



Fabiana Schondorfer Braz



Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

fabiana.schondorfer@gmail.com

Emmanuelle Christine Chaves



Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

ecchaves@hotmail.com

Patrícia Maria Uchôa Simões



Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

pusimoes@gmail.com

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é uma prática que requer pesquisas em diversas áreas que discutam caminhos para propiciar uma experiência educacional coerente, justa e de qualidade. O presente estudo pretende contribuir com esse debate, trazendo aportes teóricos da Sociologia da Infância que se relacionam ao tema. Por meio desta perspectiva, problematiza a legitimidade do paradigma da infância como única e universal, a criança como ser passivo em sua trajetória de desenvolvimento, e também, critica a representação da criança com deficiência como mais fortemente dominada pela deficiência do que pela própria representação de criança. Além disso, incentiva que todas as crianças sejam tratadas como coautoras nas próprias pesquisas sobre elas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Sociologia da Infância.

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD: CONTRIBUTIONS FROM THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

ABSTRACT

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in regular education is a practice that requires research from in several areas that discuss ways to provide a coherent, fair and quality educational experience. The present study intends to contribute to this debate, bringing theoretical contributions from the Sociology of Childhood that are related to the theme. Through this perspective, it problematizes the legitimacy of the childhood paradigm as unique and universal, the child as a passive being in its developmental trajectory, and also criticizes the representation of the children with disabilities as more strongly dominated by disability than by the very representation of the child as a child. In addition, it encourages all children to be treated as co-authors in their own research about them.

Keywords: Inclusive education. Autistic Spectrum Disorder. Sociology of Childhood.

Submetido em: 05/03/2020

Aceito em: 29/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p423-445>



I INTRODUÇÃO

Os estudos científicos a respeito do autismo foram iniciados oficialmente em 1943, pelo médico da Universidade de Johns Hopkins e pioneiro na psiquiatria infantil, o austríaco Leo Kanner.

Kanner era um psiquiatra que se dedicou ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos peculiares. No ano de 1943, publicou o artigo: *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), na revista *The Nervous Child*, que descrevia as crianças por ele estudadas. Segundo esse autor, as principais características desse grupo eram: incapacidade de estabelecer relações, conjunto de atrasos e alterações na linguagem, obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada de tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (KANNER, 1993).

Inicialmente, Kanner denominou o caso de distúrbio autístico do contato afetivo e, depois, de autismo. O autismo é uma palavra de origem grega (autos), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012).

O termo autismo foi utilizado por Kanner para descrever crianças com singularidades caracterizadas por profundo déficit de relacionamento interpessoal. Quando esse psiquiatra fazia o seu diagnóstico das crianças, ele esboçava a ideia de causas biológicas, mas ao longo de seus estudos, voltou sua atenção do biológico para o psicológico, atentando para a influência de questões ambientais, principalmente do comportamento dos pais em relação às suas crianças, como grandes influenciadores para a emergência do autismo. Apesar da influência que esse olhar para o comportamento dos pais exerceu na comunidade científica por muitos anos, atualmente, a grande maioria de pesquisadores e clínicos entendem como principal causa, as questões biológicas (GRANDIN, 2015).

A partir de então, a descrição do autismo feita por Kanner inaugura um grande movimento de pesquisas sobre o tema e inspirou a elaboração de critérios utilizados nos manuais de referência em diagnósticos que envolvessem o autismo.

Em se tratando de guias oficiais sobre a identificação do transtorno, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria), apesar da existência de outros guias, ainda hoje é uma grande referência. O DSM costuma ser atualizado, a partir de novas descobertas científicas e/ou novas discussões. A cada atualização, são alterados não só os critérios de diagnóstico, como nomenclaturas e a caracterização dos transtornos.

Em 1952, a primeira edição do DSM já mencionava os diversos sintomas de autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada. O termo autismo passou por várias alterações na classificação dos DSM(s). Entretanto, na publicação mais

recente, em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do DSM (DSM-V). Nela, a nomenclatura passou a ser Transtorno do Espectro Autista (TEA), e passa, então, a ser considerada a mais popular nomenclatura, ao se reportar ao autismo nos dias atuais. Também é por meio deste documento, que o transtorno é posto na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento. Esses transtornos são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional e, ao invés de dividir o autismo em tipos, agora ele é definido como um espectro, ou seja, um conjunto de condutas que deve ser caracterizado de acordo com a gravidade: leve, moderada e severa.

De acordo com o texto, o diagnóstico do transtorno deve acontecer somente “quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (APA, 2014, p.31). Quanto à capacidade de comunicação social das crianças, é incluído na categorização do autismo os “déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para a interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” (APA, 2014, p.31).

Dessa maneira, uma pessoa dentro do espectro, de acordo com o DSM-V (2013), se caracteriza por déficits em duas esferas: na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não-verbal) e no comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos), sendo classificado pelo nível de comprometimento entre: leve, moderado e severo.

Sendo assim, podemos dizer que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno complexo e, também, heterogêneo e, além da diversidade de formas e graus que ele se manifesta no indivíduo, também há diversidade no tocante à linguagem. Os quadros variam de indivíduos que não desenvolvem linguagem oral, absolutamente, aos que apresentam a fala, mas com alguns prejuízos no tocante à comunicação, e aos que possuem a fala preservada (SCHWARTZMAN, ARAÚJO, 2011).

A partir desse contexto, levando-se em conta a própria complexidade do transtorno, que é considerado uma deficiência para fins legais (BRASIL, 2008), muitas questões e debates se instauram na atualidade sobre a inclusão escolar dessas crianças no ensino regular, de forma a ser ofertada uma experiência de qualidade para os envolvidos.

Por definição, de acordo com Sasaki (2013), a inclusão escolar seria o processo de adequação da escola para que todos os alunos pudessem receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chegasse à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc. A escola deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. Nesse contexto, autoridades, gestores, professores, funcionários, alunos, familiares, e demais componentes da comunidade escolar passam a ter a responsabilidade de fazer sua parte para a construção da inclusão em suas escolas. (SASSAKI, 2013)

Nessa conjuntura, se faz importante contextualizar que, em se tratando da temática da inclusão escolar de crianças com deficiência de forma geral, podemos dizer que se trata de uma pauta política e jurídica ainda muito recente. Isso porque, apesar do considerado “marco da inclusão” ser de 1994, através da publicação da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais promovidas pela UNESCO na Espanha, a implantação de políticas educacionais que, de fato, garantissem o acesso à educação considerada inclusiva para essa população só se firmou a partir da primeira década dos anos dois mil (NUNES, MADUREIRA, 2015).

Nesse percurso político, **é na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos e considerada um tratado de Direitos Humanos com status equivalente a emenda constitucional, que também a educação inclusiva é reafirmada como um direito, em todos os níveis de ensino e ao longo da vida. Desde então, passa a ser reconhecida como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos em todo o mundo (SASSAKI, 2013).**

No Brasil, a implantação de um cenário político que, de fato, parece comprometer-se com a promoção de educação considerada inclusiva é marcada no ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltada também para crianças com deficiência (BRASIL, 2008). Essa política visou orientar a organização dos sistemas de ensino, visando promover respostas às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, passando a organizar o atendimento em educação especial pela mesma política pedagógica das escolas regulares. A partir desse documento, sedimenta-se a noção de escolas para todos, de forma que a educação especial é tida como complementar, e não mais substituta da escola regular, como ocorria até então (SASSAKI, 2013).

Nessa conjuntura, são inseridas no contexto crianças com Transtorno Global de Desenvolvimento e altas habilidades, o que abarca as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passam então, a ser consideradas com deficiência para efeitos legais quanto ao sistema educacional. É desde 2015, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tanto escolas públicas como também as privadas passaram a ter o compromisso legal em garantir o acesso, participação, aprendizagem e permanência de toda a gama de alunos considerados com deficiência (BRASIL, 2015).

A partir desse cenário de normas recentes no país, que garantem importantes direitos a essas crianças, e pelo desafio da inclusão de crianças com o TEA para a comunidade escolar, assinala-se a importância de discussões, pesquisas e trocas de conhecimentos e experiências para que possamos contribuir para a garantia de direitos voltados à promoção de uma educação justa, coerente e de qualidade para essas crianças.

Nessa conjuntura, é importante destacar que, apesar de ser um quadro relativamente recente em termos legais no nosso país, existe uma ampla literatura brasileira sobre temas que versem sobre inclusão

de estudantes com TEA. Há uma variedade de estudos acerca da temática, desde revisões específicas da literatura (NUNES, AZEVEDO, SHIMIDT, 2013), mapeamentos das estratégias inclusivas; (BENITEZ et al., 2017), investigações sobre a inclusão em redes municipais de ensino; (GOMES; MENDES, 2010; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017), entre diversos outros.

Sendo assim, o presente estudo pretende contribuir com o debate educacional, trazendo aportes teóricos e conceituais da Sociologia da Infância para refletir sobre as práticas de inclusão escolar de crianças com TEA no ensino regular. Para tal, primeiramente, iremos nos concentrar nas questões norteadoras da Sociologia da Infância de uma forma geral, e, à posteriori, abordaremos tópicos que relacionam o foco da nossa discussão: questões sobre a perspectiva da Sociologia da Infância e a criança com deficiência e, por fim, as possíveis contribuições da Sociologia da Infância para os estudos sobre a inclusão escolar da criança com TEA.

2 DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Ao refletir sobre as transformações sociais na contemporaneidade, somos impelidos a pensar nos desafios colocados diante da pesquisa na área das ciências humanas e sociais. As mudanças tanto nos objetos de nossas investigações quanto nos próprios investigadores impõem novos desafios epistemológicos, metodológicos e teóricos que alteram as possibilidades da capacidade das formulações e dos conceitos explicativos dessa nova realidade. Dessa maneira, acreditamos que nosso papel como pesquisadores é também o de submeter as formulações teóricas às críticas; para permitir as reformulações necessárias, com novas sínteses e conhecimentos de outros campos que possam ser articulados e reconfigurados, o que demanda esforços no campo da pesquisa teórica.

Nesse sentido, cabe acrescentar que, de acordo com Richardson (1999), no desenvolvimento do campo das ciências sociais:

(...) existe uma quantidade de pesquisas de natureza exploratória, que tentam descobrir relações entre fenômenos. Em muitos casos, os pesquisadores estudam um problema cujos pressupostos teóricos não estão claros ou são difíceis de encontrar. Nessa situação, faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas sobretudo para determinar a existência da relação.

No que tange a nossa pesquisa, em se tratando da temática norteadora, a inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, como vimos, é um fenômeno ainda recente, constituindo-se, por assim dizer, um objeto de estudo recém-chegado no âmbito científico e acadêmico, especialmente, dentro do campo das pesquisas nas ciências sociais. Sendo assim, acreditamos que esse contexto não só favorece, como incita discussões, construções e reconstruções sobre a forma de abordá-lo cientificamente, tanto no que se refere às lentes teóricas, como em termos metodológicos.

Nesse sentido, o estudo que ora se apresenta pode ser caracterizado, primeiramente, pelo seu caráter qualitativo, próprio desse formato de pesquisa das ciências sociais que, em consonância com Minayo (2002), se configuram na abordagem das expressões humanas, presentes no universo das estruturas, processos, sujeitos, atitudes, significados e representações. De forma que, segundo Minayo (2002, p. 22), se preocupam “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” e nem “reduzido à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.22).

Além disso, em Demo (1994, 2000), o autor aponta quatro tipos de pesquisa: a teórica; a metodológica; a empírica e a prática, podendo essas serem realizadas também de forma concomitante. Nesse contexto, o presente trabalho, a partir do seu caráter qualitativo, pode ser delimitado também, na modalidade de pesquisa teórica. De acordo com Demo (1994, p. 36), o “conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”. Nessa perspectiva, a pesquisa teórica, conforme Demo (2000, p. 20), seria “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Esse tipo de pesquisa é direcionado para repensar teorias, representações de referências e condições explicativas da realidade e, apesar de não remeter a uma imediata intervenção na realidade pesquisada, considera-se sua relevância pelo importante papel em criar condições para intervenções futuras.

Através do objetivo de trazer as contribuições da perspectiva da Sociologia da Infância para pensar sobre a inclusão educacional de crianças com TEA no ensino regular, seguimos por determinados procedimentos. Inicialmente, foram realizados levantamentos bibliográficos para nos situarmos quanto ao Estado da Arte da temática em questão.

A partir de levantamentos sobre educação inclusiva de crianças com TEA, sob a perspectiva da Sociologia da Infância nas bases de dados da CAPES, do SCIELO e do Google Acadêmico (em julho de 2019), foram identificados apenas sete estudos que se referiam a crianças com TEA (CHIOTE, 2011; CORREIA, 2012; LÓPEZ, 2012; CASTRO, 2011; 2012; MARCHIORI, FRANÇA, 2015; RIBEIRO, DINIX, 2016) o que revelou a carência da utilização dessa abordagem para o debate da temática em questão. A leitura desses estudos nos fez perceber que ainda não há aprofundamento no uso de conceitos, nas proposições teóricas e na adoção de metodologias que afirmem a coerência com esse tipo de perspectiva. Essas conclusões reafirmam a relevância da presente investigação e a necessidade de maior aprofundamento das questões aqui levantadas.

A partir disso, nos propomos a nos guiar pelas seguintes etapas de elaboração desse estudo teórico inscritos no modelo de pesquisa teórica (DEMO, 1994, 2000). Essas foram: a) definir conceitos relacionados com a problemática em questão; b) identificar autores e proposições teóricas que envolvam esses conceitos; c) refletir sobre as proposições e argumentações que envolvem esses conceitos; d)

contextualizar os contextos nos quais os conceitos foram gerados; e) formular tentativas de ampliações e novas articulações possíveis para melhor apreender o fenômeno investigado.

3 A PERSPECTIVA TEÓRICA E CONCEITUAL DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O campo de estudos sociais vem estabelecendo uma tradição recente de pesquisa sobre crianças e infâncias, nos últimos trinta anos. Essas pesquisas se sobressaem por propor, principalmente, a discussão da legitimidade do paradigma da infância como uma fase natural, como uma etapa dada e universal da vida humana. Dessa forma, compreende a infância como uma categoria específica que merece ser problematizada, de maneira a se interrogar as imagens tradicionais de infância. Assim, ao desconstruir o modelo moderno, busca reconstruir princípios que respondam às questões relacionadas às infâncias na contemporaneidade (ABRAMOWICZ, 2018; CORSARO, 2011; JENKS, 2002; MARCHI, 2017; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2004, 2005, 2008).

Além disso, a Sociologia da Infância critica a forma de ver a criança como um adulto em potencial, apenas atentando para seu futuro, mas não a contemplando como um ser de curso de ação, um ser presente, com vontades e necessidades e protagonismo. (CORSARO, 2011; JENKS, 2002; MONTANDON, 2001; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005; SIROTA, 2001).

Ao discutir sobre a Sociologia Clássica, Jenks (2002) afirma que a criança deveria ser vista como um ser social, mas não deveríamos estudá-la, procurando o adulto que tem dentro delas, mas sim como são. As teorias sociais tendiam ao adultocentrismo e falhavam na visão da ontologia independente da infância. A infância é colocada, nesse caso, no lugar do antagonismo da vida adulta. Enquanto ela é inexperiência e subordinação, o adulto representaria a estabilidade, o equilíbrio, e o ideal a ser alcançado. Essa é uma das questões que a Sociologia da Infância se propõe também a problematizar: a forma como a criança e a infância são vistas pela sociedade e pelas pesquisas que vêm tomando força, ao longo dos últimos anos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; SARMENTO; MARCHI, 2008).

Dessa forma, a Sociologia da Infância vem se constituindo como uma das áreas que enfatiza como objeto de estudo, um grupo geracional (infantil) enquanto categoria social que assume diferentes formas de uma sociedade para outra e na mesma sociedade, ao longo do tempo. (QVORTRUP, 2010; NASCIMENTO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005). Essa abordagem analítica da infância a considera como uma estrutura social, que nunca desaparece, apesar de seus membros mudarem constantemente e ela própria sofrer transformações. A infância passaria assim a ser vista como um componente específico estrutural e cultural das sociedades (QVORTRUP, 2010).

A abordagem aqui considerada e representada pela Sociologia da Infância traz a ideia de infância como construção social, do protagonismo infantil e da agência das crianças. Esse recente paradigma enfatiza a necessidade de desconstrução de conceitos vigentes, marcados por um olhar ocidental, colonizado e adultocêntrico, que legitimam a infância como fase natural e universal da vida. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; MOTTA; FRANGELA, 2013).

Para Sarmento (2005, p. 370), de acordo com a corrente de pensamento dos teóricos da Sociologia da Infância, o olhar tradicional da infância na modernidade se deu por uma “desqualificação da voz das crianças nas configurações dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamentos das crianças”. Além disso, para Sarmento (idem, p. 368), “a constituição moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”.

Nesses termos, como em Qvortrup (2014), a escola seria um importante divisor de territórios, separando o mundo da criança do mundo do adulto, atuando como instituição de preparação e também de modelagem dessa criança. Sob tal conjuntura, o caminho para o estudo da criança nas escolas seria por meio da alteridade da infância e pelo olhar para as culturas da infância. (BARBOSA, 2007; BORBA, 2008; SARMENTO, 2003; 2004; TOMÁS, 2014). Essas culturas infantis ou culturas da infância estariam ligadas às atividades, artefatos e ideias produzidas e compartilhadas pelas próprias crianças.

Quanto ao princípio da construção social da infância, visa-se compreendê-la como mutável do ponto de vista histórico, cultural e social e em um constante processo de negociação, no qual participam tanto os adultos e instituições sociais quanto as próprias crianças, em condições díspares de poder (MARCHI, 2009).

É nesse sentido que se considera a força e a responsabilidade da pesquisa com criança, no sentido de desconstruir essas normatizações de forma respeitosa e consciente, e de maneira a promover a autonomia, singularidade e emancipação dessas crianças (SARMENTO; MARCHI, 2008; MARCHI; SARMENTO, 2017). Considera-se neste estudo então, como Abramowicz e Moruzzi (2011), a pluralidade e heterogeneidade da infância.

Para além da construção social, de decisivos estruturais e de categoria geracional da infância, passa a sustentar-se também, que as crianças não só herdam uma posição, como também atuam e criam relações. São, pois, vistas como atores sociais e produtoras de cultura, e não só produzidas pela cultura. Sob tal conjuntura, Mollo-Bouvier (2005, p. 391) assegura: “como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade”. Segundo o referido autor (idem, p. 392). Considera-se a noção de socialização em uma perspectiva mais interacionista no que tange ao “vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do

outro”. A socialização estaria tal qual um processo contínuo e não linear de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e ao seu ambiente social.

Dessa forma, a criança adotaria e absorveria a realidade dos adultos ao mesmo tempo em que recriaria e constituiria seu próprio universo simbólico. Assim sendo, constroem processos de subjetivação no quadro de edificação simbólica de seus mundos de vida (SARMENTO, 2013). A criança é considerada então, como um indivíduo que não só internaliza conhecimentos, como adapta, reproduz e reinventa, atribuindo significados em seu mundo, e tendo um papel ativo na relação com o seu meio (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005). Constitui-se assim, o princípio da criança ator, passando da visão biologicamente determinada, para a ênfase em fatores estruturais que pesam sobre a ação social e sobre a capacidade de ação das próprias crianças. (CORSARO, 2011; MARCHI, 2017; SARMENTO, 2004).

A Sociologia da Infância vem para desconstruir diversas bases teóricas que foram sistematizadas. Até a desconstrução do próprio conceito de socialização baseado nas proposições de Durkheim (BELLONI, 2007; GRIGOROWITSCHS, 2008; PLAISANCE, 2004), no qual as crianças eram vistas como seres pré-sociais, manipuláveis, passivos, subordinados. A remodelação desses conceitos seria essencial para a autonomia da infância como objeto teórico.

No que se refere à ideia de socialização em confluência com a noção sobre o desenvolvimento humano, um importante teórico da Sociologia da Infância se destaca o sociólogo americano, William Corsaro, atualmente professor titular na Universidade de Indiana, figura hoje como um dos grandes nomes desse novo campo teórico. Há 30 anos, ele vem se dedicando ao estudo de crianças dos anos iniciais, no ambiente escolar da Itália, Noruega e dos Estados Unidos. Dentre as suas contribuições teóricas para o campo, está a compilação de pesquisas e discussões teóricas em um de seus livros, *Sociologia da Infância*, traduzido para o português e publicado no Brasil no ano de 2011 (CORSARO, 2011).

O autor defende que a socialização não deve ser vista apenas como uma questão de adaptação e internalização isolada de conhecimentos e habilidades dos adultos pelas crianças, mas também como um processo que exige apropriação, reinvenção e reprodução por parte das crianças, em meio a uma atividade coletiva e conjunta e afirma que o conceito de socialização já carrega uma conotação individualista e progressista, propõe um novo conceito, que substitua o de socialização, que seria o da reprodução interpretativa.

Interpretativa porque, segundo Corsaro (2011, p. 31), abrangeria “os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” e reprodução, por incluir (idem), “a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”.

Ademais, as crianças aqui são vistas como as que se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura, de forma que se tornem, segundo Corsaro (2011, p. 53),

“parte da cultura adulta - contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com outras crianças”. Dessa forma, a apropriação se torna criativa pelo fato de as crianças transformarem as informações do mundo adulto, no intuito de responder aos anseios do seu próprio mundo, contribuindo simultaneamente para a reprodução na cultura adulta e na cultura infantil.

Dessa forma, a reprodução interpretativa delinea-se como uma noção de desenvolvimento humano que substituiria os modelos lineares de desenvolvimento humano individual em favor de uma visão coletiva das crianças que não só são considerados membros ativos nas culturas dos adultos, como nas suas próprias. As crianças passam assim, a serem vistas como alguém que pode participar e se desenvolver na sociedade de forma coletiva, e não individual e, ao atuarem com autonomia, a partir de reproduções interpretativas, não estão limitadas à absorção passiva de informações do mundo adulto, mas participam ativamente da construção da sociedade (CORSARO, 2009, 2011).

Para melhor definir e caracterizar como ocorre esse desenvolvimento por meio da reprodução interpretativa, Corsaro se utiliza de uma metáfora, a da teia de aranha, enquadrando e exemplificando seu conceito no que chama de modelo de teia global. Por meio de um desenho gráfico que literalmente lembra uma teia de aranha, ele define raios que representam faixas de locais que compõem instituições sociais, sendo elas familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas. Esses raios têm como ponto de partida a família de origem da criança e vão continuando, seguindo para a pré-escola, pré-adolescência, adolescência e vida adulta (CORSARO, 2011).

Nesses termos, sua intenção é demonstrar que as interações que as crianças fazem ocorrem em diversos espaços, durante a infância e ao longo de toda a vida, e, apesar de esses campos serem estruturas ou categorias fixas, elas sofrem mudanças internas continuamente. Dessa forma, as informações culturais fluiriam para todas as partes da teia ao longo dos raios e a todo o momento (CORSARO, 2011).

Assim, segundo esse autor, perceberíamos que as crianças ingressam na cultura, por meio de suas famílias e que essas têm grande relevância na sua formação cultural, entretanto, passam a interagir em outros campos e com outros atores, crianças e adultos, já desde uma idade precoce, o que interfere diretamente nessa formação. Essas noções culturais são constantemente reformuladas, não só durante a infância como até o final da vida, a depender das interações nos diferentes espaços que coabitem.

É nos diversos domínios institucionais, assim como na família, que as crianças começam a produzir e a participar da cultura. Os raios da teia que vão da pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta, são, na verdade, o que Corsaro (2011) considera como quatro culturas de pares distintas, criadas por diferentes gerações de uma determinada sociedade. Sobre isso, Corsaro (2011) comenta que essas culturas de pares não são estruturas preexistentes que as crianças enfrentam, mas sim, produções coletivas inovadoras e criativas.

Ou seja, apesar de serem afetadas por experiências em diversos campos e de interações com o mundo adulto, essas culturas são construídas pelos próprios atores, a cada etapa da vida. Entretanto, essas culturas não são apenas fases, mas são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas ao longo da vida e, também, não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual, mas, conforme Corsaro (idem, p. 39), permanecem como “parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura”. Dessa forma (idem), “o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos”.

Ainda de acordo com a perspectiva de William Corsaro, os campos educacionais das crianças ao longo de sua infância são vários, e não só a escola. Entretanto, a escola seria também um dos principais locais de experiências que constituem as culturas de pares infantis.

Contudo, o referido autor faz questão de frisar que seu olhar sobre a cultura de pares se diferencia de trabalhos tradicionais que comumente se concentram em resultados de experiências com pares no desenvolvimento individual e, apesar de achar que esses estudos são importantes, acredita que as crianças devem ser estudadas de forma coletiva. Assim, diz Corsaro (idem, p. 53): “as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si”.

Ao se remeter à nomenclatura cultura de pares, Corsaro (2011) considera o uso do termo pares, para se referir a um recorte ou a um grupo de crianças, que passa seu tempo junto, quase todos os dias. Assim, o referido autor (idem, 128) define “culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” É também de Corsaro (2011, p. 129) a seguinte afirmação:

[...] na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais.

As experiências infantis na família aparelhariam as crianças para a inserção nas culturas iniciais de pares, pelo fato de os pais organizarem e estruturarem as primeiras experiências dos filhos com os colegas de classe, dando suporte emocional, promovendo orientações, apresentando-os aos aspectos materiais e simbólicos da cultura infantil.

Sob tal conjuntura, segundo o referido sociólogo, a reprodução interpretativa como conceito, enfatiza a questão da linguagem e da participação das crianças em rotinas culturais. A língua seria essencial para a interação das crianças em seu ambiente social e cultural, por ser uma ferramenta de sistema simbólico que codifica e estabelece realidades sociais e psicológicas. Seu uso seria essencial para a vivência de rotinas concretas na vida em sociedade. As rotinas culturais seriam responsáveis por conferir aos sujeitos a ideia de pertencimento e de segurança dentro de um grupo social, na medida em que todos participariam

de rotinas culturais, tanto crianças como adultos. Essa participação começaria desde o nascimento. Inicialmente, de forma limitada e, depois de adquirir condições, de forma plena. Essas rotinas promoveriam certo tipo de previsibilidade cotidiana que favoreceria à produção e interpretação de conhecimentos socioculturais, conforme Corsaro (2011, p. 32), servindo como “âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”.

Para o sociólogo, as crianças muitas vezes ampliam e transformam a cultura material e simbólica que recebem primeiramente da família em suas relações com os demais colegas. Seria por meio da participação coletiva nas rotinas culturais que as crianças se tornariam membros de suas culturas de pares infantis, tanto com as demais crianças da família, como com as crianças do bairro, como com os colegas da escola (CORSARO, 2009; 2011).

Em sociedades ocidentais, as crianças entram rumo às creches e a outros contextos educativos, cada vez mais cedo e, considerando o tempo que passam e a intensidade das interações que fazem nesses contextos, afirma Corsaro (2011, p. 154): “esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares”. Dessa forma, o ambiente escolar é visto como um dos primeiros contextos no qual a cultura local de pares se desenvolve. Isso porque, é nesse *lôcus* que elas, diariamente, são convidadas a produzir e compartilhar, por meio de interações sociais com outras crianças e adultos, noções, habilidades e comportamentos ligados à amizade, ao compartilhamento, à proteção, autoridade, ao controle, rituais, à participação social, aos conflitos, à diferenciação social, aceitação e rejeição, entre outros. Habilidades, comportamentos e posturas que não surgiriam por meio apenas de desenvolvimento individual das crianças, mas sim, de forma coletiva por participações ativas em seus mundos sociais e culturas de pares (CORSARO, 2011).

Sob tal conjuntura, o olhar para as crianças na escola deveria levar em conta as noções de rotinas culturais em que as culturas de pares se constituem, mas também, sem perder de vista, que estas estão inseridas em uma teia global de desenvolvimento em que todos os espaços coabitados pelas crianças e todas as suas interações entre pares e com adultos influenciam nas suas culturas próprias e desenvolvimento.

4 A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A Sociologia da Infância é um campo científico ainda bastante recente, no Brasil e em outros países, como afirmam Quinteiro (2019), Voltarelli e Nascimento (2019) e Sarmiento (2018).

No que se refere ao estudo de crianças com deficiência nessa perspectiva teórica, ainda não existe uma discussão bem elaborada sobre a temática (OLIVEIRA, 2018). De maneira geral, quando se fala algo a esse respeito é ainda de forma muito indireta, vaga, sem uma abordagem consolidada da área, com implicações para as práticas pedagógicas fundamentadas. Mesmo assim, a partir de algumas leituras de publicações dos principais teóricos é possível fazer reflexões que contribuam para a construção do debate.

Sob tal conjuntura, argumenta-se que a categoria infância seguiria até então como um conceito totalizante, de acordo com Jenks (2002), estável e previsível. Existe uma padronização da criança, do seu conhecimento e do seu comportamento. A tendência para rotinizar e naturalizar a criança acaba por camuflar a sua importância analítica. Além disso, Sarmiento (2005, p. 368) considera que “a constituição moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. A escola seria um importante divisor de territórios, separando o mundo da criança do mundo do adulto. A escola estaria para preparar e moldar essa criança. Nessa perspectiva, a criança com deficiência pode ser vista como uma criança diferente demais, não se enquadrando na padronização e no ritmo das demais, podendo ser considerada como um atraso ou atrapalho para o andamento da escolarização de uma turma. (JENKS, 2002). Nesse contexto, o diferente seria deixado de lado, pois o diferente desequilibra.

Além disso, é viável citar que, de acordo com Marchi (2009, p. 229), “a infância como fenômeno em permanente mudança tem se mostrado uma ideia útil na explicação do impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondem a essa representação”. Ou seja, é a partir desse contexto atual de problematizações sobre as infâncias de uma maneira geral que é proposta pela Sociologia da Infância, a discussão da infância de crianças com deficiência, pois estas fogem ainda mais ao estereótipo de infância padrão e universal, pois são regidas por dinâmicas diferentes.

Em se tratando especificamente do tema da criança com deficiência, encontramos publicações de um importante teórico do campo dos estudos sociais da infância e atual professor de Sociologia da Universidade Paris 5 – René Descartes, Eric Plaisance (PLAISANCE, 2005; 2010; 2015; 2019).

Apesar de discutir questões sociais e políticas sobre a inclusão e as crianças com deficiência, apenas em um de seus artigos, intitulado *Denominações da Infância: do anormal ao deficiente*, o autor indaga sobre que lugar pode ocupar o estudo da deficiência no quadro da Sociologia da Infância (PLAISANCE, 2005). Primeiramente, o autor problematiza o processo de escolarização da criança com deficiência, tanto no tocante às denominações dadas a elas como por todos os obstáculos para a entrada dessas crianças no ensino regular, revisando evoluções históricas ligadas ao processo como um fenômeno sociológico que não pode ser visto de forma desassociada, na medida em que o processo de legitimação dos direitos de

escolarização desse grupo, está intimamente ligado aos olhares construídos socialmente e culturalmente sobre a deficiência desde a ideia de anormalidade até a forma como a vemos hoje (PLAISANCE, 2005).

Ademais, de acordo com Plaisance (2005), a aplicação do direito fundamental à escolarização para todos, estabelece uma revalorização do estatuto da criança com deficiência, em detrimento do critério exclusivo da deficiência, pois assim a reconhece como sujeito de direitos fundamentais e sem distinções como qualquer outra criança.

Entretanto, isso não seria suficiente para sanar a questão da falta de espaço que é dado à criança com deficiência, para atuar como sujeito ativo de suas vivências e socializações, tanto no seu cotidiano escolar e familiar, como nas pesquisas sobre elas. As análises privilegiam os pontos de vista normativos, adotados pelos adultos sobre as crianças com deficiência. Comumente é possível estudar as situações atreladas a elas sob o ponto de vista clínico, ou a partir do que dizem os pais, ou os professores. A voz da criança quando tem deficiência não costuma ser ouvida nos discursos (PLAISANCE, 2005).

Na verdade, é comum que as vozes das crianças já não sejam levadas em consideração, mas no caso das com deficiência a questão é ainda mais complexa. Parece que antes de ser criança, sempre vem a questão do ter deficiência. (PLAISANCE, 2005) Ou seja, a representação da criança com deficiência é fortemente dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança como criança e suas particularidades como tal e isso também se aplica à forma como as pesquisas sobre elas se dão e que normalmente, a dificuldade se configura por obstáculos na comunicação e interação entre a criança e o pesquisador. Sobre isso, Plaisance (2005) pontua que outras maneiras de abordar essas crianças também são possíveis, mesmo que sejam raras.

Além disso, para Plaisance (2005), a alteridade da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança com deficiência, pois torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, no campo da ideologia moderna dos direitos da criança. Sobre isso, afirma o autor (2005, p. 415):

[...] a evolução das representações das crianças portadoras de deficiências torna ainda mais notável a questão de alteridade criança-adulto, nessa tensão entre proteção e liberdade. Ela atua como revelador de dificuldades de aplicação dos direitos da criança em geral. Neste sentido, a deficiência reitera e põe em evidência as aporias contemporâneas dos direitos da criança.

Segundo Mollo-Bouvier (2005, p. 391), devemos ter sempre em mente que “alardear que a análise sociológica ainda se interessa muito pouco pelas crianças, não impede que estas tomem parte nas constantes evoluções da sociedade”. Plaisance (2005, p. 412) acrescenta que: “a análise das representações das crianças portadoras de deficiência é interessante, pois amplifica a das representações da criança em geral. Ela funciona como lente de aumento da questão proposta por pesquisadores” e que a pesquisa sobre crianças com deficiência não só é de extrema relevância em diversos aspectos, como pode e deve ser realizada de maneira que fuja do tradicional silenciamento. Enfim, que a pesquisa seja apenas sobre elas, mas também com elas.

Plaisance (2005) aborda a questão da falta de espaço que é dada à criança com deficiência de uma maneira geral, não só nas discussões acadêmicas, mas também na atuação como sujeito ativo de suas vivências e socializações no seu cotidiano escolar e familiar. Afirma que, comumente, as análises privilegiam os pontos de vista normativos adotados pelos adultos sobre as crianças com deficiência, sendo possível estudar as situações atreladas a elas sob o ponto de vista clínico, ou a partir do que dizem os pais, ou os professores, mas a voz, vontades e opiniões dessas crianças quando têm algum tipo de deficiência não costuma ser levada em conta em certas situações cotidianas e também nos estudos sobre elas.

Dessa maneira, pondera e critica que a representação da criança com deficiência seja fortemente dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança como criança e suas particularidades como tal. Nesse sentido, acreditamos que estudar e refletir sobre os processos educativos de crianças com TEA é então um duplo desafio no fazer pesquisa. Primeiramente, pelos sujeitos se tratarem de crianças, que historicamente são silenciadas e, em segundo lugar, por se tratarem de sujeitos com deficiência o que duplica a responsabilidade e a complexidade do fazer pesquisa. Também, endossa a relevância desse tipo de estudo, no que tange ao interesse de visibilizar esses atores inscritos em um quadro tanto jurídico-político como acadêmico, ainda recente no país e extremamente carente de investimentos e de informação (PLAISANCE, 2005).

Além disso, reafirma a importância de que as crianças sejam tratadas como parceiras no processo e que se faça um esforço de não falar pelas crianças, mas que as percebam e as considerem em suas próprias vozes, opiniões, intenções e demonstrações de interesse (PLAISANCE, 2005).

Dessa forma, determina-se então uma tendência de abordar as crianças não só como atores, mas como autores na construção de conhecimento sobre si mesmas e sobre a sociedade na qual estão incluídas, considerando sua capacidade de construir dados acerca de suas próprias experiências, vivências e serem consideradas em suas especificidades e particularidades.

5 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA

A partir do que foi exposto, apesar de ainda não termos uma consolidada reflexão sobre o tema, acreditamos que a abordagem da Sociologia da Infância contribui para a reflexão sobre a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, tanto em termos conceituais e teóricos, como em práticas metodológicas de pesquisa.

Primeiramente, por construir conhecimentos que considerem a complexidade e a multiplicidade das infâncias, a Sociologia da Infância afirma a pluralidade de infâncias, a diferença. Portanto, considera as

crianças com TEA, em suas especificidades e dinâmicas próprias, negando a ideia de um padrão para a infância. Dessa forma, considera que a infância, tanto de crianças sem deficiência como daquelas com alguma necessidade específica, responde ao entorno sociocultural e à forma como são olhadas pelos outros, ou seja, não pode ser naturalizada, mas fruto de uma construção social.

Quanto à defesa da autonomia, consciência e agência das crianças pela Sociologia da Infância, com os conceitos de reprodução interpretativa; modelo de teia global; rotinas culturais e cultura de pares infantis, propostos por William Corsaro, pode-se pensar no princípio da criança como ator social, contrastando com visões biologizantes e proporcionando um olhar para as crianças com TEA e também para os seus pares na escola com a capacidade de ação que lhes é própria.

Através do conceito de reprodução interpretativa, compreendemos as possibilidades de reinvenção e de reelaboração da cultura a que as crianças têm acesso. Ademais, o conceito carrega a ideia da atividade coletiva, de maneira que todo esse processo não é feito individualmente pelas crianças, mas de forma conjunta, ou seja, nos remete à importância de olhar para a relação entre pares dessas crianças nas pesquisas nas escolas (CORSARO, 2011).

A partir da comparação do desenvolvimento humano com uma teia global, com seus raios e redes, afirma-se que todos os espaços e todos os grupos sociais constituem a trajetória do desenvolvimento do indivíduo. Assim, é possível olhar para os processos interativos que acontecem na escola, mas também para outras interações que ocorrem na família, na comunidade com quem a criança convive; nas redes sociais, etc, numa articulação entre as dimensões macro e micro da vida da criança (CORSARO, 2011).

Assim, o caminho para o estudo das crianças de maneira geral, inclusive as com TEA na escola, deveria atentar para a capacidade das crianças de produzirem culturas, visto que o seu desenvolvimento se constitui na cultura (ROGOFF, 2005).

Sob essa conjuntura, as culturas de pares podem ser identificadas pelo estudo de rotinas culturais e a participação das crianças nessas coletividades faz delas membros dos grupos sociais, construindo, assim, suas identidades e pertencimentos.

Dessa forma, a ideia de rotinas culturais nas práticas pedagógicas implica a necessidade do acompanhamento constante e sensível para que se possa aproximar das dinâmicas do grupo escolhido, considerando suas atividades, valores e preocupações e, em particular, de cada criança, seus sentimentos, desejos, ideias e motivações, que devem ser identificadas e analisadas com atenção, considerando suas especificidades. (CORSARO, 2011).

Além disso, no tocante às questões específicas sobre a criança com deficiência, a partir das reflexões de Eric Plaisance (2005), destacamos a falta de espaço que é dado a esse público de uma maneira geral, nas discussões acadêmicas, no cotidiano escolar e no convívio com a família.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância questiona as análises que privilegiam os pontos de vista normativos adotados pelos adultos sobre as crianças com deficiência, priorizando a perspectiva dos pesquisadores, pais, médicos ou professores (PLAISANCE, 2005).

Sob essa perspectiva, a Sociologia da Infância propõe que as crianças com TEA devam ser consideradas, elas próprias, como a principal e melhor fonte de estudos sobre elas. Assim, as crianças são coautoras e são visibilizadas, em suas capacidades e potencialidades.

Dessa maneira, afirmamos a Sociologia da Infância como um campo de pesquisa que oferece uma abordagem teórica, conceitual e metodológica para olhar e ouvir as crianças, como sujeitos ativos em sua construção social, e como protagonistas de suas próprias histórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica voltada para temas ligados à Educação tem como compromisso fundamental contribuir para a busca de processos educativos que favoreçam o desenvolvimento humano e promovam a justiça social e a diminuição das desigualdades.

Como pesquisadores, temos a chance de poder nos inserir em espaços onde esses processos educativos acontecem e, direta ou indiretamente, interferir na formulação e condução de estratégias, ações, programas e políticas de educação e inclusão educacional.

Sob tal conjuntura, pensar sobre a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista delinea uma demanda acadêmica que merece atenção, cuidado, empatia e disposição. Faz-se imprescindível que o agir do pesquisador nessa construção de dados seja permeado por um olhar e ouvidos sensíveis às diferenças e singularidades da criança.

Nesse contexto, o presente estudo procurou apresentar uma reflexão na perspectiva da Sociologia da Infância sobre a criança com deficiência e sua inclusão educacional. Essa reflexão parte da abordagem às crianças como coautoras da pesquisa e, portanto, participantes da construção e interpretação dos registros da investigação. Dessa forma, o material que possa surgir dessa construção conjunta de pesquisador e pesquisado não apenas oferece respostas para as questões da pesquisa, mas também proporciona uma visibilização dessas crianças na sociedade.

Com isso, devemos reiterar que crianças com deficiência são, antes de tudo, crianças, e como tal devem estar presentes nas categorias de análises dos estudos. Essas crianças são muito mais capazes, conscientes, autônomas e criativas do que, muitas vezes, os olhares adultocêntricos são capazes de perceber. Elas têm suas especificidades na comunicação, interação, comportamento ou no aprendizado, mas também têm desejos, anseios, sonhos, medos e potencial como todas as outras e merecem ser ouvidas, respeitadas, assistidas e valorizadas.

Por fim, esperamos que nosso estudo possa incentivar e contribuir para futuras pesquisas ligadas à temática em questão, principalmente no que tange às pesquisas sobre crianças com TEA no ambiente escolar, e que, de alguma forma, possa ajudar a nortear pesquisadores, tanto no que tange a conceitos, como a abordagens teóricas e metodológicas de investigação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas/Sociology of childhood: drafting some lines. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>. Acesso em: 02 dez.2019.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância (Childhood in the contemporary world: questions for the sociological studies of childhood). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94>. Acesso em: 30 nov.2019.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>. Acesso em: 13 jan.2018.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BENITEZ, P.; GOMES, M.; BONDIOLI, R. & DOMENICONI, C. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Revista Psicologia Em Estudo**, 22(1), 81-93, 2017

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: Eduff, 2008, p. 73-91.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 3, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível!. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v. 7, n. 7, p. 43-54, 2012.

CHIOTE, F. de A.B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. **Dissertação (Mestrado em Educação)**– Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CORREIA, H.C. A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil. **Dissertação (Mestrado em Educação)**– Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; ALMEIDA, Ana Maria. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v.16, 3, pp.375-396, 2010.

GRANDIN, Temple ; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista: pensando sobre o espectro**. Tradução: Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>. Acesso em : 10 fev.2019.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, sociedade e culturas**, v. 17, p. 185-216, 2002.

KANER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Revista Nervous Child*, 217-250, 1943.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, n° 1, p. 117-130, Jan-Mar, 2014.

LÓPEZ, Rosa Maria Monteiro. Olhares que constroem: a criança autista das teorias, das intervenções e das famílias. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social-críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844847>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017175137.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física. **Zero a seis a: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. V.17, n.32, p.292 – 316, Florianópolis, jul-dez de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p292/30331>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MOTTA, F.M.N.; FRANGELA, R. de C. Descolonizando a pesquisa com a criança - uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Educação e Contemporaneidade**, 22(40), 187-197, 2013.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. **Sociologia da infância no Brasil. Campinas: São Paulo. Autores Associados**, p. 37-52, 2011.

NUNES D.; AZEVEDO, M.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. v.26, n.47, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas?. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 441-468, 2018. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60318997/Contemporanea201820190817-111304-1>. Acesso em: 20 mar. 2019.

- ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. **Rio de Janeiro: Wak**, 2012.
- PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 231-238, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.
- PLAISANCE, Eric. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/pt_2175-6236-edreal-44-01-e84845.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11>. Acesso em: 13 mai.2018.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 728-747, 2019. Disponível em: <file:///home/patricia/Downloads/54108-237981-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- RAPIN, Isabelle; TUCHMAN, Roberto F. Onde estamos: Visão geral e definições. **Autismo: Abordagem Neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- RIBEIRO, Georgia Daniella Feitosa de Araújo; DINIZ, Jessica Kamilla de Araújo. A criança, as crianças e o acompanhante terapêutico: um grupo de aprendizes. **Anais do II CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Novembro, 2016.
- RIBEIRO, D.; MELO, N.; SELLA, A. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. In: **Revista Educação Especial**. v.30, n.58, maio/ago, 2017
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004, p. 9-34.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 11-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea*, v.8, n.2, p.385-405, 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57482/1/Sarmento%202018%20SI%20portuguesa%20e%20contributo%20para%20os%20ESI.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações. Revista de sociologia**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em 03 dez. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações. Revista de sociologia**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498#text>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do espectro do autismo. **São Paulo: Memnon**, 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em 30 set. 2019.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. La infancia en América Latina: aportes del campo de los Estudios de la Infancia en Argentina, Brasil y Chile. **Sociedad e Infancias**, n. 3, p. 211-235, 2019. Disponível em: [file:///home/patricia/Downloads/63789-Texto%20del%20art%C3%Adculo-4564456572684-2-10-2020%20\(1\).pdf](file:///home/patricia/Downloads/63789-Texto%20del%20art%C3%Adculo-4564456572684-2-10-2020%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

BRAZ, Fabiana Schondorfer; CHAVES, Emmanuelle Christine; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 423-445, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9648>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Braz, F., Chaves, E., & Simões, P. (2020). Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 423-445. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p423-445>