com pequenos elementos do ambiente natural, evidenciando curiosidade e exploração do meio ao redor.

Você já ouviu falar em interseccionalidade?

Com base nos estudos de Crenshaw (2002), o conceito trata das formas pelas quais o racismo, a opressão de classe, de gênero, de deficiência, de território, dentre outras, criam desigualdades que impactam as vidas das pessoas. Sobre esse aspecto, **you já pensou como o racismo, o capacitismo e as opressões de idade impactam os modos de vida de crianças negras com deficiência, por exemplo?** É importante que a construção de uma Educação Infantil Inclusiva considere as especificidades dos contextos sociais e econômicos em que as crianças estão inseridas, desde bebês. Significa, ainda, compreender que uma perspectiva inclusiva, quando nos referimos às crianças que são público da Educação Especial, não desconsidera os marcadores sociais que atravessam as vidas dos sujeitos, assim como os princípios que orientam a educação que acontece nos diversos territórios, como a educação do campo, das águas e das florestas (o que inclui a educação escolar quilombola, a educação escolar indígena, a educação nos assentamentos da reforma agrária, em comunidades ribeirinhas e outras), a educação nas comunidades de terreiro, nas comunidades ciganas, a educação nas periferias, tal como em outros contextos.

E intersetorialidade, você já ouviu falar?

Outro conceito importante para a implementação de políticas públicas e de práticas pedagógicas que orientam a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva é o de intersetorialidade. **Inclusive, temos um Caderno nesta coleção intitulado "Educação Inclusiva e Interseccionalidade".**

Para as autoras Plestch, Sá e Mendes (2021), a interseccionalidade é entendida na relação entre uma ou várias partes de setores, com o objetivo de atuar em um tema, de modo a atingir resultados de maneira mais efetiva do que poderia alcançar um setor agindo de forma isolada.

As ações interseccionais envolvem articulações, parcerias e arranjos entre diferentes setores como a educação, assistência social, saúde, cultura, dentre outros serviços. Quando pensamos na educação de crianças com e sem deficiência nos contextos de Educação Infantil a partir da interseccionalidade, significa compreendermos que as ações em torno da perspectiva inclusiva envolvem estratégias integradas entre os diversos setores para a garantia de seus direitos fundamentais e em seus respectivos espaços de atuação.

Portanto, é fundamental que os serviços disponíveis no território em que a instituição de Educação Infantil está localizada atuem de maneira conjunta. É importante realizar, por exemplo, articulações entre a escola, a Unidade de Saúde da Família do bairro, assim como, com o Centro Social de Assistência Social (CRAS), dentre outros serviços disponíveis, dando ênfase nas necessidades das crianças, desde bebês, e das suas famílias.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de uma professora acompanhando duas crianças em uma atividade de desenho. À esquerda, a professora segura uma prancheta com a sigla "AEE", referência ao Atendimento Educacional Especializado. As crianças, sentadas à mesa, desenhavam com lápis coloridos sobre folhas de papel. Elas apresentam diferentes tons de pele e cabelos, vestem roupas em tons de azul e verde, e participam da atividade de forma concentrada. O fundo em aquarela rosa transmite acolhimento e destaca a cena educativa, representando o apoio pedagógico, a inclusão e a participação das crianças no contexto escolar.

3. Ética do Cuidado: educar, cuidar e brincar

Nesta seção, apresentamos a relação indissociável entre educar, cuidar e brincar, elementos estruturantes da primeira etapa da Educação Básica, em interlocução com as discussões sobre a Ética do Cuidado, princípio que coloca o cuidado na centralidade das interações sociais, na perspectiva do modelo social de deficiência, e na dimensão interseccional, observando tais implicações para a garantia do direito à Educação Infantil das crianças que são público da Educação Especial.

A indissociabilidade do cuidar e do educar se mostra fundamental nas práticas pedagógicas junto às crianças, desde bebês, nos contextos inclusivos de creches e pré-escolas. A dicotomização dessas ações nas instituições de Educação Infantil pode secundarizar as práticas de cuidado em relação às práticas educativas, comprometendo os princípios defendidos historicamente e que caracterizam a primeira etapa da educação básica, inviabilizando o reconhecimento das crianças com e sem deficiência como sujeitos de direitos.

Sobre essa relação, partimos dos pressupostos defendidos pelo Parecer CNE/CP nº 20/2009 (Brasil, 2009c), que tem como objetivo revisar as DCNEI (Brasil, 2009a), reafirmados nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024c) e ampliados na Política Nacional de Cuidados, com base na Lei nº 15.069/2024 (Brasil, 2024b). Tais documentos reconhecem o educar de modo indissociado do cuidar, dando condições para que crianças com e sem deficiência explorem o ambiente de diferentes maneiras e construam sentidos pessoais e significados coletivos.

As relações de cuidado na Educação Infantil influenciam a constituição do ser. Tal princípio se mostra fundamental quando pensamos a relação entre educação e cuidado estabelecida nas interações com e entre as crianças com e sem deficiência. Sua qualidade e distribuição variam de acordo com os marcadores de raça, classe, deficiência, gênero e território. Por essa razão, faz muito sentido pensar as relações entre cuidar, educar e brincar a partir da Ética do Cuidado, entendida como princípio de justiça social e como condição para que pessoas com deficiência possam viver com dignidade.

Ações fundamentadas pela Ética do Cuidado reconhecem o cuidado como direito humano, envolvem uma dimensão interseccional, ou seja, reconhecem que as desigualdades de raça, classe, gênero, território e idade impactam nas formas como o cuidado é distribuído, e devem ser implementadas em uma perspectiva

transversal e intersetorial.

As crianças que são público da Educação Especial fazem parte dos grupos prioritários nas políticas públicas fundamentadas pela Ética do Cuidado, e estas devem ser implementadas como medidas permanentes, integradas e articuladas na perspectiva intersetorial, envolvendo as áreas da educação, saúde, assistência social, direitos humanos, educação, trabalho e renda, esporte, lazer, cultura, mobilidade, previdência social, dentre outras.

Por fim, é importante lembrar que a Ética do Cuidado, ao colocar o cuidado no centro das interações cotidianas da Educação Infantil, pressupõe a valorização do brincar como direito das crianças com e sem deficiência. A valorização das brincadeiras e a oferta de brinquedos que favoreçam experiências lúdicas e interações nos contextos de creches e pré-escolas devem ser consideradas como elementos fundantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nessa perspectiva, todas as crianças são beneficiadas

PAUSA PARA REFLEXÃO

Na prática, já pensou quais são as experiências positivas de educação e de cuidado nas quais as crianças com e sem deficiência estão inseridas no trabalho pedagógico coletivo realizado no contexto da instituição de Educação Infantil em que você trabalha?

As crianças que são público da Educação Especial recebem carinho e são incentivadas a brincar e a interagir com crianças sem deficiência e com adultos na creche e na pré-escola? Suas produções são valorizadas? Seus corpos e suas formas de expressão no mundo são respeitados? Existem barreiras, na instituição de Educação Infantil em que você trabalha, que impedem as crianças de brincar e de interagir com autonomia?

Cabe pontuar que, pela perspectiva da Ética do Cuidado, a autonomia/independência relaciona-se à interdependência, segundo a qual todos e todas precisamos de cuidados; isso fica mais evidente quando nos referimos a todas as crianças, especialmente àquelas com deficiência e com outras demandas específicas. Nas relações de cuidado, a criança precisa participar ativamente das decisões e das mediações que dizem respeito ao seu corpo e à sua vida; isso também é preservar sua autonomia (Rosa, Luiz, 2023).

Quando as crianças que são público da Educação Especial são impedidas de participar das brincadeiras coletivas ou, ainda, quando recebem menos cuidado ou afeto em razão da sua deficiência, isso configura barreiras que impactam na garantia de seus direitos e que podem interferir na qualidade das interações e no direito de brincar de todas elas.

Ainda, na perspectiva da interseccionalidade, é importante refletir como os marcadores de deficiência, raça, classe, gênero e idade atravessam, de modo articulado, as formas de ser e de estar no mundo das crianças que são público da Educação Especial. Na prática, significa refletir: crianças negras com deficiência são cuidadas e protegidas contra o racismo e contra o capacitismo?



PARA SABER MAIS

A pesquisadora Anahí Guedes de Mello (2016, p. 3266) explica que o capacitismo se materializa por meio de “[...] atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Ela nos diz, ainda, que, com base no capacitismo, pessoas com deficiência são discriminadas.

Quando nos referimos às crianças que são público da Educação Especial nos contextos de Educação Infantil Inclusivos, assumimos o compromisso de romper com discursos preconceituosos e capacitistas que historicamente têm marcado a compreensão sobre o ser criança com deficiência. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar criticamente expressões como “crianças da inclusão”, “crianças especiais”, “crianças laudadas” ou “crianças do AEE”, uma vez que tais denominações podem reduzir a criança à sua condição, diagnóstico ou vínculo com serviços, reforçando processos de rotulação e de diferenciação. Essas expressões revelam modos de pensar e de agir que sustentam práticas excludentes, evidenciando a presença do capacitismo no cotidiano educativo.

Nessa direção, é importante compreender que a expressão “pessoa com deficiência” não se limita a uma classificação clínica ou individual, mas constitui uma categoria política, construída historicamente a partir das lutas dos movimentos sociais por direitos, reconhecimento e participação. No contexto da Educação Infantil, quando necessário, utiliza-se a expressão “criança com deficiência”, preservando a centralidade da infância e evitando reduções identitárias, sem perder de vista o caráter político dessa denominação.

Por fim, é importante lembrar que o capacitismo se orienta por formas de opressão que desconsideram a ação social das crianças que são público da Educação Especial e que as submetem como sujeitos incapazes.

Alguns exemplos de práticas com caráter capacitista no contexto da Educação Infantil:

- Consideramos crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista, desde bebês, como incapazes ou inferiores, dificultando sua participação nas diversas vivências do cotidiano na Educação Infantil;
- Usamos expressões que subestimam as crianças que são público da Educação Especial, desde bebês;
- Fazemos "brincadeiras" ou "piadas" que apontam as deficiências das crianças;
- Usamos frases pejorativas sobre as deficiências das crianças;
- Praticamos exclusões e isolamentos sob a falsa ideia de incapacidade das crianças que são público da Educação Especial;
- Somos coniventes com formas de exclusões das crianças que são público da Educação Especial nas instituições educacionais;
- Não eliminamos as barreiras que impedem que crianças com deficiência adquiram autonomia nos contextos de creches e de pré-escolas;
- Não reconhecemos os direitos e as lutas coletivas travadas pelos movimentos liderados pelas pessoas com deficiência e que repercutem na qualidade da educação ofertada às crianças que são público da Educação Especial na Educação Infantil.



PARA SABER MAIS

Existem pesquisas que nos ajudam a refletir sobre como algumas formas de opressão operam juntas e que interferem nas maneiras em que o cuidado e a educação são distribuídos na vida de determinados grupos de crianças, o que inclui as crianças com deficiência numa dimensão interseccional. Uma delas, é o trabalho de Costa, Angelucci e Rosa (2022):

Compartilhando uma experiência de escrevinfância

Professoras e professores, compartilharemos com você uma **escrevinfância** narrada a partir de uma experiência no estágio supervisionado na Educação Infantil, vinculada ao curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada na região Nordeste do Brasil. Trata-se de uma vivência realizada com uma turma do Grupo 4, composta por crianças de quatro anos de idade, em uma unidade de Educação Infantil do ProInfância, situada em um território de periferia urbana.

Dentre as crianças do grupo, destaca-se a presença de um menino, criança negra com deficiência, usuária de cadeira de rodas, que frequenta a instituição desde bebê, em regime de turno integral.



PARA SABER MAIS

As escrevinfâncias se orientam pelo conceito de escrevivência de Conceição Evaristo e se constituem como um dispositivo político que possibilita dar visibilidade às produções de vida que emergem das experiências das crianças (Basílio; Souza, 2025). O conceito relaciona-se às narrativas e aos movimentos-grafias produzidos pelos corpos das crianças negras, os quais podem ser expressos nas múltiplas linguagens que as constituem e que representam suas formas de ser e de estar no mundo, em uma perspectiva de valorização de suas identidades. Essas produções manifestam-se por meio de narrativas, desenhos, expressões corporais, danças, fotografias, bem como por toda produção elaborada pelas e com as crianças, a partir de suas vivências concretas em diferentes contextos de vida. Fundamentam-se, desse modo, em perspectivas contracoloniais sobre as infâncias e sobre a Educação Infantil.

A ideia é refletirmos juntas e juntos sobre a potência que a presença das crianças com deficiência nos contextos inclusivos de Educação Infantil proporciona, a partir de um diálogo com a Ética do Cuidado.

Relato de experiência

Davi (nome fictício) circula com sua cadeira pela instituição de Educação Infantil, é respeitado por todas as pessoas, incluindo adultos e demais crianças, fazendo com que a equipe de profissionais se atente a cada momento da rotina pedagógica. O menino participa das brincadeiras, das interações e de todas as demais experiências que são planejadas com muita atenção e cuidado pelas professoras e demais educadoras, respeitando o currículo e as especificidades da cultura local.

Durante o estágio de Educação Infantil, as futuras professoras e os futuros professores, estudantes do curso de Pedagogia, foram levadas a refletir sobre a importância da matrícula das crianças que são público da Educação Especial em instituições inclusivas. Ao planejarem a etapa das regências de estágio (momentos de articulação entre a teoria e a prática), foram orientadas e orientados a propor práticas pedagógicas, juntamente com a professora orientadora e professora supervisora de estágio, que incluíssem as crianças em todas as vivências, sempre pressupondo a valorização da produção das crianças com e sem deficiência.

A família de Davi é incluída nesse trabalho a todo momento. Sua mãe é ouvida, opina sobre o que a criança gosta e aquilo que ela também não gosta. De maneira colaborativa, o trabalho pedagógico é planejado entre as profissionais que atuam com a criança. A seguir, vamos conhecer a escrevinfância elaborada a partir da presença de Davi.

O que pode uma criança negra com deficiência na Educação Infantil? Escrevinfâncias de um estágio supervisionado

Davi é uma criança negra com deficiência múltipla, que faz uso de cadeira de rodas e que frequenta uma turma da pré-escola de turno integral, em uma unidade de Educação Infantil do ProInfância, localizada em um município do interior do estado da Bahia.

Sua presença nunca passa despercebida. O menino de apenas 4 (quatro) anos de idade, dá piruetas com sua cadeira, circula pelo espaço da sala de referência, rompe barreiras, retirando mesas e cadeiras que dificultam sua passagem, inventa brincadeiras, interage com seus amigos e amigas e, a todo o momento, provoca as pessoas adultas a reorganizar o espaço, os tempos, assim como os materiais ofertados para a turma, convocando-as a refletirem sobre sua presença, assim como sobre o seu direito de existir e ser feliz na Educação Infantil.

Davi, com seu cabelo *black power* cacheado, marca presença, interroga o currículo e mobiliza o coletivo de profissionais da unidade de Educação Infantil a refletirem sobre as formas de interação, educação e cuidado dispensadas a ele. O menino questiona, faz cara de bravo quando não está feliz, dá gargalhadas quando se diverte, faz travessuras e ri com cara de sedutor para as professoras e demais educadoras da instituição. Mas quando está triste, com sono ou cansado, pede colo para receber carinho. Nessas horas, faz cara de dengo e, após receber chamego que vem da entrega genuína de afetos oferecidos pelas profissionais, logo pega no sono, no espaço reservado para o descanso das crianças.

Davi nos convoca a pensar sobre a distribuição dos afetos para todas as crianças. Ajuda-nos a refletir sobre a qualidade do tempo dedicado à educação e cuidado de todas elas. Sua presença possibilita questionamentos sobre a importância de envolver todas as crianças com e sem deficiência nas experiências de brincadeiras proporcionadas no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

Durante o estágio, as futuras professoras planejaram um conjunto de situações pedagógicas que pressupunham a participação ativa de Davi. Um exemplo, foi a realização da brincadeira "Céu e mar", na qual as crianças precisavam pular de um lado para o outro, identificados como céu e mar, a partir do comando de uma pessoa adulta. O menino brincava, sorria e se deslocava com sua cadeira, ouvindo atentamente cada chamado. Mas também ficava chateado quando perdia o comando.

A criança também chama a atenção para as barreiras do espaço físico da creche quando precisa se deslocar para brincar com os amigos e amigas de sua preferência. Nessas situações, empurra as mesas e cadeiras que encontra pelo caminho até alcançar seu destino. Denuncia, ainda, quando o tempo destinado ao brincar é reduzido. Nessas ocasiões, manifesta sua insatisfação e circula com sua cadeira pelo espaço da sala de referência, convidando seus colegas para inventar novas brincadeiras com ele. De repente, vai até a prateleira de brinquedos e chama alguém: "Bora! Bora jogar bola!", quase que um manifesto pelo direito que todas as crianças têm de brincar nas instituições de educação infantil. Nessas situações, suas professoras ouvem seus sinais atentamente.

A família, representada quase sempre pela mãe, oferece dicas sobre as preferências e demandas do filho. Essa relação de diálogo é sempre muito valorizada pela equipe pedagógica, incluindo as professoras e a equipe gestora da creche.

Davi tem um papel fundamental no acolhimento das crianças novas da turma. Em certo dia, foi o acalanto para acalmar o choro quase desesperado de um menino da mesma idade que frequentava a creche pela primeira vez. Caminhavam juntos pelos corredores, de mãos dadas, até que o espaço se tornasse familiar para o amigo, com o suporte da profissional de apoio, que auxiliava na

condução da cadeira de rodas.

O menino rompe com os silêncios e nos convida a problematizar as múltiplas formas de opressão pelas às quais crianças, pessoas negras e pessoas com deficiência são submetidas cotidianamente. Por esse motivo, a instituição de Educação Infantil torna-se um espaço para que as diferenças não sejam sinônimos de desigualdades, mas sejam vistas como potência; um lugar para a valorização da ação social de Davi, como o seu sorriso, a sua corporeidade, os seus saberes e os seus desejos.

Mas Davi pode muito mais e nos convida a pensar sobre a construção de outras narrativas acerca de ser criança com deficiência na Educação Infantil. O menino, com sua alegria, convoca para novos encontros, abre sorrisos e desperta afetos. Com sua carinha miúda e seu riso aberto, nos chama para caminhar de mãos dadas com ele.

A escrevinfância produzida a partir da interação com uma criança negra com deficiência múltipla nos convida a muitas reflexões. A ação social de Davi na instituição narrada mostra o quanto as crianças com deficiência são potentes. O menino rompe com os padrões da "corponormatividade", e sua presença exige um currículo que seja acessível para todas as crianças, no que diz respeito aos espaços, ao ambiente, ao tempo, aos materiais e ao planejamento. O trabalho colaborativo e a formação docente em uma perspectiva inclusiva são elementos fundamentais para a produção de novas narrativas sobre a matrícula das crianças que são público da Educação Especial em espaços coletivos.

(Souza, 2024. Diário de campo. Escrevinfância de um estágio supervisionado de Educação Infantil, vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizado no primeiro semestre de 2024)

PAUSA PARA REFLEXÃO

E você, professora e professor, que outras narrativas têm para compartilhar sobre as crianças e os bebês com deficiência da instituição de Educação Infantil em que atua? Já pensou sobre as relações de educação e de cuidado construídas para com as crianças com deficiência na sua turma de referência ou no Atendimento Educacional Especializado? Que outras experiências têm sido construídas pela equipe pedagógica na instituição em que você trabalha? Já refletiu sobre as interações e as brincadeiras contempladas no seu planejamento pedagógico e que valorizam as diversas identidades da sua turma, dentre elas, as crianças que são público da Educação Especial?

- É importante, durante o banho ou as trocas, conversar e cantarolar com as crianças;
- Conversar e nomear as partes do corpo, articulando linguagem, percepção tátil e experiências sensoriais, de forma a apoiar o reconhecimento corporal e a construção de uma identidade positiva sobre si;
- Realizar um trabalho que valorize as múltiplas linguagens e as diferentes formas de comunicação e de expressão na Educação Infantil;
- Produzir um diário com a participação das famílias, de modo que elas relate as experiências vivenciadas com as crianças fora da rotina da instituição de Educação Infantil, compartilhando educação e cuidado;
- Atividades com espelho são sempre estratégias importantes para que as crianças, desde bebês, possam perceber-se como sujeitos nos ambientes de convivência coletiva;
- Promover atividades lúdicas que respeitem a diversidade linguística de crianças surdas, na perspectiva da educação bilíngue, e que atendam, do mesmo modo, às especificidades das crianças com deficiência auditiva;
- Propor experiências que valorizem a experiência sensorial por meio da exploração tátil de diferentes texturas, temperaturas e formas;
- Incentivar o trabalho com diferentes modos e meios de comunicação, valorizando o princípio das múltiplas linguagens, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009a);
- Organização e planejamento de espaços de convivência seguros e acolhedores para crianças, desde bebês, de modo que possam partilhar juntas o mesmo tempo/espaço, tendo respeitados os seus ritmos, as suas especificidades e as suas necessidades de interação;
- Ler histórias diversas, com acessibilidade, que protagonizem personagens com deficiência em uma perspectiva positiva, sem preconceitos e estereótipos,

pode ser uma estratégia inclusiva e de valorização das diferenças no trabalho pedagógico nos contextos de Educação Infantil.

A produção de espaços de convivência que permitam aos bebês partilhar tempo e espaço sem a exigência de realizar atividades conjuntamente constitui um aspecto fundamental do cotidiano da Educação Infantil. A noção de "solidão compartilhada" reconhece um tempo próprio da infância, no qual estar junto não implica, necessariamente, fazer tudo junto. Essa compreensão mostra-se especialmente relevante no trabalho com bebês e com crianças que vivenciam barreiras na interação, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores, respeitosos e sensíveis às singularidades do desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar práticas ainda recorrentes na Educação Infantil que confundem a convivência com a realização simultânea de ações, limitando possibilidades de participação e de interação mais flexíveis e inclusivas.

E, para completar o nosso diálogo, é importante lembrar que os Projetos Político Pedagógicos das creches e pré-escolas, ao comprometerem-se com uma Educação Infantil Inclusiva, devem atender às necessidades das crianças que são público da Educação Especial numa perspectiva interseccional, atentando-se às especificidades de raça, classe, gênero, deficiência, idade e territórios.

Isso tudo, significa refletir sobre o direito que crianças que são público da Educação Especial têm de brincarem, de interagirem e, ainda, de serem educadas e cuidadas a partir da Ética do Cuidado.



Descrição da imagem: Na foto, uma professora sentada no chão com um grupo de crianças pequenas reunidas ao seu redor em um momento de leitura compartilhada. Ela segura um livro aberto enquanto uma criança cega, em seu colo, observa atentamente as páginas e outra toca o livro com curiosidade. As crianças, com diferentes tons de pele e roupas coloridas, estão sentadas próximas umas das outras, explorando o momento coletivo de interação e escuta. A cena transmite vínculo afetivo e incentivo à leitura na infância.

4. Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado

Desde a década de 1980, autores como Mazzotta (1982) já evidenciavam a importância da Educação Infantil, a época denominada educação pré-escolar, para o desenvolvimento de crianças com deficiência. Segundo o autor, esse nível de ensino constitui uma importante oportunidade de interação e de desenvolvimento intelectual e social, na medida em que proporciona uma diversidade de estímulos, favorece a exploração do ambiente, a manipulação de objetos e o acesso a um amplo repertório de informações fundamentais para a aprendizagem infantil. Apesar desse reconhecimento, a garantia do direito à Educação Infantil para crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista configura-se como uma conquista relativamente tardia.

A inclusão de todas as crianças não se limita à presença física na escola, entendida apenas como acesso e permanência. Trata-se, sobretudo, de assegurar o reconhecimento de cada criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe participação com pertencimento e protagonismo, bem como o direito à aprendizagem, a partir do reconhecimento de seu potencial, para além de perspectivas centradas nas faltas ou incompletudes. Nesse sentido, torna-se necessário “[...] conceber a criança como sujeito de direitos e reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura e sua história sejam respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social compartilhada, atravessada por condições de classe, etnia, gênero, entre outras” (Araújo, 2005, p. 69). Assim, incluir implica reconhecer as infâncias em sua pluralidade, contemplando crianças que são público da Educação Especial, bem como aquelas do campo, das águas, das florestas, quilombolas e indígenas, respeitando suas singularidades, seus territórios, suas histórias e suas culturas.

Reconhecemos as crianças como partícipes da história e da cultura, e é nessa participação genuína que está o potencial de seu desenvolvimento. A instituição escolar, ainda, deve assumir o papel de possibilitar ações que favoreçam interações sociais promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo e em seu Projeto Político Pedagógico, uma opção por práticas inclusivas.

As práticas pedagógicas da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil requerem uma maior articulação entre os profissionais da educação em geral e os da

Educação Especial. Elas podem ser compreendidas como ações, estratégias e posturas educativas intencionalmente planejadas para garantir a participação, o aprendizado e o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando suas singularidades, ritmos, estilos de aprendizagem, condições físicas, sociais, emocionais e culturais. Este conceito está fundamentado na perspectiva da educação como direito humano universal, assegurado desde a primeira infância, e na valorização da diferença como riqueza para o processo educativo.

Premissas que orientam as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil:

- **Reconhecimento da diversidade:** Valorizam as diferenças individuais, sejam relativas a deficiências, a transtornos do desenvolvimento, a condições socioeconômicas ou culturais, como elementos que enriquecem o ambiente escolar.
- **Promoção de acessibilidade e equidade:** Não se trata de tratar todos igualmente, mas de oferecer recursos, metodologias e apoios diferenciados para que cada criança possa participar ativamente das experiências educativas.
- **Intencionalidade pedagógica:** O planejamento curricular e as atividades são acessibilizadas para permitir que todas as crianças se engajem, interajam e aprendam em conjunto.
- **Desenvolvimento integral:** Atentam não apenas para o aspecto cognitivo, mas também para o social, o emocional, o motor e o cultural, reforçando vínculos de pertencimento e de identidade.
- **Convivência e respeito mútuo:** Promovem ambientes de interação, nos quais as crianças aprendem com as diferenças e desenvolvem valores de solidariedade, de empatia e de cooperação.

Assim, podemos conceituar: práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil são aquelas que asseguram o direito de todas as crianças a uma aprendizagem significativa, promovendo a equidade, a valorização da diversidade e a participação ativa no cotidiano escolar, por meio de estratégias acessíveis, flexíveis e humanizadoras.

Relato de experiência de uma Prática Pedagógica Inclusiva no contexto da Educação Infantil

Contexto: Um grupo de 25 crianças de 4 anos da educação infantil, de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES. Na roda de conversa com as crianças, escolhemos alguns livros de literatura infantil para ouvir suas histórias, ao longo do Projeto "Sentimentos e Emoções", no período de setembro a novembro de 2024.

O referido projeto teve como objetivo a utilização da literatura infantil no contexto da Educação Infantil. Utilizamos, no primeiro momento, o livro "O Monstro

das Cores" da autora Anna Llenas. As atividades desenvolvidas contribuíram para a promoção da autonomia das crianças e ainda para o seu desenvolvimento integral, considerando seus sentimentos e suas emoções, pois a turma apresentou vários desafios e, em diferentes momentos, até mesmo situações de conflitos entre eles; visamos potencializar o trabalho coletivo e o controle dos sentimentos e das emoções por parte das crianças. Ainda selecionamos, para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, o livro "Diversidade", da autora Tatiana Belinky, que propiciou a oportunidade de explorar a diversidade de sentimentos, emoções, cores, formas, texturas, diferentes tipos de cabelos, diferentes tipos de pessoas, diferentes tipos de tons de pele; levando as crianças a dialogarem e a participarem de atividades que despertam o sentimento de cuidado de si e de cuidado com o outro; reconhecendo e respeitando as diferenças e as diferentes possibilidades de linguagem e, ainda, o pertencimento no grupo.

Desenvolvimento: Em nosso grupo de planejamento coletivo, potencializamos o trabalho colaborativo, em que a professora da sala comum, a professora do AEE e a equipe pedagógica da unidade de ensino planejavam atividades envolvendo as crianças, respeitando as suas singularidades. Organizamos nosso projeto sobre "Sentimentos e emoções", pois, em nosso grupo, tínhamos Aleph e Raissa (nomes fictícios), que são crianças autistas. Aleph, muito alegre e enérgico, sempre gostava do momento da contação de histórias, interagindo e perguntando sobre as ilustrações dos livros; já Raissa, sempre meiga e muito apegada a sua mini bonequinha, adorava um pincel para pintar e manusear as tintas. Assim, organizamos as atividades em etapas, tais como: roda de conversas, leituras dos livros de literatura infantil selecionados, organização do mural sobre a identidade das crianças com o uso de materiais não estruturados (sementes, macarrão, algodão, grãos), registro do desenho da história, registro da escrita, escrita da história coletivamente em painel, pintura dos personagens em painel coletivo, confecção de livro sensorial individualizado, confecção do pote da calma com referência aos monstros das cores conforme a sua cor. Tais atividades foram desenvolvidas considerando a rotina do grupo e os tempos da professora da sala comum e da professora do AEE, para que atuassem juntas e desenvolvessem com o grupo de crianças a organização das documentações pedagógicas das crianças que são público da Educação Especial e também da turma.

Grupo 4 em Atividade coletiva do teatro Intersalas. Acervo da professora-pesquisadora Hernandez-Piloto.

Produção com diferentes texturas, materiais e formas com as crianças. Acervo da professora pesquisadora Hernandez-Piloto.

Materiais utilizados: Desenvolvemos diferentes atividades com materiais de diferentes texturas, cores, formas e materiais não estruturados; organizamos painéis coletivos, escrita de histórias coletivamente e um painel sobre a "Boniteza de ser Criança", a partir da literatura infantil capixaba da autora Ione Duarte, que trabalha a interseccionalidade e narra a história de sua filha Vitória, que tem muita alegria em ser criança e demarca a realidade social e cultural das crianças; lemos o livro "Meu crespo é de rainha", da autora Bell Hooks, reafirmando as identidades das crianças como atores sociais e produtores de culturas; produzimos painéis coletivos, histórias individuais com autorretrato e, ainda, um livro sensorial.



Livro "Meu crespo é de rainha" Autora:
bell hooks

Descrição da imagem: Capa do livro infantil Meu crespo é de rainha, da autora bell hooks, apoiada sobre uma superfície diante de um fundo de tijolos em tons claros. A capa apresenta a ilustração de uma menina negra de cabelos crespos volumosos, vestindo roupa branca e posicionada com as mãos na cintura. O título aparece em letras grandes nas cores vermelho e laranja. A imagem destaca a valorização da identidade negra, da infância e da autoestima por meio da literatura infantil.

Considerações: É importante destacar que o trabalho colaborativo, na experiência aqui relatada, evidencia a relevância do planejamento conjunto entre a equipe pedagógica, a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado. A articulação entre esses profissionais potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas, favorecendo o planejamento, o atendimento às demandas da turma e, de modo específico, a implementação de uma proposta curricular que promova o desenvolvimento das crianças que são público da Educação Especial, bem como das demais crianças. Além disso, para as crianças que são público da Educação Especial desse grupo, também é ofertado atendimento no contraturno, com dias e horários definidos, fortalecendo o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como ação complementar e suplementar ao currículo da Educação Infantil.



Descrição da imagem: Na foto, uma criança autista, com cabelos escuros na altura dos ombros, observa atentamente um boneco de pano que segura com as mãos, em um ambiente escolar. Ela veste camiseta amarela com detalhes vermelhos do uniforme escolar e demonstra concentração na exploração do brinquedo. Ao lado, aparece outro boneco colorido com chapéu estampado e fitas multicoloridas, saídos do contexto de uma contação de história. A cena evidencia uma experiência lúdica e sensorial, valorizando a interação da criança com os materiais e suas formas próprias de participação e expressão.

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se como um serviço educacional de apoio, de caráter complementar e suplementar, destinado a favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças que são público da Educação Especial no currículo comum. Na Educação Infantil, o AEE assume características próprias, uma vez que essa etapa não se organiza segundo a lógica do contraturno escolar. Assim, o atendimento não se configura como um serviço paralelo ou separado do cotidiano educativo, mas se desenvolve de forma articulada ao trabalho pedagógico da sala de referência, colaborando com as professoras na organização de estratégias, de recursos e de mediações que atendam às demandas específicas das crianças. Nessa perspectiva, o AEE prioriza ações realizadas nos contextos naturais da criança, como sala de referência, solário, parque, dentre outros espaços, podendo ocorrer, de maneira complementar, em espaços como a Sala de Recursos Multifuncionais, quando necessário. Essa compreensão está em consonância com as orientações apresentadas no Caderno 2, dessa coleção, que reafirma o AEE na Educação Infantil como um serviço pedagógico integrado, colaborativo e comprometido com a construção de práticas inclusivas desde a primeira infância.



PARA SABER MAIS

Como já mencionado, é importante destacar as contribuições da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE–SEB/DICEI (Brasil, 2015b), que apresenta orientações para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. O documento pode ser acessado por meio do seguinte link: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192.



No âmbito desse documento, a Educação Infantil deve assegurar às crianças de 0 a 5 anos oportunidades de:

[...] compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral, promovendo a ampliação de potencialidades e da autonomia e, sobretudo, atribuindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de sua faixa etária (Brasil, 2015b).

A organização do AEE na Educação Infantil deve considerar suas especificidades:

- Assegurado como direito social;
- Focado na eliminação de barreiras e na plena participação das crianças, desde bebês;
- Articulado aos princípios éticos, políticos e estéticos;
- Fundamentado no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura;
- Organizado a partir da indissociabilidade entre brincar, educar e cuidar, na perspectiva da Ética do Cuidado;
- Orientado pelas interações e brincadeiras como eixos do currículo;
- Diversificado nas diferentes possibilidades de organização dos espaços, tempos e materiais, com ênfase na participação e na autonomia das crianças, desde bebês;
- Implementado na perspectiva do trabalho colaborativo;
- Articulado à participação das famílias;
- Pautado no respeito às especificidades linguísticas das crianças surdas;
- Planejado na perspectiva da intersetorialidade e da interseccionalidade;
- Organizado a partir da transversalidade entre a modalidade da Educação Especial, a primeira etapa da Educação Básica e outras modalidades, como: a educação bilíngue de surdos, a educação do campo, a educação escolar quilombola e a educação escolar indígena.

A prática do AEE, como suporte e apoio, configura-se na organização do Estudo de Caso, cujo fluxo parte de avaliações contextuais e específicas, buscando compreender as possibilidades, demandas, perspectivas e recursos necessários ao atendimento dos bebês e das crianças. Esse estudo detalhado e contextual envolverá não só a avaliação da criança nos marcos do desenvolvimento e nos percursos de aprendizagem, mas também na compreensão de identidades, das famílias e dos atendimentos das áreas da saúde e da reabilitação.

Além desse conhecimento do sujeito e de suas demandas individuais, o Estudo de Caso buscará identificar as barreiras no contexto escolar e as estratégias e os recursos de acessibilidade para a eliminação dessas barreiras, que podem ter natureza diversa: atitudinal, pedagógica, organizacional, comunicacional, nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e nos equipamentos e nas demais dimensões da vida escolar.

Esse Estudo de Caso constitui a base para fundamentar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), em acordo com o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025). O Estudo de Caso, o PAEE e o PEI não ficam restritos à Sala de Recursos Multifuncionais e serão a base de diálogo do professor do AEE com o professor da sala de referência, envolvendo todos os demais atores da escola, as famílias e os serviços da comunidade, na perspec-

tiva do trabalho colaborativo, intersetorial e sistêmico.

Os professores que atuam nas salas de AEE devem participar do planejamento, de maneira colaborativa, com o professor da sala de referência, atuando, assim, na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso da criança que são público da Educação Especial ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a sua inclusão.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de um grupo de crianças brincando de roda em um gramado verde aquarelado. Elas têm diferentes tons de pele, cortes de cabelo e roupas coloridas, transmitindo diversidade e alegria. Uma das crianças está em cadeira de rodas, participando da roda, todas de mãos dadas. A cena remete a um ambiente escolar plural e diverso, em que as diferenças são valorizadas, promovendo uma convivência respeitosa, na ciranda da vida e no contexto escolar.

5. Educação Infantil Inclusiva e a Atenção Precoce na Infância

Atuar com a infância exige o reconhecimento de que a criança é sujeito-histórico, social e cultural, desde o nascimento, e não apenas quando alcança determinadas etapas do desenvolvimento. Mesmo na condição de bebê, ela participa de práticas sociais, constrói sentidos nas interações que estabelece com os adultos, com outras crianças e com os objetos culturais que a cercam, apropriando-se do mundo por meio de múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, o AEE não pode se orientar por uma compreensão desenvolvimentista linear ou centrada exclusivamente no diagnóstico, mas deve considerar o bebê como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo do contexto educativo. Reconhecer essa condição implica organizar práticas pedagógicas que garantam a participação, a mediação qualificada e a acessibilidade no cotidiano da sala de referência, articulando o AEE às experiências vividas pelo bebê em seu grupo, em sua família e em sua comunidade.

Falar em sala de referência na Educação Infantil, e não em sala de aula, implica reconhecer que esse espaço não se organiza a partir de uma lógica escolarizante, centrada na transmissão de conteúdos ou na figura do estudante. Trata-se, antes, de um ambiente de vivências, interações e experiências, no qual as crianças constroem aprendizagens por meio das brincadeiras, das relações estabelecidas com seus pares e adultos, do pertencimento ao grupo e dos processos de identificação com o espaço. A noção de sala de referência reafirma, portanto, a Educação Infantil como um tempo e um lugar próprios da infância, nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo de direitos, de cultura e de múltiplas linguagens.

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2021), dos aportes da neurociência, da perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2007) e no modelo transacional de Sameroff (Sameroff & Mackenzie, 2003), analisamos que os diferentes processos biológicos interagem com os processos psicológicos e sociais, constituindo o sistema biopsicossocial do indivíduo, e não um aspecto único que norteie todo seu desenvolvimento. Nesse contexto, podemos destacar que os primeiros anos de vida de uma criança se constituem em período de oportunidades, no qual as interações culturais e sociais, familiares e cotidianas são fundamentais para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, enfatizamos a importância da primeira infância e, por conseguinte, da Educação Infantil, assim como dos demais ambientes naturais da

criança, tais como a família, os amigos e os espaços de vivência. Salientamos, ainda, a Atenção Precoce na Infância, que busca acompanhar, planejar e estabelecer ações para o público da Educação Especial, como já está posto na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI (Brasil, 2015b), mas não se restringe. Cabe salientar que essa perspectiva, em que pese apontar a importância do Atendimento Educacional Especializado e dos demais serviços, coloca-os como "apoios", não como espaços terapêuticos ou únicos de aprendizado e de desenvolvimento, de informação e de construção de recursos pedagógicos acessíveis.

Consideramos fundamental que os apoios, os serviços, os planejamentos e as estratégias pedagógicas se organizem no tempo oportuno do desenvolvimento da criança, atentando para a **neuroplasticidade** e para as oportunidades de aprendizagem que se apresentam assim que as necessidades são percebidas. Essa perspectiva pressupõe uma atuação pedagógica ágil, atenta e responsável, que não se subordina à espera ou à dependência de diagnósticos ou categorizações formais, mas se orienta pelo compromisso com o direito da criança à participação, ao desenvolvimento e à construção de experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

Esse acompanhamento e planejamento encontram-se alinhados aos fundamentos, princípios e práticas da Intervenção Precoce na Infância (IPI), sustentados por evidências nacionais e internacionais, que orientam a realização de ações voltadas à promoção do desenvolvimento, da autonomia, da colaboração e da intersectorialidade. Nessa perspectiva, busca-se articular políticas públicas e diferentes iniciativas institucionais, estabelecendo conexões entre os diversos contextos de vida da criança. Assim, pretende-se que famílias, crianças, escolas, professores e demais profissionais não analisem o desenvolvimento infantil de forma fragmentada, restrita a momentos isolados ou descontextualizados, mas a partir de uma abordagem intersetorial e colaborativa, na qual diferentes contextos, situações e sujeitos envolvidos sejam considerados de maneira integrada.

No Brasil, temos avançado nos estudos e investigações em IPI e, mais especificamente, na nomeação como Atenção Precoce na Infância que, apoiados nos princípios da IPI, buscam organizar as redes de apoio e de desenvolvimento, tendo os ambientes naturais e sociais da criança como foco prioritário, a saber, escola, família e comunidade.

A Atenção Precoce na Infância, ao promover situações e proposições em ambientes e contextos naturais da criança, intenciona favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens ao longo do curso de vida, reconhecendo a Educação Infantil como fator fundamental de desenvolvimento, de envolvimento e de pertencimento para todas as crianças. Nessa perspectiva, reafirma-se o direito das crian-

ças que são público da Educação Especial aos apoios necessários que garantam a sua plena participação e aprendizagem, compreendidos como parte constitutiva do cotidiano educativo e organizados a partir das demandas identificadas no tempo oportuno do desenvolvimento.

A legislação brasileira, por meio da Lei nº 14.880 (Brasil, 2024a), de 04 de junho de 2024, ter instituído a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (Atenção Precoce) e esse ser um avanço importante, é preciso que, além de discutir e concretizar a política, possamos ampliá-la para além desse tempo, abrangendo os primeiros seis anos de vida, ou seja, incluindo o tempo de transição para o Ensino Fundamental.



PARA SABER MAIS

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.



INTERVENÇÃO precoce na infância: em direção a uma abordagem centrada na família. Educação inclusiva, v. 5. Disponível em: <https://estudiobrio.com.br/ufpel/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O AEE e o trabalho articulado na educação infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças.** 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de uma criança sentada sobre a grama, segurando um guarda-chuva cinza acima da cabeça. A criança veste blusa vermelha e shorts verdes, aparecendo de perfil em uma postura tranquila e acolhida. Ao fundo, um grande círculo em tons suaves de rosa envolve a cena. A imagem transmite sensações de proteção e cuidado, simbolizando a importância do apoio na infância.

6. Recursos e materiais para a Educação Infantil Inclusiva

Recursos e materiais pedagógicos destinados a estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação devem, quando necessário, considerar suas especificidades. No entanto, no contexto da Educação Infantil Inclusiva, prioriza-se a oferta de recursos acessíveis, flexíveis e compartilhados, que favoreçam a participação de todas as crianças, promovendo interações, brincadeiras coletivas e experiências comuns de aprendizagem.

A seleção, a organização e/ou a produção consideram a diversidade das crianças, suas formas de se relacionar com os outros e com os objetos, de compreender e de se expressar, para que todas aprendam juntas, bem como a intencionalidade pedagógica. Nessa direção, o objetivo da seção é refletir sobre recursos e materiais indissociáveis das práticas na Educação Infantil para todas as crianças. Exemplificando, pensamos nas práticas de roda.

Os contornos sobre o que são recursos didáticos e o que são materiais pedagógicos se confundem. Libâneo (2013) se refere aos recursos como meios para



PARA SABER MAIS

Professor, você verá que esse direcionamento coletivo para os recursos e os materiais está em consonância com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e outras abordagens universalistas apresentadas no **Caderno 4** desta coleção. Aqui, em linhas gerais, destaca-se como os recursos e os materiais são pensados para todos. Desde o princípio, eles são diversificados e flexíveis, possibilitando múltiplas formas de engajamento, em diferentes modos de apresentação, com diferentes linguagens, permitindo às crianças múltiplas formas de ação e de expressão.

Você também verá a discussão de recursos e de materiais no **Caderno 5** desta coleção. A Tecnologia Assistiva (TA) é voltada para a participação, a autonomia e a inclusão social da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Reforçamos que pensar em recursos e em materiais pedagógicos para uso coletivo não implica deixar de lado os recursos de TA, porque eles coexistem.

organização e condução do processo de ensino e aprendizagem, não tendo relação direta com os conteúdos ou com os objetos de aprendizagem, exemplo: equipamentos, papel, lápis, flanelógrafo. Já os materiais pedagógicos são produzidos com intencionalidades e finalidades pedagógicas, sendo materiais específicos, exemplo: livros, jogo da memória, alfabeto móvel. Os contornos se confundem na medida em que as relações e a intencionalidade dependem de como se conduz cada situação com esse recurso didático ou material pedagógico. Então, falaremos de modo geral de recursos e de materiais, sem diferenciá-los, uma vez que os princípios aqui discutidos se aplicam a ambos.

Recursos e materiais são artefatos culturais. Estão vinculados às sociedades e ao tempo histórico e têm objetivado conhecimento. Repare nos materiais, nos recursos e nos outros artefatos à sua volta, olhe para as instituições escolares e para além delas. Elas são acessíveis para todas as pessoas?

Você, professor, pode estar esperando aqui uma lista de materiais e de recursos inclusivos. Em vez disso, o caminho é trazer você para o centro do processo e compartilhar ideias. As crianças são ativas na construção do conhecimento nas ações e nas interações com o mundo físico e o social, mas há, no papel do professor, uma qualidade essencial: a intencionalidade educativa ao, por exemplo, selecionar, organizar, criar e disponibilizar determinados materiais e recursos. Daí a importância da sua mediação pedagógica.

Quando falamos em mediação pedagógica, a partir de uma perspectiva vigotskiana, estamos considerando não unicamente a relação entre o professor e as crianças, mas todas as mediações que organizam o cotidiano e as aprendizagens, bem como o próprio conhecimento da cultura (Vigotski, 2021; Sforini, 2008). O conhecimento como mediador, como possibilidade de entender o mundo pelas lentes daquilo que se aprendeu.

Dessa forma, as mediações que organizam as experiências cotidianas e as situações de aprendizagem envolvem desde a organização dos espaços e dos tempos, as regras, até propriamente os recursos e materiais desses contextos.

A mediação, que Vigotski (2021) classificou em **instrumental** (as ferramentas materiais) e **semiótica** (os signos, as linguagens, especialmente, a fala), está em todas as interações com o meio físico e o social, estruturados a partir da cultura. A mediação não é exclusividade da professora ou do professor, mas, na creche e na pré-escola, é essa/esse professor/professora quem imprime intencionalidade educativa à mediação (Hernandez-Piloto, 2018).

Informações adicionais

Mediação instrumental – utilização de ferramentas que ampliam a ação humana sobre o meio; no processo de transformar o meio, o ser humano também transforma a si mesmo (Vigotski, 2021). Exemplo: brinquedos, fantoches, materiais não estruturados, mobiliário e equipamentos de modo geral, objetos do cotidiano, como os utilizados na alimentação, na higiene, no descanso; materiais escolares (lápis, tesoura, cola, régua, massinha, lápis...), cadeira de rodas, almofadas posturais...

Mediação semiótica – utilização de signos que ampliam a ação humana sobre si mesmo, sobre suas funções psicológicas; também ampliam a ação sobre as funções psicológicas dos outros envolvidos na relação mediada (Vigotski, 2021). Exemplo: fala, escrita, Libras, Braille, música, números, registros que representam algo (tracinhos para marcar pontos num jogo, amarrações para lembrar de algo...), gestos, desenhos, pictogramas, fotos.

O destaque à intencionalidade deve-se ao reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças não é um processo natural ou espontâneo, é, sim, mediado e cultural. Entende-se que as crianças se constituem a partir da cultura e, sendo sujeitos ativos, também produzem e transformam a cultura.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Quais recursos e materiais podem tornar as experiências acessíveis a todas as crianças?

Como já anunciado, o objetivo é pensarmos em recursos e em materiais para a Educação Infantil no contexto coletivo. Com isso, não se minimiza a importância de recursos específicos, que podem ser utilizados com a criança em contexto de atendimento individualizado ou quando os objetivos para uma criança forem específicos a ponto de demandar mediações individualizadas com recursos e com materiais específicos.

Reiterando que materiais e recursos são indissociáveis das práticas e dos contextos, e inspiradas no roteiro de Sartoretto e Bersch (2010), compartilhamos algumas perguntas que você, professora ou professor, que é quem mais conhece seu contexto, as práticas e as crianças, poderá se fazer para levantar informações que ajudarão a pensar nos recursos e nos materiais mais adequados:

- O que estou buscando?
- São quantas crianças na turma? Quem são? O que conheço de suas histórias, de suas famílias, de onde moram, de suas experiências de mundo?

- As crianças que são público da Educação Especial têm acesso ao AEE e/ou são acompanhadas por outros professores e profissionais? Já dialoguei com eles? Como é a conversa com as famílias? O que sei sobre materiais e sobre recursos que utilizam em outros contextos?
- Como é a instituição onde estamos? Quais são os espaços? Quais materiais e recursos já temos?
- Quem trabalha comigo? Tenho apoios? Como me organizo colaborativamente com esses colegas?
- Quais barreiras à participação e à aprendizagem das crianças poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis?

Essas perguntas possibilitam pensar nos objetivos de cada prática pedagógica considerando todas as crianças da turma, suas demandas e seus potenciais, bem como compreender as possibilidades da instituição e das parcerias de trabalho. Possibilitam reconhecer os recursos e os materiais existentes e seus usos, bem como especificidades de materiais e de recursos das crianças que são público da Educação Especial. Com isso, gostaríamos que você, professora ou professor, perceba-se capaz de identificar materiais e recursos adequados. Na sequência, com o exemplo da roda, vamos seguir trazendo mais elementos para a proposição desses materiais e desses recursos. Falamos da roda, mas você pode estender as reflexões para outras práticas na Educação Infantil.



Descrição da imagem: Um grupo de crianças pequenas, em torno de 5 a 6 anos, brinca em roda com letras e números coloridos espalhados no chão da sala de aula. Algumas organizam as letras em sequência, outras fazem combinações e exploram as peças com curiosidade. Há crianças conversando entre si e outras mais concentradas observando a atividade. As crianças apresentam diferentes tons de pele, tipos de cabelo e modos de interação. Entre elas, uma criança usa abafador de ruídos amarelo. A foto representa um ambiente acolhedor, diverso e inclusivo, no qual cada criança participa à sua maneira.



PARA SABER MAIS

Compartilhando mais ideias que inspiram práticas na educação infantil, você pode gostar também:

> do livro **“Brinquedos e brincadeiras inclusivos”**, elaborado por **Andrea Rossetini**.

<https://maecoruja.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/brinquedos-e-brincadeiras.pdf>



O material defende o brincar como direito para todas as crianças e traz sugestões de brinquedos e de brincadeiras que podem inspirar professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como outras pessoas interessadas em promover o brincar em contextos diversos.

> do material **“Brincar para todos”**, organizado pelo **Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005**.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>



O material é destinado às professoras, professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil e tem como objetivo orientar sobre brinquedos e atividades lúdicas com ênfase nas crianças com deficiência visual.

> da coleção **“Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica”**, publicado pelo **MEC**, no ano de **2012**, sob a coordenação da **Professora Dr.^a Tizuko Kishimoto** e com apoio da **Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)**.

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf



Esse rico material ressalta a importância do brincar nos contextos de Educação Infantil, beneficiando as crianças com e sem deficiência.

6.1 Todos cabem na roda!

A roda é uma organização que privilegia as interações entre as crianças, com adultos e com as produções da cultura. A roda que percorre práticas desde o berçário à pré-escola e segue. Roda de histórias. Cantigas de roda. Brincadeiras de roda. Roda de conversa.

Você, professora ou professor, também já deve ter pensado nela, planejado para várias situações, vivenciado a roda no cotidiano. Também já pode ter se inquietado quando percebia que alguma criança não vinha para a roda, quando não participava da roda, quando fugia dela. Vamos pensar como podem caber todos e todas nessa roda.

Novamente, trazemos perguntas que nos ajudam a pensar na seleção, na organização e/ou na produção de materiais e de recursos que entram na roda. Para a Educação Infantil inclusiva as características de todas as crianças importam:

PAUSA PARA REFLEXÃO

- Como as crianças da turma se comunicam? Como se expressam e como compreendem?
- Como se relacionam com os pares, com adultos, com os objetos, com o ambiente?
 - Como se movimentam? Como seus corpos exploram e conhecem?
- Como percebem e sentem as informações visuais, os sons, os sabores, os cheiros? Apresentam alguma alteração nessas percepções sensoriais? Apresentam alguma sensibilidade?
 - Como percebem a si mesmas?
- Como é a participação em atividades na sala, no pátio e em outros espaços?
 - O que desperta sua curiosidade e seu entusiasmo e o que lhes provoca medo e insegurança?
- Quais materiais e recursos elas buscam com maior frequência? Quais materiais e recursos elas rejeitam?

Essas perguntas demandam que você, professora ou professor, esteja atento a todas as crianças. As informações que elas proporcionam são pistas, indicadores para pensar os materiais e os recursos.

Entendemos que a diversidade e a flexibilidade de linguagens, de recursos e de materiais e de formas de participação é possibilidade para que todos e todas estejam na roda. Vamos pensar nisso retomando os conceitos de mediação instrumental e semiótica.

Quanto à mediação semiótica, a roda é contexto tradicional da oralidade. Mas, quais outras formas de interagir, de compreender e de se expressar podem estar na roda?

Quando diferentes linguagens são colocadas em circulação na roda, ampliam-se as possibilidades para que cada criança se expresse, compreenda e interaja por meio daquelas nas quais apresenta maior fluência e pelas quais apresenta maior afinidade ou interesse, permitindo também que um mesmo contexto seja percebido a partir de múltiplas perspectivas. A observação atenta das crianças do grupo oferece pistas importantes sobre quais linguagens as mobilizam, orientando escolhas pedagógicas mais responsivas e inclusivas. É fundamental reafirmar que não é apenas a oralidade que expressa o pensamento verbal. Muitas crianças, entre elas crianças autistas frequentemente

nomeadas de forma inadequada como “não verbais”, expressam pensamento, intenções e sentidos por outros meios, ainda que não utilizem a fala oral como principal forma de comunicação.

As múltiplas linguagens envolvem, além da oralidade, a linguagem visual, corporal, gestual, sonora e outros modos de expressão que se manifestam no cotidiano das crianças. Há comunicação desde o choro, os sorrisos, os olhares e os gestos, desde que haja um interlocutor atento e sensível. Há também significação e expressão do pensamento por meio de diferentes sistemas simbólicos, para além da fala, como os sistemas pictográficos, as imagens (fotografias, desenhos representativos), a escrita, os sinais e outros recursos comunicativos, quando esses caminhos são oferecidos e legitimados no contexto educativo.

Ao pensar nas linguagens que podem ser compartilhadas na roda, destacam-se, entre outras possibilidades, a fala, a música, o desenho, a escultura, a fotografia, o teatro, a dança, o audiovisual, as escritas, as histórias, as poesias e o cordel. Para além dessas, professoras e professores podem reconhecer e incorporar muitas outras formas de expressão presentes nas culturas das crianças. Valorizar as múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão do pensamento e da comunicação é reconhecer a diversidade, ampliar as possibilidades de participação e promover uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, na qual todas as crianças têm vez, voz e formas próprias de se expressar.

Quando voltamos às crianças que são público da Educação Especial, evidencia-se a necessidade de mediações semióticas mais específicas e intencionalmente organizadas. Nessa direção, reconhece-se a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua a ser incorporada ao cotidiano educativo da Educação Infantil. A Libras constitui-se como primeira língua (L1) para a criança surda e como segunda língua (L2) para as demais crianças, configurando-se como fundamento de uma educação bilíngue comprometida com a acessibilidade linguística e a inclusão. Nesse contexto, diferentes artefatos culturais e pedagógicos, como livros que apresentam sinais, histórias sinalizadas em Libras em formato de vídeo e cantigas sinalizadas, podem contribuir de forma significativa para a organização das práticas pedagógicas e para a ampliação das possibilidades de comunicação, de interação e de participação das crianças.

Informações adicionais

Primeira língua (L1) refere-se à língua adquirida naturalmente pela criança em seus primeiros anos de vida, constituindo-se como principal meio de comunicação, de pensamento e de interação social. No caso da criança surda, a Libras desempenha esse papel. Segunda língua (L2) corresponde à língua aprendida posteriormente, em contextos sociais e educativos, podendo assumir funções comunicativas complementares. Na perspectiva da educação bilíngue inclusiva, a Libras pode ser aprendida como L2 pelas crianças ouvintes, ampliando as possibilidades de comunicação, de convivência e de reconhecimento da diversidade linguística.

Crianças que viveenciam barreiras na comunicação, incluindo as autistas, podem se beneficiar da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que também é mediação semiótica (a discussão sobre CAA está no Caderno 5).



PARA SABER MAIS

O Projeto Multi vem desenvolvendo livros em multiformato, em tinta com fonte ampliada, Braille, audiodescrição, CAA e contação de história em Libras. Link de acesso: <https://www.ufrgs.br/multi/>.



Ainda como materiais que envolvem a mediação semiótica, destacamos os materiais em Braille, especialmente os livros. Os livros de literatura infantil em braille oferecem à criança cega o contato com esse registro escrito (assim como as crianças videntes têm quando folheiam livro em tinta). Além disso, alguns livros têm ilustrações em relevo ou recursos táteis que dão acesso ao registro das imagens, que pode também ser enriquecido com a descrição das imagens que professores e colegas fazem. Os audiolivros também são interessantes porque podem proporcionar uma nova experiência de leitura para crianças cegas e videntes.

Quanto à mediação instrumental são vastíssimas as possibilidades para a Educação Infantil. Além de diversificar os instrumentos, ao selecioná-los ou produzi-los, há aspectos que contribuem para que esse material ou recurso seja acessível. A partir de Bastos e Cenci (2019), que indicam premissas para a produção de recursos na aprendizagem de conceitos científicos no contexto do ensino fundamental e médio, adequamos à Educação Infantil alguns aspectos a observar na seleção ou produção de instrumentos que poderão estar na roda:

- tamanho, peso e formato que permitam exploração, considerando as habilidades motoras e a percepção dos bebês e das crianças;
- segurança, com escolha de recursos e materiais que não causem riscos à integridade dos bebês e das crianças e que possam ser adequadamente higienizados;
- durabilidade e resistência, considerando que podem ser explorados de distintas formas pelos bebês e crianças;
- contrastes táteis e contrastes visuais bem definidos, com utilização de diferentes texturas e com cores de melhor percepção figura-fundo (por exemplo: preto e branco, amarelo e preto, vermelho e branco);
- agradável ao toque e esteticamente interessantes para que atraiam a atenção e provoquem a exploração;
- fidelidade da representação, iconicidade, que auxiliam na compreensão da informação, da mensagem que aquele recurso ou material pretende;
- personalização, considerando que os recursos e materiais devem ser ajustáveis, sendo definidos e redefinidos a partir das necessidades dos bebês ou crianças que serão os usuários;
- uso diverso de um mesmo recurso ou material que pode ser apreendido por bebês e crianças com habilidades distintas; isso é promovido quando há mais de uma forma de perceber as informações, de manipular e interagir com o recurso ou material;
- produção/seleção em colaboração, considerando principalmente aquelas crianças que têm acompanhamento do AEE ou outros profissionais ou mesmo familiares, que noutros contextos já vem desenvolvendo materiais e recursos que respondem às demandas específicas do bebê ou da criança.

Professora e professor, esses aspectos são orientadores, não são regras. Há muito mais que sua criatividade permite chegar.

Sobre diversificar os instrumentos da roda, com alguns exemplos, você perceberá que não se trata de algo extraordinário, mas sim de ressaltar o potencial daquilo que talvez já faça parte do cotidiano da Educação Infantil.

Nessa direção, reconhecemos o potencial dos instrumentos musicais, tanto

dos convencionais como dos produzidos pelas crianças, nas rodas de contação de histórias, nas brincadeiras, além das cantigas. No caso de alguma criança ficar incomodada com o som dos instrumentos, cabe verificar se há algum instrumento de que ela goste e de que outras formas "menos barulhentas" se podem fazer música.

Podem estar na roda também fantoches, fantasias e outros apoios para personagens – os fantoches podem ser de diversos tipos: dedoches, palitoches feitos com as crianças, feitos de meia, artesanais... Um flanelógrafo também pode ser confeccionado de diversos modos. Fantoches e fantasias despertam interesse. Fantoches e personagens táteis podem tornar acessível à criança cega perceber os personagens pelas características do fantoche – o bocão do lobo, os cabelos encaracolados da menina... Para crianças não falantes, ter apoio visual oferece uma via de significação e participação.

Objetos diversos, do cotidiano, podem ir para o centro da roda. Objetos relacionados às histórias, às cantigas, às brincadeiras, à narração do cotidiano podem apoiar crianças com deficiência. Além disso, os objetos despertam interesse na exploração. Importante que os bebês e as crianças tenham oportunidade de interagir com os objetos para além da roda. Que possam explorar, criar com esses objetos, que possam criar suas narrativas com o apoio deles. Oferecer possibilidades de fazer mais, fazer junto.

Trazemos um exemplo que reúne o que viemos discutindo sobre mediação instrumental e mediação semiótica. Professora ou professor, talvez você já conheça essa proposta, repare como parece simples, mas como cria uma série de possibilidades para que todos compartilhem a experiência da roda de histórias e das cantigas de roda.



PARA SABER MAIS

O Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva mobiliza múltiplas linguagens na contação de histórias, ampliando as formas de interação e aprendizagem. Professoras e professores, vale a pena conhecer esse material e inspirar novas práticas em sala de aula. Link de acesso:

<https://saberespraticas.cenpec.org.br/hotsite/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/>



Como seria na prática

Uma caixa de papelão resistente (ou outra caixa) é transformada num baú de tesouros. Escolha uma caixa que todas as crianças consigam abrir, que seja de um tamanho que todas consigam pegar os objetos dentro dela, que fique em lugar que consigam chegar com autonomia. Ao ornamentar a caixa como um baú de tesouros, escolha materiais seguros, preste atenção às cores e às texturas a partir das informações que você quer ressaltar, bem como à acessibilidade, considerando como cada criança pode interagir com o baú.

Sugestão de uso:

Para cada história que entra para o repertório daquele grupo de crianças, você seleciona objeto(s) que remeta(m) à história.

Podem ser objetos que são incorporados à contação. Por exemplo: uma capa da Chapeuzinho Vermelho; uma coroa em histórias com princesas; uma boneca de pano que poderá ser Emília ou outra personagem; a panela que pode ir à cabeça do Menino Maluquinho, ou para fazer deliciosas receitas ou ser o caldeirão da Cuca ou de bruxas; também bonecos de animais, máscaras, capas, utensílios, ferramentas podem estar relacionados às histórias.

O baú pode ir ao centro da roda e ter propostas diferentes para a escolha das histórias – ex.: as crianças escolhem a história pelos objetos; os objetos são sorteados, e a escolha é surpresa.

Os objetos são apoios para a contação das histórias. As crianças também contam com o suporte deles.

As crianças podem criar suas histórias com os tesouros.

E tantas outras possibilidades...

A ideia pode ser estendida para um Baú de cantigas. Cada objeto remete a uma cantiga.

Baús guardam tesouros. Professora ou professor, quais tesouros selecionaria para compartilhar com as crianças?

Na discussão de recursos e de materiais, separamos mediação semiótica e mediação instrumental, mas, nas práticas pedagógicas, elas se entrecruzam. A intenção é pensar como esses recursos e materiais podem eliminar as barreiras para a participação e para a aprendizagem de todas as crianças; e que não sejam justamente os recursos e os materiais as barreiras.

Vimos discutindo os recursos e os materiais focando nos contextos coletivos, mas reiteramos que, sempre que necessário, diante de demandas específicas dos bebês e das crianças, os materiais e os recursos didáticos devem ser apoiados por recursos de tecnologia assistiva.

Seguimos com mais algumas voltas nessa roda que ampliam o nosso pensar...

6.1.1 As rodas podem rodar por diferentes espaços!

Professora e professor, pensem quais outros espaços, além da sala, a roda pode ir rodar. Pátio? Biblioteca? Jardim?

É emblemático, por exemplo, que se pense em livros sensoriais, geralmente táteis, para os bebês e que a gente não perceba a estimulação sensorial dos ambientes naturais e dos elementos de natureza. As histórias podem ter exploração sensorial diversa – claro, com atenção à segurança daquilo que se oferece para exploração pelas crianças.

6.1.2 As rodas podem ter diferentes formas!

Professora e professor, é provável que a imagem que lhes vem à mente quando se fala de roda é aquela das crianças sentadas no chão, perninhas cruzadas, formando um círculo. Mas participar da roda pode ter muitas outras formas.

Para algumas crianças com deficiência física podem ser necessários recursos de adequação postural para que possam se sentar no chão. Verifique se é seguro, se está confortável, se há recurso adequado. A roda, quando alguma criança precisa permanecer na cadeira, também pode ser com todas as crianças sentadas em cadeiras para dialogarem desde uma altura que fique confortável para interagirem.

Participam da roda também as crianças que, por diversos motivos, não estão no formato roda – ficam olhando de longe, ficam andando ou correndo na volta, crianças que vêm e saem. Mas só participam se você as percebe como parte da roda.



Descrição da imagem: Fotografia em que aparece uma roda de crianças pequenas, com idade entre 5 e 6 anos, sentadas no chão da sala de aula, formando um círculo e a professora segurando um livro ilustrado, participando de um momento de leitura na escola. A professora compartilha a ilustração do livro e olha para as crianças com atenção mediadora. Algumas das crianças vestem os uniformes escolares, misturados a outras com roupas coloridas do dia a dia. Ao fundo da foto, identifica-se alfabeto ilustrado, os cartazes e materiais que denotam o ambiente de aprendizagem. A cena transmite a oportunidade de aprender juntos.

O trecho a seguir traz essa percepção da professora Beatriz que acolhe todas as presenças do menino Rodrigo, de 4 anos, na roda.

Relato de experiências

Uma das crianças maiores, entretanto, foi a primeira a perceber que Rodrigo, algum tempo depois, se aproxima quando sua turma canta "o sapo não lava o pé, não lava porque não quer...". Com a porta e as janelas abertas, era possível escutar os risos, bem como sentir a alegria diante dos tantos pés e muitos chulés. E, da janela da outra sala, essa menina atenta pode reconhecer um Rodrigo na borda da cantoria...

Passado mais algum tempo, Rodrigo passa a ocupar um corredor próximo à sala de referência como espaço privilegiado: estar entre salas e passagens apresentou-se como um lugar possível. Nesse entre-lugares, uma cena minúscula, que facilmente poderia ser ignorada ou "corrigida" ganhou relevo: um sapato voa para perto da sala, para perto de Beatriz e das crianças, a cada cantoria: "o sapo não lava o pé [...] mas que chulé!" Beatriz recolhe o sapato, sem nada dizer e joga-o de volta, na direção de Rodrigo, cantando: "o sapo mora na lagoa, não lava o pé porque não quer!" A cada dia, mais e mais, o sapato entra na sala. Beatriz repete o mesmo ritual: recolhe o sapato e o arremessa novamente, cantando a cantiga com as crianças. Nesse vai e vem, Rodrigo, aos poucos e pelas bordas, entra na sala, chega mais próximo da professora, das crianças e das vozes. Primeiro, em forma e presença de sapato. Depois, uma perna, um braço e um olhar. Mais tarde ainda, com todo o seu corpo.

No fim do ano letivo, algo semelhante a "chulée" foi ouvido pela professora e pelos colegas. Rodrigo, nas palavras de Beatriz e das crianças, faz parte da turma, já canta e até dança com o grupo. A mãe chora de emoção, pois seu pequeno aprendeu a brincar. O pai, sapateiro, fica emocionado ao ver que o filho tem algo de seu e da família.

(Lima, Vasques, Pandini-Simiano, 2022, p. 802-803)

6.1.3 A roda é nossa! As regras também!

Professora e professor, antes de abrir a roda para a brincadeira, é necessário analisar se todos conseguem brincar. Caso a brincadeira do modo tradicional não seja acessível, ajuste para todos brincarem. As brincadeiras de roda são culturais, e a cultura a gente também recria.

E atenção: ninguém quer ser café-com-leite!

Estar na brincadeira, mas não fazer parte dela, constitui as memórias de Lígia Amaral, uma mulher com deficiência que faz o seguinte relato num texto em que discutia preconceito:

Café-com-leite

"[...] noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas também traziam calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador [...] Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado [...]" (Amaral, 1998, p.28)

6.1.4 Quem está representado na nossa roda?

Professora ou professor, como você seleciona as brincadeiras, as cantigas e as histórias das rodas? Já refletiu sobre qual cultura você reproduz com essas escolhas?

As brincadeiras de roda valorizam a cultura popular? Quais tradições há na sua região? Há brincadeiras que estão se apagando?

Antes de selecionar uma cantiga, refletir: ela deprecia alguém? Se sim, é melhor buscar outra.

Nas histórias, há personagens com deficiência? Como eles são? Como as histórias abordam as diferenças e a diversidade?

7. O que vimos até aqui

Ao longo deste caderno, refletimos sobre a Educação Infantil e a Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito de todas as crianças, com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, à participação, à aprendizagem, ao cuidado, às brincadeiras e às interações em creches e pré-escolas comuns inclusivas. Partimos da compreensão de que a criança é sujeito histórico, social, cultural e de direitos, reconhecendo as infâncias em sua pluralidade e diversidade, atravessadas por marcadores sociais como raça, classe, gênero, território, deficiência e idade.

Discutimos concepções fundamentais que orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, dentre elas: infância, desenvolvimento infantil, educação inclusiva, modelo social da deficiência, Atendimento Educacional Especializado, atenção precoce, trabalho colaborativo, interseccionalidade e intersetorialidade. Com base na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, nas experiências culturais e nas interações estabelecidas pelas crianças com o mundo, desde os primeiros anos de vida. Nessa direção, reafirmamos a importância de reconhecer as potencialidades das crianças que são público da Educação Especial, rompendo com concepções reducionistas, medicalizantes e capacitistas que historicamente marcaram suas trajetórias educacionais.

Ao abordarmos a Ética do Cuidado, enfatizamos a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar como princípio estruturante da Educação Infantil. Refletimos sobre o cuidado como direito humano e como dimensão ética, política e pedagógica que atravessa as relações estabelecidas nos contextos educativos. Nesse percurso, problematizamos práticas capacitistas presentes no cotidiano escolar, discutindo como determinadas atitudes, expressões e formas de organização institucional podem reforçar exclusões e desigualdades. Também destacamos a necessidade de construir relações educativas fundamentadas no afeto, no respeito às diferenças, na participação das crianças e na valorização de suas múltiplas formas de expressão.

As narrativas e experiências compartilhadas ao longo do caderno evidenciaram que as crianças com deficiência são sujeitos potentes, capazes de produzir cultura, estabelecer vínculos, transformar os espaços educativos e mobilizar novas formas de organização pedagógica. As escrevinfâncias apresentadas nos convidaram a pensar a Educação Infantil como espaço de acolhimento, de pertencimento e de construção coletiva de experiências inclusivas, nas quais as

diferenças não sejam vistas como problemas, mas como possibilidades de ampliação das práticas educativas e das formas de convivência.

Também refletimos sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o papel do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Compreendemos que o AEE deve ocorrer de maneira articulada ao cotidiano pedagógico da instituição, orientado pelas interações e brincadeiras, em diálogo permanente com as professoras da sala de referência, as famílias e os demais profissionais envolvidos no processo educativo. Destacamos, ainda, a importância do planejamento colaborativo, da acessibilidade curricular, da eliminação de barreiras e da organização de recursos, estratégias e materiais que favoreçam a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Outro aspecto central discutido foi a Atenção Precoce na Infância, entendida como uma ação intersetorial e sistêmica voltada à promoção do desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida. Defendemos a necessidade de práticas pedagógicas e de apoio organizadas no tempo oportuno do desenvolvimento, sem que as crianças precisem aguardar diagnósticos ou encaminhamentos tardios para terem garantidos seus direitos à participação, à convivência e às experiências educativas significativas. Nesse sentido, reafirmamos a relevância da articulação entre educação, saúde, assistência social e demais políticas públicas na construção de redes de apoio às crianças e às suas famílias.

Por fim, discutimos a importância dos recursos e materiais pedagógicos acessíveis da Educação Infantil Inclusiva, compreendendo que os espaços, os tempos, os objetos, as brincadeiras e as linguagens devem ser organizados de forma a favorecer a participação de todas as crianças. Mais do que adaptar materiais, trata-se de construir contextos educativos sensíveis às diferenças, comprometidos com a equidade, com a justiça social e com a valorização das múltiplas formas de aprender, brincar, interagir e existir na infância.

Assim, este caderno nos convida a compreender a Educação Infantil Inclusiva como compromisso ético, político e pedagógico com a garantia dos direitos das crianças, reconhecendo que a construção de práticas inclusivas exige escuta sensível, trabalho colaborativo, formação contínua e disposição permanente para transformar os contextos educativos em espaços verdadeiramente acessíveis, acolhedores e democráticos.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2021.

ARAUJO, V. C. de. **Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança**. Cadernos de Pesquisa em Educação: PPGE, UFES, Vitória, n. 22, p.107-120, jul./dez. 2005.

BASÍLIO, Priscila de Melo; SOUZA, Fernanda Cristina de. **Entre os olhos de umas e o espelho para os olhos das outras: as Escrevinfâncias como pranto, canto e produção de vida**. Debates em Educação: UFAL, Maceió, vol. 17, n. 39, p. 1-21, dez. 2025.

BASTOS, Amélia Rota Borges; CENCI, Adriane. **Desenvolvimento de práticas inclusivas: aportes teórico-práticos para o apoio aos estudantes em estágio de docência**. In: MÓL, Gerson (Org.). O ensino de ciências na escola inclusiva. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 1990, retificado em 27 set. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 20/2009** (Brasil, 2009c)

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica conjunta nº 02/2015 - MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 ago. 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 mar. 2016.

(Brasil, 2018) foi citado na p. 31

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024**. Instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 jun. 2024a.

BRASIL. **Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a Política Nacional de Cuidados. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 dez. 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. MEC: Brasília, DF, 2024c.

BRASIL. **Lei nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 out. 2025.

Bronfenbrenner, U. , & Morris, PA (2007). **O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em Manual de psicologia infantil: Modelos teóricos do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 793). (Manual de psicologia infantil).<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy011>

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Florianópolis, Estudos Feministas, v.1, ano 10, jan./jun. 2002.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **(Des) naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S de F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crian-**

ças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **O que tem de especial a Educação Especial?** In: ORLANDO, Rosemeire Maria; BENGTON, Clarissa (Org.). (Des)mitos da Educação Especial. São Carlos. EDESP-UFSCAR, 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª edição São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, André Luís de Souza; VASQUES, Carla Karnoppi; PANDINI-SIMIANO, Luciana. **Ação pedagógica inclusiva na educação infantil: o indiciário como princípio.** In: Zero-a-Seis. v.24. Florianópolis, 2022. p.784-810

MORAIS, Sheila Tatiana Tavares de Souza; CENCI, Adriane. **Colaboração na educação para promoção da acessibilidade na escola inclusiva.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/colaboracao-na-educacao-para-promocao-da-acessibilidade-na-escola-inclusiva?lang=pt-br>>. Acesso em: 11 Fev. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MELLO, Anahi Guedes. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Ciência & Saúde Coletiva: Rio de Janeiro, vol. 21, n. 10, 2016.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.** In: MANZINI, E. J (Org.) Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE; 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança.** 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

Márcia Plesch, Miriam de Sá e Geovana Mendes (2021) é citado na p. 11

ROCHA, E. A. C. **Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa.** Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre educação a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas.** Florianópolis: Ed. Das Autoras, 2023.

SAMEROFF A. J; MACKENZIE, M.J. **A quarter century of the transactional model of child development: how have things changed?** Zero to three, 24.14-22.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** vol. 6. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade.** In: GARCIA, R. L; FILHO, A. L. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação.** In:

CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SOUZA, Fernanda Cristina de. Diário de campo. **Escrevinfância de um estágio supervisionado de Educação Infantil. Centro de Formação de Professores.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2024. mimeo.

VICTOR, S. L. **As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores.** Revista de Ciências Humanas. Mestrado em Educação, v.13, n. 21, p.79-97, dez. 2012.

VIGOTSKI, Lev S. Sete Aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Política Nacional de

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O **Caderno 9 – Infâncias e Educação Especial Inclusiva** aborda os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil na Educação Especial Inclusiva, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos. O material compreende as infâncias como construções sociais plurais, atravessadas por dimensões como deficiência, raça, gênero, classe social e território, o que demanda práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade humana e o enfrentamento das desigualdades.

Fundamentado na legislação educacional brasileira, o caderno reafirma a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar, compreendendo o cuidado como direito humano e dimensão constitutiva da ação pedagógica na Educação Infantil. Nessa direção, destaca o papel das interações, das brincadeiras e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

O material também aborda o Atendimento Educacional Especializado e a Atenção Precoce como estratégias de apoio pedagógico articuladas ao cotidiano das creches e pré-escolas, orientadas pela antecipação de apoios, pela acessibilidade e pelo trabalho colaborativo com as famílias e os diferentes serviços do território.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO
DO LADO DO POVO BRASILEIRO