

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

**Abordagem Reggio Emilia e Educação Inclusiva:
implicações para crianças autistas**

EMANUELLE ARIADNE MARIANO PEREIRA FRANCO

**Uberlândia-MG
2025**

EMANUELLE ARIADNE MARIANO PEREIRA FRANCO

Abordagem Reggio Emilia e Educação Inclusiva:
implicações para crianças autistas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de História da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em História.
Orientação: Professora Regina Ilka Vieira
Vasconcelos.

Uberlândia-MG
2025

EMANUELLE ARIADNE MARIANO PEREIRA FRANCO

Abordagem Reggio Emilia e Educação Inclusiva:
implicações para crianças autistas

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Regina Ilka Vieira Vasconcelos
(Orientadora)

Profª Drª Marta Emília Jacinto Barbosa

Profª Ma. Letícia Siabra da Silva

À minha mãe, que todos os dias me lembra da importância de estudar.

Agradecimentos

À minha mãe Paula, que sempre deu a vida por mim, batalhando para me proporcionar uma vida escolar privilegiada, providenciando todos os objetos de estudos que precisei ao longo de toda essa jornada como estudante, e demonstrando orgulho ao contar para amigos e família que sua filha está se formando professora e, nem por um dia sequer, se esqueceu de me incentivar aos estudos e me mostrar a importância de estudar.

À minha avó Rose, que dedicou anos de sua vida como rede de apoio da minha mãe, auxiliando na minha criação e me dando bons conselhos, compartilhando suas concepções sobre a vida, apoiando as minhas escolhas e cuidando de mim.

À minha tia-avó Dinha, que sempre me acolheu tão bem em sua casa e também me cuidou durante todos esses anos, sendo fundamental na minha vida e principalmente zelando para que eu pudesse ter uma infância feliz, sempre me presenteando com gibis e livrinhos, me incentivando à leitura e ao aprendizado.

Às crianças da minha família, Anna Júlia, Maria Clara, Gabriel e Raphael, e por suas mães, que deram a luz à essas crianças extraordinárias.

À minha madrinha Alinne, a primeira de nossa família a se formar no Ensino Superior e uma inspiração direta para mim, pois mesmo com muitos obstáculos conseguiu concluir a faculdade e sempre me aconselhou a vivenciar isso também.

À minha melhor amiga Luciana, que hoje me vê do céu, mas que esteve ao meu lado em vida durante 15 anos de amizade, que me cuidou nos piores e melhores momentos, e que sinto saudades eternas da presença física.

A todas as crianças que já passaram pelo meu caminho, com certeza descobrir o meu afeto e amor por trabalhar com a educação foi a minha revelação mais gratificante. Não poderia estar em outro lugar que não esse, e continuarei firme por uma educação de qualidade para todos.

Às professoras Regina Ilka e Marta Emísia, pela sensibilidade que tiveram para comigo e outros colegas durante todo o curso, pela paixão que demonstram pela profissão, que é inspiradora, e pelos conselhos e por toda a compreensão ao longo de todos esses anos, sinceramente e de coração, muito obrigada.

Resumo

O presente estudo propõe-se a investigar as contribuições da abordagem Reggio Emilia e como essa proposta pedagógica possibilita a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir de uma experiência vivenciada em um colégio particular de Uberlândia, Minas Gerais, durante o ano de 2024. Ancorado em teóricos como Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Maria Montessori, o estudo articula reflexões sobre o protagonismo infantil, o brincar, a escuta ativa e a documentação pedagógica como aspectos estruturantes para a aprendizagem significativa e inclusiva. O referencial teórico aborda também o desenvolvimento infantil, a história da educação inclusiva e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), refletindo sobre os desafios na prática de inclusão de crianças neurodivergentes. O trabalho traz um relato de experiência com duas crianças diagnosticadas com TEA, Sol, com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), e Estrela, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), destacando práticas pedagógicas, estratégias de mediação e organização do espaço escolar enquanto “terceiro educador”. A pesquisa revela que a abordagem Reggio Emilia pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de crianças autistas ao valorizar suas múltiplas linguagens, a autonomia, o vínculo afetivo e o respeito às individualidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Reggio Emilia. Brincar Heurístico. Protagonismo Infantil.

Abstract

This study aims to examine and reflect on the contributions of the Reggio Emilia approach and how this pedagogical proposal enables the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, based on an experience lived in a private school in Uberlândia, Minas Gerais, throughout 2024. Anchored in theorists such as Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, and Maria Montessori, the research articulates reflections on child protagonism, play, active listening, and pedagogical documentation as structuring elements for meaningful and inclusive learning. The theoretical framework also addresses child development, the history of inclusive education, and Applied Behavior Analysis (ABA), reflecting on the challenges involved in the inclusive practices for neurodivergent children. The second chapter offers an experiential account with two children diagnosed with ASD — Sol, who also has Oppositional Defiant Disorder (ODD), and Estrela, diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) — highlighting pedagogical practices, mediation strategies, and the organization of the school environment as a “third educator.” The findings reveal that the Reggio Emilia approach can significantly contribute to the development of autistic children by valuing their multiple languages, autonomy, affective bonds, and respect for individuality, promoting a truly inclusive and humanizing education.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Reggio Emilia. Heuristic Play. Child Protagonism.

Lista de Siglas

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise Comportamental Aplicada)
AFLS	<i>Assessment of Functional Living Skills</i> (Avaliação das Habilidades de Vida Funcionais)
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Código Internacional de Doenças
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DTT	<i>Discrete Trial Training</i> (Ensino por Tentativas Discretas)
HRE	<i>Happy, Relaxed and Engaged</i> (Feliz, Relaxado e Engajado)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBN	Instituto Baiano de Neurodesenvolvimento
LBI	Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
MEC	Ministério da Educação
MEC	Movimento da Educação Cooperativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONMI	Organização Nacional para a Maternidade e à Infância

PEI	Planos de Ensino Individualizados
PET	<i>Polyethylene Terephthalate</i> (Polietileno Tereftalato)
PNEEPI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade de Campinas
VB-MAPP	<i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program</i> (Programa de Avaliação e Colocação de Marcos de Comportamento Verbal)

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 – Educação e abordagem Reggio Emilia	20
1.1 O surgimento da Abordagem Reggio Emilia na Itália	20
1.2 Influências teóricas na abordagem Reggio Emilia	24
1.3 O ateliê e o atelierista	33
Capítulo 2 – Abordagens inclusivas e autismo	37
2.1 Breve introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tratamentos possíveis	37
2.2 A inclusão de estudantes com TEA na Itália e no Brasil	44
2.3 Medidas inclusivas	48
Capítulo 3 – Abordagem Reggio Emilia e educação de crianças com diagnóstico autista: relato de experiência	55
3.1 Ambiente escolar e metodologia de ensino	55
3.2 Construção da documentação e experiências pedagógicas	63
3.3 O processo de alfabetização de Sol e Estrela	69
3.4 Desafios e conclusões	73
Considerações Finais	78
Referências	80

Introdução

Historicamente, a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas, incluindo crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), tem sido vista como uma questão de bem-estar ou tecnologia. Nos últimos anos, o debate sobre educação inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço nas áreas de pedagogia, psicologia, história da educação e políticas públicas, e buscar compreender essa educação inclusiva como uma construção ética, política, histórica e educacional é fundamental para o fortalecimento da construção democrática da escola.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2024, o transtorno do espectro autista afetava aproximadamente 70 milhões de pessoas no mundo todo e é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a maneira como um indivíduo vê, interage e se conecta com o mundo. No Brasil, as estimativas básicas mais recentes que podem ser encontradas vêm da Organização Mundial da Saúde, de 2010, que afirmava haver aproximadamente 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu pela primeira vez em seu censo de 2022 perguntas específicas sobre diagnósticos de autismo em famílias brasileiras, mas os resultados, inicialmente previstos para o segundo semestre de 2024, ainda não foram divulgados oficialmente. De acordo com uma matéria para o G1 (2024), a neuropsicóloga Suzana Lyra (CRP03/9748), diretora/gerente técnica do Instituto Baiano de Neurodesenvolvimento (IBN), disserta que o surgimento significativo de novos casos se deve à melhora da capacidade de identificação do transtorno:

A avaliação neuropsicológica cumpre um importante papel. Trata-se de uma avaliação detalhada que revela como o cérebro está funcionando e quais são as dificuldades específicas. Através dela é possível identificar comportamentos, habilidades e dificuldades, fornecendo um panorama completo para tratamento eficaz (G1, 2024).

Em entrevista para o canal do Dr. Drauzio Varella no *Youtube*, em 2017, José Salomão Schwartzman, especialista em autismo, médico, pesquisador e escritor brasileiro, defendeu que há mesmo uma consciência maior a respeito do autismo e a conduta utilizada atualmente é que se comece a trabalhar com a criança desde o

momento em que surgem suspeitas, mesmo que incertas, de que possa ser autista. Essa indicação se deve ao fato de que o tratamento precoce reduz os danos, promovendo uma melhor qualidade de vida para a criança autista desde a primeira infância, e, mesmo não havendo remédio para o autismo, há tratamentos que precisam garantir que a pessoa com autismo esteja *Happy, Relaxed and Engaged* (HRE)¹, conceito da Análise Comportamental Aplicada (ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*)² criado por Gregory Hanley, que prioriza o bem-estar emocional do paciente, promovendo que uma criança que está feliz, relaxada e engajada está mais apta ao aprendizado.

Os diálogos sobre a importância da educação inclusiva têm se consolidado ao longo das últimas décadas, o que mostra a importância dessa temática e traz reflexões que possibilitam avanços nos cenários educacionais e sociais. Dado o crescimento das pesquisas sobre o espectro autista e o desenvolvimento infantil, a educação também transita por mudanças, e novas abordagens pedagógicas vêm sendo implementadas, para que possam atender às necessidades desse público. A inclusão não se limita apenas à integração de alunos com deficiência no sistema educacional, mas abrange uma concepção mais ampla, que busca garantir que todos, sem exceção, tenham acesso a um ambiente educacional equitativo, adaptado às suas necessidades. No caso do espectro autista, as mudanças nas abordagens pedagógicas são particularmente notáveis, uma vez que esse transtorno tem sido cada vez mais compreendido e, conseqüentemente, as práticas educacionais também evoluem para proporcionar um aprendizado significativo e eficaz para esses alunos.

Refletir historicamente a respeito dos avanços da educação inclusiva significa contribuir para os avanços sociais, políticos e culturais, e compreender esse processo histórico da inclusão educacional abre margem para análise das mudanças nas concepções do ensino, nas abordagens que incluem mais alunos com especificidades e nos paradigmas do desenvolvimento humano. Além disso, esse entendimento histórico é crucial para a construção de um olhar crítico a julgar os desafios da educação inclusiva, e traz a conclusão de que os êxitos conquistados são frutos das lutas sociais e políticas contínuas.

¹ *Happy, Relaxed and Engaged* (Feliz, Relaxado e Engajado) é um conceito que destaca o bem-estar emocional da criança como base essencial para qualquer aprendizado significativo.

² ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem que utiliza princípios do comportamento para desenvolver habilidades e diminuir comportamentos desafiadores, sendo bastante utilizada no acompanhamento de pessoas com autismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001a; Brasil, 2001b) e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a; Brasil, 2024b) promovem os princípios essenciais que garantem a inclusão e o desenvolvimento integral para crianças típicas e também atípicas. A proposta pedagógica deve respeitar o direito à educação inclusiva e as singularidades de cada estudante, de forma a tornar possível acessibilidade aos espaços, aos materiais e às práticas educativas.

Este estudo tem como objetivo contribuir para esse debate, avaliando as aplicabilidades e os desafios da abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil, com enfoque no desenvolvimento escolar e na inclusão das crianças autistas dentro desse contexto.

Estudar como tem sido feita essa inclusão é de uma relevância crucial no contexto educacional da contemporaneidade já que, paralelamente aos avanços nos diálogos na temática da educação inclusiva e dos direitos das crianças com deficiências, é de suma importância buscar compreender as abordagens pedagógicas que procuram atender melhor às necessidades desses alunos. Destacando a abordagem Reggio Emília, essa forma de ensino tem sido estudada por pedagogos, psicólogos e profissionais da educação, e ganha destaque porque valoriza a autonomia, a criatividade como forma de expressão, e a interação com o ambiente como alguns dos fatores principais para o desenvolvimento com sucesso da infância.

A abordagem de Reggio Emilia surge após a Segunda Guerra Mundial, por iniciativa de um grupo de educadores e pais esperançosos em promover uma educação melhor e para todos, com uma alternativa inovadora e centrada na criança que proporcionasse um ambiente educacional de valorização da individualidade e do protagonismo de cada criança, possibilitando também uma construção coletiva do conhecimento através do brincar heurístico e da criança como pesquisadora, juntamente com os pais participando diretamente do cotidiano escolar e professores-pesquisadores que respeitassem o protagonismo dessas crianças.

A relevância acadêmica deste trabalho se conecta com a articulação entre campos distintos do conhecimento, como a História da Educação, a Pedagogia e a Psicologia do Desenvolvimento, e abre margem para que pensemos criticamente os rumos da educação inclusiva no Brasil. É preciso entender essa inclusão como um processo histórico-social e fazer análises de como as lutas sociais, as políticas

públicas e as práticas pedagógicas estão engajadas para a construção de uma escola para todos. O trabalho também colabora para os estudos acadêmicos na temática da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, trazendo a perspectiva da abordagem Reggio Emilia, que, mesmo sendo aplicada em contextos brasileiros, ainda precisa de aperfeiçoamentos.

Uma criança que tem sua infância respeitada e feliz tem mais chances de se tornar um adulto também feliz, por isso a relevância deste estudo ultrapassa os limites da Educação Infantil e atinge até o ensino superior. No século XXI, o ambiente universitário começa a receber um número expressivo de alunos autistas, que cresce a cada ano, e a falta de preparo das instituições para lidarem com essa nova realidade só mostra a necessidade de um estudo aprofundado desde os primeiros anos escolares.

A preocupação com os efeitos dessa falta de inclusão e da falta de adoção de novas práticas pedagógicas é cada vez mais notória: muitas crianças chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizadas, e isso não se atribui apenas às suas condições neurológicas. A ausência dessas práticas diversificadas, o predomínio de abordagens tradicionais, a medicalização precoce e o uso excessivo de telas na primeira infância acarretam o agravamento desse cenário de exclusão, onde tudo se baseia apenas em uma escola regular tradicional. Por isso, é perceptível a necessidade de uma busca por alternativas que respeitem os tempos e modos singulares de aprender de cada criança.

O artigo 205 da Constituição Federal (CF) prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir disso, a educação possui papel central e imprescindível para garantir o desenvolvimento humano, essencial para todos, inclusive para as pessoas com e sem deficiência, em uma perspectiva de assegurar os direitos humanos àqueles que foram historicamente excluídos pelos sistemas escolares (Sampaio, 2022 apud Galvão, 2024).

A educação é um direito fundamental de todo ser humano, assegurado não apenas como uma necessidade básica, mas como um pilar essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. É dever do Estado garantir esse direito, oferecendo acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade para todos, independentemente de sua origem, condição social ou características pessoais. No

caso das pessoas com autismo, essa garantia deve incluir práticas pedagógicas inclusivas, adaptações necessárias e suporte especializado, conforme discutido na presente pesquisa, para que possam ter oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, a responsabilidade pela educação não é exclusiva do poder público; ela também é um compromisso da família, que desempenha um papel crucial no incentivo, no apoio e na formação de valores desde os primeiros anos de vida. Para crianças e jovens com autismo, o envolvimento da família é ainda mais significativo, pois o acompanhamento próximo e a parceria com educadores são fundamentais para superar desafios e potencializar habilidades.

Além disso, a sociedade como um todo tem um papel importante nesse processo. A colaboração de todos, seja por meio de organizações, instituições ou iniciativas comunitárias, é fundamental para criar um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral das pessoas, incluindo aquelas com autismo. A educação inclusiva não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos; ela deve visar ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício consciente e ativo da cidadania.

Essa formação integral permite que todas as pessoas, incluindo as com autismo, compreendam seus direitos e deveres, participem de forma crítica e responsável na sociedade e contribuam para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao mesmo tempo, a qualificação para o trabalho é um aspecto essencial, pois possibilita que os indivíduos tenham autonomia, realização profissional e condições dignas de vida. Para pessoas com autismo, isso significa oferecer oportunidades adaptadas às suas habilidades e potencialidades, garantindo que possam se integrar ao mercado de trabalho de forma significativa.

Portanto, a educação é um direito, um dever e uma construção coletiva, que deve ser valorizada e fortalecida por todos, em prol de um futuro mais promissor e verdadeiramente inclusivo. A inclusão de pessoas com autismo no sistema educacional não é apenas uma questão de justiça social, mas um passo essencial para uma sociedade que respeita e celebra a diversidade humana. Com isso, percebe-se que o número cada vez maior de pessoas autistas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior deve-se à conquista do paradigma da inclusão e ao modelo

social da deficiência, que fundamentam as leis e as políticas públicas no Brasil que materializam o acesso (Muniz; Galvão apud Galvão, 2024).

A educação inclusiva, embora tenha avançado em termos de reconhecimento e legislação, ainda enfrenta muitos desafios no Brasil e no mundo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e outras normativas que garantem o acesso de crianças, jovens e adultos com deficiência à educação regular são passos importantes, mas a implementação prática da inclusão nas escolas ainda encontra obstáculos significativos (Brasil, 2015).

Apesar dessas implementações, esses avanços não asseguram a aprendizagem desses estudantes para uma vida ativa no contexto social. Grande parte dessa população sofre para encontrar contextos de desenvolvimento adequados, como educação e saúde de qualidade. No livro intitulado *Autismos em psicologia histórico-cultural: cenários e contextos de atuação e pesquisa*³, mais especificamente no capítulo 9, os autores buscam discutir os desafios que perpassam a prática da inclusão de jovens autistas nas Instituições de Ensino Superior, sejam faculdades, centros universitários e universidades (Galvão; Paoli; Oliveira, 2024).

Ainda que haja poucas pesquisas publicadas sobre o tema proposto, Cintra, Jesuíno e Proença (2015) observaram, em suas pesquisas, que todas as vivências práticas eram na modalidade de alunos com autismo na Educação Básica, deixando com certa carência pesquisas acadêmicas que mostram o processo de inclusão desses alunos no Ensino Superior. No livro, os autores utilizam essa falta de continuidade das pesquisas como sendo uma “inclusão excludente”: os alunos autistas entram pela porta da frente do Ensino Superior, seja por meio de vestibulares ou outros processos seletivos, mas dentro das instituições se deparam com a escassez de condições de qualidade para que consigam permanecer e finalizar os cursos (Moraes, 2024). Segundo Thoma (2006), muitas vezes “somos hospedeiros, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente”.

Isso pode ser visto em prática nas universidades, com a falta de preparo adequado das instituições, e muitos professores, coordenadores e gestores

³ Obra organizada por Pollianna Galvão e outras autoras, que reúne reflexões sobre o autismo a partir da psicologia histórico-cultural, trazendo vivências, pesquisas e práticas que valorizam o desenvolvimento humano em sua complexidade.

universitários não conseguem adaptar os espaços, as metodologias e suas próprias compreensões das especificidades do espectro autista, o que torna evidente a importância de se construir um percurso formativo que vise à inclusão desde a primeira infância. Um aspecto desenvolvido com o avanço do entendimento das necessidades dos alunos essencial para o sucesso da educação inclusiva, especialmente para alunos com autismo, é a colaboração efetiva entre a escola, a família e a comunidade. O trabalho em conjunto assegura que as necessidades do aluno sejam atendidas de maneira integral, levando em consideração seu contexto social, emocional e familiar. A parceria entre a escola e a família é essencial, pois permite que as estratégias educacionais implementadas na escola sejam complementadas e reforçadas em casa.

Embora a necessidade de capacitação contínua dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência seja amplamente discutida, a realidade das salas de aula ainda apresenta um cenário de sobrecarga e falta de recursos adequados para atender a todos os alunos de maneira personalizada. Isso é particularmente evidente nas escolas públicas, onde os professores muitas vezes não têm a formação necessária para lidar com as especificidades de alunos autistas, e os materiais e recursos pedagógicos, como tecnologias assistivas, são escassos.

A presente pesquisa situa-se na área de História, na medida em que essa educação inclusiva e as práticas pedagógicas representam transformações sociais, políticas e culturais ao longo dos anos, e a compreensão desse processo histórico da inclusão educacional torna possível a análise das mudanças nas condições de ensino, nas políticas públicas e nos paradigmas de desenvolvimento humano⁴. Outrossim, a abordagem histórica contribui para a construção de um olhar crítico sobre os desafios da educação inclusiva, e abre margem para a percepção de que os avanços conquistados são resultado das lutas sociais e políticas que existiram e existem até hoje.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar a aplicabilidade da abordagem pedagógica Reggio Emilia na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, e refletir criticamente sobre os desafios, as potencialidades e os impactos dessa metodologia no processo de ensino-

⁴ Compreender a educação inclusiva sob a ótica da História possibilita reconhecer que os avanços nessa área se dão através de conquistas históricas marcadas por disputas, resistências e transformações nas formas de pensar o ensino, a deficiência e os direitos humanos.

aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, investigativas e respeitosas às singularidades infantis. Para tal, serão exploradas as experiências práticas docentes vivenciadas em um colégio particular da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, que adota essa abordagem, considerando os desafios, as potencialidades e os impactos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . A relevância acadêmica deste estudo pode ser justificada no fato de que, mesmo com os avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, existem ainda muitos desafios enfrentados no cotidiano escolar, o que abre espaço para a seguinte reflexão: como a abordagem Reggio Emilia pode colaborar para a inclusão das crianças autistas na Educação Infantil ? Quais são as mais notórias dificuldades e adaptações para que se possa garantir uma experiência educacional significativa para as crianças no espectro?

Para tornar possível o êxito de tais objetivos, foi necessário investigar os fundamentos teóricos que embasam tal abordagem, contextualizar historicamente a trajetória da educação inclusiva no Brasil, com foco nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil e para a Educação Especial; compreender as características do TEA (Transtorno do Espectro Autista) e quais são os principais desafios enfrentados pelas crianças autistas na escola; descrever e fazer a análise das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula; refletir sobre a importância de novas abordagens sensíveis para tornar possível a educação inclusiva desde os anos iniciais na escola; e contribuir com o debate acadêmico na temática das práticas inclusivas na Educação Infantil , aproximando a teoria da prática e dando ênfase ao papel social e político ocupado pela escola, na garantia do direito à aprendizagem para as crianças.

A metodologia adotada inclui pesquisas bibliográficas sobre os fundamentos da abordagem Reggio Emilia na educação inclusiva, além da análise empírica das experiências observadas no colégio em Uberlândia. As observações que irão compor o trabalho são frutos da pesquisa da turma de Educação Infantil acompanhada em 2024, com 18 crianças que na época possuíam entre 4 e 5 anos, incluindo 2 crianças com laudo de TEA (Transtorno do Espectro Autista): Estrela e Sol. Ao longo do ano,

foram feitos registros das interações das crianças com seus pares, professores e espaços de aprendizagem.

Espera-se que este estudo contribua e atice a curiosidade dos pesquisadores sobre essa temática da educação inclusiva, e que forneça subsídios para os educadores que buscam alternativas pedagógicas eficazes para a inclusão de crianças autistas. Através da conexão entre teoria e prática, objetiva-se compreender de forma mais clara as possibilidades e limitações da abordagem Reggio Emilia nesse contexto, procurando promover uma reflexão sobre como construir um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos.

Capítulo 1

Educação e a abordagem Reggio Emilia

1.1 O surgimento da abordagem Reggio Emilia na Itália

Uma escola precisa ser um lugar para todas as crianças. Não com base na ideia de que são todas iguais, mas de que são todas diferentes (Malaguzzi apud A School..., 1991)⁵.

Originária da cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial e ganhando reconhecimento internacional em grande escala em 1991, a experiência educacional proporcionada pela abordagem Reggio Emilia vem sendo desenvolvida há mais de 50 (cinquenta) anos, partindo de um interesse coletivo, que revela como uma cidade se uniu e assumiu a responsabilidade pela educação das crianças. Idealizada por Loris Malaguzzi, um pedagogo e jornalista nascido em 1920 na cidade de Correggio, também na Itália, a ideia surgiu através da inspiração do pedagogo pelos movimentos de renovação educacional do período, e, com isso, a partir de sua mobilização conjunta a um grupo de pais e professores que tinham também o desejo de reconstruir a cidade e criar um novo modelo educacional para seus filhos, a comunidade se uniu em prol da criação de novas memórias para um povo que estava abalado com o cenário pós-guerra, a fim de preservar o bem maior: a infância das crianças.

A cidade à época fez parte da Linha Gótica, sendo uma linha defensiva fortificada pelo exército alemão, com o objetivo de tentar conter o avanço das forças aliadas nos anos de 1944 a 1945. A região da Emilia-Romagna foi um dos principais redutos da resistência antifascista italiana, os *partigiani*⁶, grupos de resistência que operavam atrás das linhas inimigas, que, no verão de 1944, já haviam imobilizado 8 das 26 divisões alemãs no norte da Itália, promovendo diversas sabotagens e ataques contra as tropas inimigas. A estrutura da cidade foi fortemente danificada por bombardeios e represálias violentas causadas por parte das forças alemãs fascistas, mas foi justamente neste contexto de destruição onde a abordagem surgiu. Cansados

⁵ Tradução livre do original em inglês: "A school needs to be a place for all children, not based on the idea that they're all the same, but that they're all different."

⁶ *Partigiani* foram combatentes da resistência italiana que lutaram contra o fascismo e a ocupação nazista durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente no norte do país.

das imposições autoritárias do regime fascista, os investimentos para uma educação que tornasse possível a democracia, a criatividade e a participação ativa das crianças foram despertando cada vez mais o interesse da população, e o dinheiro arrecadado com a venda de tanques e armas abandonados foi utilizado para a construção das primeiras escolas comunitárias, o que marca o nascimento da abordagem.

A primeira escola de Educação Infantil de Reggio foi construída em 1946, em um terreno doado por um fazendeiro, e as mães venderam um tanque de guerra para conseguir dinheiro e iniciar a obra. O jornalista Loris Malaguzzi se dirigiu à cidade para documentar esse grande feito, mas se apaixonou pela cidade e não saiu mais de lá, tornando-se um dos pioneiros na criação da abordagem Reggio Emilia, sendo então um dos maiores difusores desse conceito de educação no mundo.

O contexto histórico que retrata o surgimento dessa abordagem, em tempos de reconstrução social e econômica, mostrou-se fundamental para o sucesso do desenvolvimento dessa nova perspectiva educacional, centrada na autonomia e na valorização da infância, de forma que toda a comunidade cooperasse para reconstruir a infraestrutura da cidade, que foi devastada pela guerra, e reformular a maneira pela qual as crianças eram educadas à época.

A Educação Infantil na Itália também foi historicamente ligada entre a Igreja e o Estado. Os conflitos entre a igreja católica, que era fortemente consolidada, e o jovem Estado italiano, que havia sido formado em 1860, afetaram diretamente o progresso da Educação Infantil ⁷. Em meados do ano de 1820, surgiram as primeiras instituições voltadas para as crianças, que foram precursoras dos 2 (dois) maiores programas de Educação Infantil existentes na Itália, sendo eles: as creches (*asili nido*⁸ ou “ninhos de segurança”), que atendiam crianças desde os 4 (quatro) meses até os 3 (três) anos de idade; e as escolas pré-primárias (*scuole dell’infanzia* ou “escolas da infância”), para crianças dos 3 (três) aos 6 (seis) anos de idade (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Os *presepi*⁹ foram os precursores das creches modernas, criados para bebês amamentados no peito ou recentemente desmamados, para as mães que

⁷ A tensão entre a Igreja Católica e o Estado na Itália influenciou diversas áreas sociais, especialmente a educação, que, durante o século XIX, foi marcada por disputas ideológicas quanto ao controle dos espaços escolares e à formação moral e religiosa das crianças.

⁸ Os *asili nido* surgiram como uma resposta à crescente necessidade de cuidado infantil em contextos urbanos industrializados, especialmente voltados para filhos de mães trabalhadoras.

⁹ Os *presepi* eram instituições de acolhimento para bebês muito pequenos, funcionando inicialmente com apoio da Igreja Católica e da comunidade, e considerados os embriões das atuais creches italianas.

trabalhavam, tendo seu surgimento relatado no século XIX como espaços para acolher bebês de mães trabalhadoras, e também eram organizados pelas igrejas, comunidades ou pelo Estado.

No dia 6 de dezembro de 1971, a Lei nº 1044 representou um marco significativo na Itália, pois instituiu o serviço social das creches para as crianças de até 3 (três) anos, oferecendo assistência adequada às famílias, facilitando a inserção das mulheres no mercado de trabalho. A lei propunha que os 20 (vinte) governos regionais da Itália fossem responsabilizados por cumprir e tornar efetivas as disposições previstas na legislação, e os governos municipais tinham o dever de solicitar financiamentos, construir e organizar os centros de cuidado infantil. A implementação desses serviços de cuidado infantil, entretanto, desenvolveu-se de forma desigual pelo país, devido a uma combinação de fatores, como as escolhas políticas, as visões sobre o papel das mulheres, as normas administrativas e os recursos financeiros disponíveis.

A Lei Nacional de Proteção e Assistência à Infância, de 1925, foi um outro grande marco na política social da Itália, estabelecendo diretrizes para a assistência infantil, em especial para crianças pequenas e suas famílias. Essa lei auxiliou na estruturação dos serviços de cuidado infantil, e consolidou o papel da Organização Nacional para a Maternidade e à Infância (ONMI)¹⁰, instituição que oferece suporte a mães e crianças carentes. A ONMI foi criada em 1925, no regime fascista de Mussolini, para o fortalecimento da assistência social e o controle de natalidade, dentro de uma visão de Estado forte e nacionalista, administrando programas de saúde voltados às mães e aos bebês para combater as altas taxas de mortalidade infantil e oferecer serviços de assistência médica e distribuição de leite. A Lei Nacional de Proteção e Assistência à Infância regulamentou essas ações, garantindo que o Estado participasse ativamente para garantir o bem-estar das crianças pequenas.

Mais de 14% (quatorze por cento) da verba da cidade passou a destinar-se ao sistema criado para fomento da Educação Infantil, onde as crianças na primeira infância foram encorajadas a explorar o ambiente escolar e se expressar por meio de todas as suas linguagens: comunicativa, expressiva, cognitiva, simbólica, metafórica, ética, cognitiva, lógica, relacional e imaginativa (Reggio Children, 2010). As crianças poderiam se expressar e desenvolver suas competências no uso da língua falada, nos

¹⁰ A ONMI (*Opera Nazionale Maternità e Infanzia*) foi uma instituição italiana criada em 1925, durante o regime fascista, para oferecer assistência a mães e crianças, com forte caráter moral e ideológico.

gestos, nos desenhos, na pintura, na construção, nas esculturas de argila e arame, nas colagens, nas brincadeiras dramáticas, na música, na escrita emergente, e entre outras muitas formas de expressão.

Reggio Emilia está situada na região da Emilia Romagna, uma cidade ao norte da Itália conhecida internacionalmente por ser referência em qualidade de Educação Infantil, possuindo um elevado nível de “comunidade cívica”, onde os cidadãos colaboram entre si em prol de melhores condições, praticando a solidariedade social, cooperação e reciprocidade, indo em des encontro com o distanciamento social que vem sendo enfrentado por diversas comunidades atualmente. Além dessa, outras cidades no norte da Itália realizam projetos extraordinários também no âmbito da educação na primeira infância (Lino, 2018; Moss, 2016).

Emilia Romagna tem os níveis mais altos de responsabilidade civil e confiança básica nas instituições e nos políticos locais [...]. Conceitos populares de democracia participativa garantem que as pessoas podem e devem falar “como protagonistas” em seu nome e no de seu grupo, com base na experiência pessoal e em seu grau de conscientização. Os cidadãos reverenciam suas tradições de organização de todos os estratos da sociedade para resolver problemas sociais juntos por meio de partidos políticos e cooperativas econômicas (agrícolas, de mercado, de crédito, trabalhistas e sindicatos). Essas tendências coletivistas não são recentes, remontando às corporações de ofício e às repúblicas comunitárias do século XVI; elas são uma fonte forte de identidade e orgulho para as pessoas da região da Emilia Romagna em geral e da cidade de Reggio Emilia em particular (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 26-27).

O cooperativismo presente como base da abordagem reggiana permite que a imaginação seja cultivada nesses lugares, reforçando a noção do possível das crianças, entendendo e conhecendo novas formas de gentileza, respeito, preocupação com o próximo e reafirmação de valores importantes, e essa experiência já vem sendo desenvolvida há mais de cinco décadas.

Esse projeto se mantém firme, sendo um modelo de micro projeto local de experimentalismo democrático, e os progressos alcançados não têm a ver com o Estado italiano ou com a imaginação do governo nacional, que não os apoiaram, o progresso existe apesar da falta de apoio destes, como afirmado por Gandini (2016): “ao longo dos anos, os educadores de Reggio desenvolveram uma filosofia baseada em uma parceria entre crianças, professores, pais, coordenadores educacionais e a comunidade” (p. 316). Isso se deve ao fato de os habitantes de Reggio Emilia sempre

terem tido caráter cooperativo e fortemente independentes. Os cidadãos da cidade, no século XX, representaram papel importante no movimento de resistência contra o fascismo e contra a ocupação dos nazistas, o que resultou em uma medalha de valor militar direcionada à cidade, a maior honra que a nação poderia ter.

1.2 Influências teóricas na abordagem Reggio Emilia

Nas experiências desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, a criança é compreendida através das assim denominadas “cem linguagens”, o que faz referência ao poema de Loris Malaguzzi, intitulado *Ao contrário, as cem existem* (Edwards; Gandini; Forman, 2016), que conduz à metáfora das “cem linguagens” da criança, uma crítica expressiva à metodologia da escola tradicional, que dificulta que a criança possa exercitar a maior parte de sua criatividade. “Cem linguagens” é um conceito idealizado por Loris Malaguzzi que se refere às diversas formas de expressão e comunicação da criança, como arte, movimento, fala, brincadeira, música e imaginação, reconhecendo sua criatividade e potencial integral.

A educação das crianças é o principal foco de preocupação e é tida como responsabilidade comunitária nas escolas reggianas. Os resultados do trabalho educacional desenvolvido em Reggio se traduzem em uma pedagogia da Relação e da Escuta, que se baseia em um panorama de cooperação e escuta sensível (Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2016). A pedagogia da relação e da escuta valoriza o diálogo entre crianças e adultos, reconhecendo a escuta como atitude central no processo educativo e promovendo relações baseadas no respeito, na escuta ativa e na construção conjunta do conhecimento. Os próprios professores caracterizam seus trabalhos dessa forma, que se destaca como abrangente e colaborativa, revelando que não é um trabalho rotineiro e comum e sim um trabalho de constantes transformações – trabalho que identificam como “nosso projeto”, “nossa abordagem”.

Loris Malaguzzi foi o idealizador e fundador do sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia. Ele se mudou juntamente com sua família para uma cidade próxima de Reggio Emilia, em 1923, logo que seu pai assumiu um cargo como chefe de ferrovia. Durante sua juventude, Malaguzzi lecionava na escola fundamental em Sologne, uma vila nos Apeninos (1939-1941), e nas escolas de ensino médio e fundamental em Reggio Emilia (1942-1947). O nascimento da Educação Infantil pública iniciou-se por volta de 1950, quando muitos educadores motivados a

alcançarem mudanças se uniram aos pais na Itália, conscientizando-se da necessidade de melhores ofertas na Educação Infantil, conscientes de que o Partido Democrático Cristão¹¹ dominante não alteraria o estado da educação naquele período.

Por fim, após sete anos dando aulas no ensino médio, decidi abandonar meu emprego. O trabalho com as crianças havia sido recompensador, mas a escola estatal continuava a seguir seu próprio rumo, mantendo sua indiferença estúpida e intolerável para com as crianças, sua atenção oportunista e insinuante para com a autoridade e sua esperteza interesseira empurrando conhecimento pré-embalado. [...] Eu me uni a esses professores e comecei a trabalhar com as crianças, ensinando enquanto nós mesmos aprendemos. [...] Estávamos quebrando padrões tradicionais (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 47).

Diversas novas ideias e concepções a respeito da educação chegavam na Itália, como o movimento “escola popular”¹², advindo da França, e os escritos traduzidos de educadores progressistas, como Célestin Freinet, um pedagogo francês que desenvolveu uma abordagem criativa e inovadora para a educação com base no protagonismo infantil que valorizava o aprendizado e a cooperação entre os estudantes como um caminho alternativo ao rígido e passivo ensino tradicional que era empregado à época, almejando uma educação voltada para a experimentação e a participação democrática dentro da escola; e John Dewey, um filósofo, psicólogo e educador norte-americano, conhecido por defender uma abordagem pedagógica baseada na ideia de que a aprendizagem precisa acontecer com enfoque na experiência e na interação ativa do aluno com o ambiente, o que faz com que o aluno não seja apenas um receptor passivo de informações, e sim um participante ativo na construção de seu aprendizado. Quando questionado sobre suas fontes de inspiração, eis a resposta de Malaguzzi:

O primeiro desses grupos (os suíços) gravitava pela área da educação ativa e das tendências piagetianas. O segundo (os franceses) era influenciado pela educação cooperativa de Freinet, que achava que os alunos precisavam trabalhar em grupos e serem encorajados a aprender com os seus erros, e por outros que inventaram uma escola muito estranha: a cada três anos, essa escola francesa se mudava para um novo local, onde a reconstrução de casas de campo antigas

¹¹ Partido político italiano fundado após a Segunda Guerra Mundial, com forte influência da Igreja Católica, que governou a Itália por várias décadas durante o período republicano.

¹² Movimento surgido após a Segunda Guerra Mundial, voltado à democratização do ensino e à valorização da educação como prática social e emancipadora, com forte participação comunitária.

e abandonadas servia de base para o trabalho educacional com as crianças. E foi assim que prosseguimos, e as coisas foram gradualmente se unificando em um padrão coerente (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 54).

Essas ideias alimentavam ainda mais o desejo geral de mudar a educação em todos os níveis. Em 1951, o Movimento da Educação Cooperativa (MEC) é formado, com o objetivo de aplicar as técnicas de Freinet, e alcançaram a cooperação por meio do estilo italiano de debate crítico. O líder do MEC era o educador Bruno Ciari, convidado pela gestão de esquerda de Bologna para organizar e dirigir o sistema escolar da região. Nas cidades onde o Partido Democrático Cristão (de centro) era dominante, o monopólio da Igreja Católica na Educação Infantil prevaleceu, apenas em cidades com gestões de esquerda que os sistemas educacionais progressistas foram estabelecidos inicialmente. A Igreja Católica Romana quase obteve monopólio sobre a educação pré-escolar, com salas de aula contendo de 40 a 50 crianças, onde quem lecionava era uma freira sem diploma.

O ponto primordial que contribuiu para que, mesmo com desafios, seguissem firmes na educação ativa foi a consciência que tinham do pluralismo das famílias, das crianças e dos professores, que estavam cada vez mais envolvidos naquele projeto. As crianças compreenderam que poderiam fluir suas aventuras entre sua casa e a creche, expressando seus desejos que eram antes ignorados, formando laços afetivos e compartilhando suas hipóteses com os amigos. Foi possível verificar que o tempo em que professores e alunos trabalhavam juntos passou a ser estendido, tempo esse que se mostrou valioso, fazendo com que potenciais sinérgicos fluíssem entre educadores, crianças e famílias.

Inspirado em Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky e Maria Montessori, Loris Malaguzzi continuou o desenvolvimento de seu modelo de ensino, valorizando cada vez mais a colaboração entre professores, famílias e comunidade, focando e dando prioridade na participação ativa da criança. Dentro da abordagem Reggio Emilia, um conceito essencial e discutido ao longo de todo o livro *As cem linguagens da criança* é o dos pares produtivos. O conceito de pares produtivos se refere à ideia de que o aprendizado acontece de forma mais notória e significativa quando as crianças colaboram entre si, impedindo um ensino individualista e enfatizando o trabalho em dupla ou em pequenos grupos, permitindo sempre que os alunos constantemente

partilhem ideias entre si, questionem e ampliem seus conhecimentos de forma coletiva e participativa.

A estratégia de organização da turma em pares produtivos se baseia na ideia de que as crianças aprendem por meio da interação social e da troca de experiências entre colegas e professores, gerando um ensino mais contributivo e coletivo. Esse princípio tem fortes influências nas concepções de Vygotsky, que argumentava que o aprendizado acontece na zona de desenvolvimento proximal, com as crianças alinhando suas capacidades ao interagir com os pares produtivos e mediadores. Dessa forma, os pares produtivos em Reggio são incentivados através de debates, pesquisas em grupos, atividades em grupo, organização da sala de aula de forma que as crianças se organizem em duplas ou trios produtivos, contribuindo ativamente para o processo de aprendizado uma da outra.

Uma outra influência marcante no desenvolvimento da abordagem aplicada em Reggio Emilia foram os ideais defendidos por Jean Piaget¹³, que acreditava ferrenhamente que o desenvolvimento da criança ocorre em estágios e que a aprendizagem acontece através da exploração ativa do ambiente. Em Reggio Emilia, podemos ver esses ideais observando e valorizando a autonomia da criança, e nos espaços da escola que são pensados para que a criança possa experimentar e construir o conhecimento.

As ideias e práticas defendidas por John Dewey também são fortemente presentes na abordagem. O filósofo e pedagogo norte-americano acreditava na educação baseada nas experiências e nas interações entre escola e sociedade. Ao incentivar projetos de investigação baseados no cotidiano das crianças e na participação ativa da comunidade, Reggio Emilia se inspira nesse princípio de Dewey.

Vygotsky dava ênfase ao papel da interação social no aprendizado e à importância da mediação do adulto. Em Reggio Emilia, essa colaboração entre crianças e professores reflete diretamente essa influência, porque os educadores atuam como facilitadores desse conhecimento e não mais como transmissores de conteúdo. Como destacou Vygotsky (1991, p. 105), “o que a criança é hoje em colaboração, será amanhã por si mesma”, o que reforça a importância das interações

¹³ Jean Piaget foi um psicólogo suíço conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, destacando como as crianças constroem seu conhecimento e passam por estágios distintos de desenvolvimento intelectual.

sociais e da mediação no processo educativo – fundamentos também valorizados na abordagem Reggio Emilia.

Maria Montessori¹⁴ também foi forte inspiração para a criação dessa abordagem, defendia a importância do ambiente preparado e a importância da autonomia infantil no aprendizado. A abordagem Reggio compartilha dessa visão e trata o ambiente como sendo terceiro educador, atentando-se à contextualização de cada espaço de aprendizagem, tornando-os estimulantes e acessíveis às crianças. “A primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver” (Montessori, 1965, p. 108).

O que a criança aprende não surge como um resultado automático do que é ensinado. Em vez disso, deve-se, em grande parte, à própria realização da criança, em consequência de suas atividades e seus recursos próprios (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 60).

Entre os objetivos da abordagem, podemos destacar o de reforçar a noção de cada criança de sua identidade, por meio do reconhecimento dos pares e dos adultos, de forma que elas desenvolvam e compreendam a sensação de pertencimento, e se sintam acolhidas e confortáveis para participarem de todas as atividades escolares. Para possibilitar a participação das famílias, os professores precisam questionar suas certezas, assumir um estilo crítico de pesquisas e se conectar com as famílias, conversando, ouvindo e aprendendo com os pais.

Quando as crianças percebem o engajamento e adesão dos pais, sua curiosidade aumenta e se mostram mais interessadas e confiantes, porque compreendem que os pais se sentem em casa na escola, e o sucesso disso se dá quando as crianças aceitam tranquilamente quando os pais dizem que vão à escola conversar com os professores ou quando dizem que vão à reunião do Conselho Escolar, por exemplo. Os pais e filhos precisam perceber quanto trabalho os professores realizam juntos e a frequência com que esses professores se reúnem para discutir as coisas, colaborando em projetos de pesquisas e outras iniciativas, e se juntam às brincadeiras das crianças e assumem suas responsabilidades. Esses atos impressionam as crianças, que enxergam um mundo onde as pessoas cooperam, se ajudam.

¹⁴ Maria Montessori foi uma educadora italiana que criou um método pedagógico focado na autonomia das crianças, respeitando seu ritmo e promovendo a aprendizagem através da experiência e da exploração.

Contudo, lembro que o arquétipo, um professor por sala, estava tão enraizado quando começamos que a nossa proposta de formar pares de coensino, que deveria ter sido bem recebida como forma de se libertar do estresse excessivo, não foi bem aceita pelos professores no começo. No entanto, aqueles que aceitaram logo descobriram suas vantagens evidentes, e isso acabou com a incerteza. O trabalho em duplas, e entre duplas, produziu vantagens tremendas, tanto educativas quanto psicologicamente, para adultos e para crianças. Além do mais, os pares de coensino constituíram o primeiro tijolo da ponte que estava nos levando à gestão comunitária e à parceria com os pais (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 64).

No relato de experiência, durante o último capítulo deste trabalho, as principais semelhanças e diferenças entre a aplicação do método Reggio Emilia na Itália e no Brasil serão comparadas. De antemão, a primeira infância na Itália ocorre de 0 aos 6 anos, enquanto no Brasil se dá de 0 aos 5. Temos menos tempo e, por muitas vezes, não conseguimos reproduzir essas ideias à risca por fatores culturais, moramos em um país que se difere da Itália em vários fatores. As mães do Brasil são diferentes, têm perspectivas e expectativas diferentes, as vivências aqui são diferentes, até mesmo nossa alimentação é diferente, e tudo isso deve ser levado em consideração.

No Brasil, as dimensões habituais das salas de aula são menores, contam com menos espaços e mais crianças, e, em escolas tradicionais, muitas cores primárias são utilizadas, o que pode superestimular as crianças e mantê-las estressadas. Além disso, os painéis são pré-fabricados e os trabalhos das crianças são usados apenas para fins decorativos. Em Reggio Emilia, os ambientes são mais espaçosos, as cores são inspiradas na paleta de cores dos elementos naturais e os móveis são construídos estrategicamente pelos profissionais da escola e pelos pais, como, por exemplo, bancos feitos de troncos de árvores, varal de trabalhos feitos com galhos, muitas plantas para contextualizar o ambiente, de forma a tornar tudo acolhedor e hospitaleiro.

A abordagem Reggio Emilia começou a ser implantada no Brasil na década de 1990, especificamente em colégios privados, trazendo projetos pedagógicos inovadores. A abordagem Reggio Emilia começou especialmente em instituições de Educação Infantil que buscavam metodologias centradas na escuta da criança, na documentação do processo de aprendizagem e na participação da comunidade escolar. (Roche; Pimenta, 2022). Inspirados no acolhimento proporcionado por essa abordagem, a valorização dessa educação centrada na criança trouxe impactos

positivos e cresceu os olhos dos colégios, o que levou vários educadores brasileiros a estudarem essa abordagem ativa e aplicar em suas práticas cotidianas (Oliveira, 2012).

Uma problemática em torno da implementação dessa abordagem no Brasil é a falta de docentes formados e especializados na área, e a falta do treinamento adequado sobre metodologias alternativas, que torna desafiadora a aplicação dessa abordagem. Além disso, questões estruturais também impedem o sucesso efetivo de ter um colégio realmente Reggio Emilia, como infraestrutura escolar inadequada e turmas superlotadas, o que dificulta a criação de ambientes propícios ao aprendizado inspirado no modelo de Reggio Emilia.

Na cidade de Uberlândia, algumas escolas já se inspiram e pretendem a adoção dessa abordagem, experimentando alguns dos princípios em seu cotidiano. A problemática das turmas lotadas se estende até mesmo em colégios particulares, especialmente aqueles que possuem um número expressivo de crianças com especificidades e não contam com equipe de profissionais especializados e nem com a quantidade adequada de educadores de apoio para proporcionar um suporte integral para essas crianças. Trabalhar com pequenos grupos em uma turma com muitas crianças com necessidades específicas e poucos educadores para atender a tais situações pode ser prejudicial para o sucesso total da implementação dessa abordagem no cotidiano. Se levarmos em consideração que a professora precisa construir as vivências com pequenos grupos, os outros educadores precisam focar em apoiar as crianças com especificidades, e ainda precisaríamos de um educador “volante” para atender às necessidades gerais da turma.

Na prática, nem sempre esse plano é efetivo, já que faltam educadores especializados e as turmas acabam sobrecarregadas, o que dificulta a realização de atividades no cotidiano desafiador. Algumas instituições adotaram a documentação pedagógica e a valorização do ambiente escolar como estratégias para estimular e defender a aprendizagem infantil com a valorização da infância e a apreciação do “brincar” como ferramenta de aprendizagem.

A documentação pedagógica é uma das práticas essenciais na abordagem Reggio Emilia, e ganhou espaço nas escolas brasileiras que seguem abordagens não tradicionais, pois funciona como um meio de visibilizar o processo de aprendizagem das crianças, através de registros contínuos das experiências vivenciadas em sala de aula, nos espaços externos e no ateliê. Esses registros são feitos por meio de

fotografias, vídeos, transcrições de falas para o papel, desenhos, produções e observações feitas pelos educadores, e são de extrema importância para que pais, educadores e comunidade em geral possam apreciar o aprendizado das crianças, entendendo os processos vivenciados e reconhecendo como as crianças pensam, sentem, se expressam e, juntas, constroem o conhecimento.

Por isso, diferentemente das exposições que geralmente são feitas sem “intencionalidade”, em escolas tradicionais, esses registros da documentação pedagógica não têm a função apenas de arquivar momentos. A intencionalidade pedagógica diz respeito às ações conscientes e planejadas do educador, baseadas na escuta e na observação, com o objetivo de promover aprendizagens significativas e respeitar os tempos e interesses das crianças.

Esse processo de documentação também não é feito de forma aleatória, por isso utilizamos o termo intencionalidade a todo tempo, pois é, por meio dessa intencionalidade do educador, que a escuta ativa e a observação sensível identificam os interesses, as dúvidas e as descobertas das crianças. Somente a partir desses registros com intencionalidade que os professores analisam e interpretam os significados das ações infantis, e constroem narrativas pedagógicas que orientam os próximos passos do trabalho educativo.

A documentação ocupa um papel formativo e democrático, porque permite que as famílias possam acompanhar de perto o cotidiano das crianças, já que os murais e espaços estratégicos são sempre atualizados com novas produções das crianças, que são contextualizadas com mini-histórias criadas pelos educadores, que mostram um pouco mais do cotidiano na escola. Isso promove reflexões entre a equipe pedagógica e contribui para a construção de um planejamento mais sensível e que faça sentido para cada grupo. Documentar é uma forma de valorização e proveito das diversas formas de linguagem e expressão das crianças, e reconhece os estudantes como sujeitos ativos, curiosos e potentes no processo educativo.

Em uma experiência de campo na cidade de São Paulo, indo ao colégio Polaris, que segue a abordagem Reggio Emilia, pude perceber a diferença no cotidiano tranquilo e brando daquele ambiente, com relação ao cotidiano desafiador do colégio onde trabalhei. A primeira diferença marcante é na quantidade de alunos. O colégio Polaris conta com apenas 04 salas de aula, contendo 21 alunos no total, o que dá cerca de 5 ou 6 alunos por sala.

Na escola onde trabalhei, nós tínhamos cerca de 18 crianças por sala na Educação Infantil, e a equipe de profissionais de cada sala de aula era composta por uma educadora de referência e uma educadora de apoio, enquanto, nas salas com crianças com especificidades, era adicionada uma educadora de apoio apenas, não importando quantas crianças com especificidades estivessem na sala de aula. Um exemplo disso é a sala de aula onde trabalhei, em que tínhamos 3 crianças com laudo fechado e mais 2 em observação, e o nosso grupo era composto por mim, uma educadora de referência e uma outra educadora de apoio.

Por muitas vezes, nossas crianças entravam em crise ao mesmo tempo, e nós não tínhamos suporte suficiente para cuidar daquelas crianças e ainda atender às necessidades gerais da turma. Por exemplo: se duas crianças estivessem em crise, eu e minha outra colega educadora de apoio estaríamos auxiliando nessa demanda, então se outras crianças precisassem de algum suporte específico, nem sempre estaríamos possibilitadas de atendê-las. Essa falta de profissionais suficientes foi respondida pela escola com a contratação de uma psicóloga, que fazia atendimentos para todas as crianças, mas logo ela também se mostrou sobrecarregada, pois no colégio onde trabalhei nós tínhamos em média 3 crianças com laudo por sala. Então, de fato, seria necessário uma equipe de educadores maior para comportar todas as necessidades, de forma a possibilitar uma educação inclusiva efetivada de forma saudável.

Outra diferença entre o colégio Polaris e a escola onde trabalhei é que em Polaris eles tinham apenas 01 criança com laudo, que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um nível leve. A diretora do colégio nos contou que essa criança possui uma educadora especializada em atender suas demandas, o que de fato facilita o cotidiano, e a escola conta com espaços possíveis e pensados para regulação sensorial dessa criança (e de outras crianças com especificidades que possam vir a surgir).

Por mais que o cotidiano e o modo de vida no Brasil sejam diferentes em relação ao da Itália, a implementação dessa abordagem é mais do que possível, mas é importante que nós fiquemos atentos às questões que dificultam o sucesso progressivo dessa abordagem no país. A criação de políticas públicas que pretendam uma melhor qualidade no ensino e na aprendizagem e garanta mais recursos para tornar isso possível é uma forma de proporcionar melhorias e mais qualidade no

quadro profissional e nos recursos disponíveis para uma educação competente e sem tantas barreiras.

1.3 O ateliê e o atelierista

O ateliê é um espaço destaque nas escolas de Reggio Emilia. O conceito de *ateliê* na abordagem Reggio Emilia vai além do espaço físico: é um ambiente de pesquisa estética e expressiva onde crianças investigam o mundo por meio de múltiplas linguagens. É nele onde são realizadas as provocações e experimentações, que são de grande valia para que ocorra o êxito dessa abordagem. Malaguzzi destaca e reforça que a introdução do espaço de ateliê na escola foi uma decisão intencional, teve como objetivo promover a liberdade criativa das crianças, rompendo com os modelos tradicionais de ensino. O ateliê torna possível que as crianças explorem e criem novas combinações simbólicas e expressivas, é uma alternativa à abordagem behaviorista predominante. O ateliê também facilitou a comunicação com os pais, ajudando-os a conhecer melhor o aprendizado de seus filhos e compreender o seu processo criativo.

Os professores passaram a entender o ateliê não apenas como um espaço de produção artística, mas ainda como um local de pesquisa e experimentação, onde os estudantes podem explorar livremente as diversas linguagens, materiais e técnicas. A interação com esse ambiente incentivou o registro das experiências e foi essencial para a consolidação de métodos pedagógicos baseados na observação e na participação ativa das crianças.

O profissional atelierista atua como mediador criativo entre os materiais, os processos e os sujeitos envolvidos, favorecendo a escuta, a autoria e a documentação das aprendizagens. É tido como um componente central diante da abordagem Reggio Emilia, visto que desempenha um papel fundamental e central na mediação entre as crianças, os materiais utilizados e os processos criativos. Este profissional não se limita apenas ao ensino de técnicas artísticas, mas atua também como um facilitador da expressão infantil, incentivando os alunos a sempre explorarem diferentes linguagens e formas de comunicação, sejam visuais, táteis, sonoras ou performáticas. É importante que o atelierista trabalhe em total colaboração com os professores, ajudando a integrar a experimentação e a criatividade no cotidiano escolar e

promovendo um ambiente onde a curiosidade e a autonomia das crianças sejam sempre percebidas e estimuladas.

Além disso, o atelierista desempenha um papel crucial quando se fala de documentação pedagógica, já que é ele quem registra muitas das produções infantis e auxilia nas reflexões profundas sobre os processos de aprendizagem. Através da observação e do diálogo, o atelierista propõe desafios e provocações por meio das boas perguntas, que vão ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes, permitindo que desenvolvam as suas ideias com profundidade e autoria. O atelierista também contribui para a formação continuada dos educadores, sempre introduzindo novas ideias, abordagens e materiais que enriquecem as práticas pedagógicas vivenciadas. A presença desse profissional no ambiente escolar rompe com a visão tradicional do ensino infantil como sendo um espaço apenas de instrução básica, e o transforma em um território que possibilita pesquisas, invenções e descobertas, onde as crianças são respeitadas e entendidas como participantes ativos na construção do conhecimento.

Historicamente, percebe-se a Educação Infantil como um campo predominantemente feminino, em continuidade com a associação do cuidado infantil ao papel tradicional das mulheres. Essa perspectiva tem sido mudada principalmente desde a segunda metade do século XX, onde uma maior inclusão de profissionais homens na área se iniciou, impulsionada pelos debates sobre a igualdade de gênero e a necessidade de modelos masculinos na formação das crianças. Nos anos de 1980 e 1990, as políticas educacionais começaram a incentivar a participação de profissionais homens na educação, mas ainda existem desafios e resistências sociais. A presença de profissionais masculinos no contexto da Educação Infantil é importante, porque oferece diversidade de referências às crianças, e quebra estereótipos de gênero, promovendo um ambiente equitativo e inclusivo. A abordagem Reggio Emilia sempre deu ênfase à importância da diversidade no ambiente escolar, e embora atualmente a maioria dos educadores em creches ainda sejam mulheres, as escolas Reggio Emilia criaram o hábito de incluir cada vez mais professores homens, reconhecendo a importância de as crianças terem modelos masculinos e femininos no ambiente de aprendizagem.

Veia Vecchi, uma das primeiras mulheres atelieristas a atuar nas creches de Reggio Emilia e pesquisadora da infância, trabalhou por mais de 30 anos na Escola Municipal da Infância Diana, e escreve a obra *Arte e criatividade em Reggio Emilia*

(Vecchi, 2017), com reflexões que possibilitam uma melhor compreensão sobre a dimensão estética nas creches:

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida...É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção. [...] No âmbito educativo, mereceria uma profunda reflexão, e estou certa de que a sua presença consciente nas escolas e na educação faria elevar tanto a qualidade das relações com o contexto quanto a dos processos de aprendizagem (Vecchi, 2017, p. 28).

A dimensão estética é um valor que vai ao encontro de um dos principais pilares para as escolas de infância que se inspiram na abordagem Reggio Emilia. É um aspecto fundamental que permite o entendimento da origem do ateliê de artes e do educador atelierista como figuras indispensáveis dentro das escolas, criando um ambiente onde as linguagens possam ser incorporadas no cotidiano. Alfredo Hoyuelos, pesquisador da infância espanhol, conhecido por seu trabalho no aprofundamento da abordagem Reggio Emilia, define que o ateliê e o atelierista nascem para possibilitar às crianças e aos adultos o uso de suas “cem linguagens”, destacando a metáfora como forma de comunicar que Malaguzzi entrou para “dar vida às palavras, consistência material” (Hoyuelos, 2020, p.183).

Vecchi ressalta sua crença de que as crianças possam viver processos análogos aos dos artistas, e essa aproximação surge através de elementos que fazem sentido para ambos, como metáforas, sínteses, atenção para a repetição e variação, atração pela cor, explorações gráficas não figurativas, invenções de sinais e formas de representar o mundo. Por isso, as crianças e os artistas têm o mesmo olhar inédito ao observar o mundo, e o ateliê torna possível que uma das ações que caminham para uma aprendizagem livre de estereótipos seja possível, que é proporcionar um espaço onde as crianças possam construir o próprio imaginário e um esquema pessoal sobre determinada coisa, antes que um adulto lhe represente um modelo pré-estabelecido. Por isso, as antenas sensíveis do atelierista precisam estar preparadas para isso.

Diante dessas inspirações de importantes autores que contribuíram para a abordagem de Reggio, o ateliê das escolas brasileiras é moldado.

A atelierista Júlia Castanheira, em sua pesquisa intitulada *O ateliê de artes visuais no contexto da Educação Infantil : a experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia*, faz um breve relato sobre seu cotidiano no ateliê, com crianças da Educação Infantil :

O ato de desenhar é uma atividade lúdica, reunindo como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário. À medida que o pensamento evolui, os traçados gráficos se transformam. Com os progressos das capacidades representativas, a criança faz seus desenhos de forma mais detalhada de acordo com os avanços ligados ao seu pensamento, e começam a querer fazer algo mais próximo da realidade. As crianças do grupo de 3 anos observam e desenham diferentes raízes, escolhem os materiais e raiz de preferência, a fim de expressar suas ideias da melhor forma. A conexão entre as cores e os objetos é notável e a tentativa de trazer forma para os traços também começa a aparecer. E dessa maneira vamos ampliando as experiências, exercitando as observações e ampliando o uso de materiais. Como as crianças representam as raízes a partir da pintura? Quais formas ficam evidentes? Quais cores são escolhidas? Como são os traços? Uma criança de 3 anos, durante uma sessão no ateliê, é convidada a produzir um registro plástico da raiz, ela desliza o pincel dizendo: “Uh!” e parece demonstrar prazer no uso e relação com o material. À medida que as crianças usam suas mãos para agir sobre um material, começam a adquirir habilidades, experiências e estratégias (Castanheira, 2022, p. 55-57).

Os colégios que se inspiram nessa abordagem estão num constante movimento de aprimoração dos padrões educacionais primitivos e tradicionais que nos propusemos a abandonar. Foi no ano de 2022 que o colégio onde trabalhei iniciou o processo de inclusão do ateliê e a figura do atelierista passou a compor o cotidiano da escola, e, depois de muitas ações, essa cultura foi incorporada na rotina e nas práticas pedagógicas.

Capítulo 2

Abordagens inclusivas e autismo

A escola é um ambiente social que, por meio de estímulos externos, fortalece os relacionamentos da criança com a troca com seus semelhantes, e quanto maior for o grupo das interações da qual a criança estiver inserida, melhor será o seu desenvolvimento. A escola pode propor atividades favoráveis e desafiadoras ao desenvolvimento social, emocional, cognitivo e linguístico.

A inclusão é apresentada como um ato de integrar todos os indivíduos em um ambiente coletivo, garantindo práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno, não apenas se limitando a recebê-los na escola e segregar, mas diz respeito a elaborar práticas pedagógicas direcionadas às suas especificidades. Inclusão significa criar meios e possibilidades para um atendimento com equidade. Inclusão não é fazer o mesmo para todos, é buscar meios para que todos possam chegar ao mesmo resultado (Silva, 2010).

2.1 Breve introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tratamentos possíveis

Mello (2001, p.13) esclarece que o autismo “é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, [...] caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e na imaginação”.

No ano de 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler publicou a obra *Demência precoce ou grupo das esquizofrenias*¹⁵, e foi neste trabalho que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez. Em 1943, Leo Kanner, também psiquiatra, publicou a obra *Distúrbios autísticos do contato afetivo*¹⁶. Nessa obra, Kanner caracterizou 11 crianças que demonstraram tendências ao isolamento e à mesmice. Em 1944, Hans Asperger publicou *Psicopatia autística na infância*¹⁷, onde descreveu crianças com condições similares àsquelas pesquisadas por Kanner. Essas duas obras escritas por esses dois

¹⁵ BLEULER, E. *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. New York: International Universities, 1911.

¹⁶ KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child, Baltimore, n. 2, p. 217-250, 1943.

¹⁷ ASPERGER, H. Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, Berlin, n. 117, p. 76-136, 1944. (título traduzido do alemão).

psiquiatrias são consideradas o principal marco da descoberta do autismo (Mello, 2001 apud Moraes, 2021).

Atualmente, para o diagnóstico, utiliza-se o DSM-5¹⁸, que considera o Transtorno do Espectro Autista em diversas formas, considerando os níveis acometidos, por meio do qual um profissional médico fará a avaliação clínica dos sintomas descritos pelo cuidador.

O TEA é uma condição peculiar, caracterizada por uma diversidade de manifestações comportamentais, sociais e cognitivas, manifestações essas que podem variar amplamente de um indivíduo para outro. Desde que as primeiras condições identificadas ao autismo foram identificadas até os dias atuais, abordagens científicas distintas têm sido desenvolvidas, objetivando a compreensão das origens, diagnósticos e tratamentos. Conforme os avanços na compreensão sobre o TEA ocorreram, fez-se necessário um marco diagnóstico que não fosse útil apenas para orientar os profissionais da saúde, como também para garantir os direitos legais daquelas pessoas que fossem diagnosticadas com esse transtorno.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Americana de Psiquiatria (APA) são as responsáveis por estabelecerem as diretrizes diagnósticas e classificatórias para os transtornos mentais, em diferentes países. O Código Internacional de Doenças (CID) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) são as duas ferramentas fundamentais que orientam o diagnóstico das condições de saúde, incluindo o autismo. O CID é utilizado em diversos países, inclusive no Brasil, e é atualizado periodicamente em busca de refletir as descobertas científicas acerca das condições de saúde. Já o DSM possui uma versão atualizada, o DSM-5, cuja quinta edição foi publicada no ano de 2013 e redefiniu o autismo como o Transtorno do Espectro Autista, deixando de lado diagnósticos como o da síndrome de Asperger e o transtorno autista clássico (American Psychiatric Association, 2013).

O DSM-5 prevê que o diagnóstico de TEA é baseado em dois critérios principais. O primeiro são os prejuízos significativos na comunicação social, envolvendo desafios para a expressão verbal, dificuldades no reconhecimento e na compreensão das emoções dos outros, e dificuldades no estabelecimento e na manutenção de relacionamentos interpessoais; e o segundo são os interesses fixos, restritos, e os comportamentos estereotipados, com a criança apresentando

¹⁸ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Em tradução livre: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

dedicação expressiva para atividades específicas e padrões repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association, 2013). O diagnóstico também é condicionado pela manifestação dos sinais na primeira infância, porque não se desenvolve autismo, já se nasce autista, então os sinais precisam aparecer desde a primeira infância; além de ser condicionado pela gravidade clínica dos prejuízos e à exclusão de outras condições, como a deficiência intelectual (Lord *et al.*, 2020).

As manifestações do TEA são variadas e diversas, e essas diferenças são notórias entre os indivíduos diagnosticados, cada um tem as suas especificidades. A gravidade desses sintomas e as áreas de comprometimento variam significativamente, por isso é fundamental que se tenha uma abordagem personalizada, tanto para os diagnósticos quanto para a intervenção. O diagnóstico de TEA é sensível e pode se apresentar de diversas formas, com os níveis de apoio sendo categorizados de acordo com a intensidade dessas dificuldades observadas. O nível 1, conhecido como autismo leve, indica que o indivíduo precisa de apoio, mas não apresenta demandas significativas para as vivências cotidianas. O autismo moderado, nível 2, envolve dificuldades moderadas, exigindo um suporte substancial. E o nível 3, autismo severo, representa uma forma severa do transtorno e engloba uma necessidade intensa de apoio em todas as áreas da vida (American Psychiatric Association, 2013). O nível de apoio pouco tem a ver com fatores como a fala, por exemplo. Se uma criança TEA não desenvolveu a fala, mas consegue se comunicar através da escrita ou símbolos, isso significa que não necessariamente será um autista severo.

As pesquisas genéticas mostram que o TEA é uma condição com base multifatorial, pode advir de causas genéticas, ambientais e, em pouca proporção, pode estar associado a mutações espontâneas. De acordo com estudos, cerca de 81% dos casos de autismo se devem a um componente genético herdado, e essas variantes genéticas responsáveis pelo transtorno podem advir dos pais, das mães e de ambos. A contribuição genética para o autismo é complexa e envolve mais de mil genes; podemos observar essas características em diferentes membros da família (Geschwind, 2011). Em cerca de 18% dos casos de TEA, o autismo pode resultar de mutações genéticas, mas essas, não herdadas, podem ser devido ao envelhecimento dos pais, especialmente para mulheres que são gestantes após os 35 anos e homens acima dos 40 anos, quando os espermatozoides podem apresentar maior proporção a mutações. (Bailey *et al.*, 2019). Além desses causadores, temos os fatores

ambientais, como a exposição de agentes teratogênicos no início da gestação (por exemplo, o uso do ácido valproico) e as infecções, fatores que têm sido associados a um aumento do risco para o desenvolvimento do TEA (Modabbernia; Velthorst; Reichenberg, 2017).

O tratamento do TEA envolve uma combinação de abordagens pedagógicas, terapias comportamentais e, em alguns casos que precisam de uma análise mais profunda, medicações para o manejo de sintomas específicos, como dificuldades em dormir e agressividade. A eficácia dessas intervenções pode ser avaliada a partir de uma hierarquia de evidências científicas, sendo os ensaios clínicos randomizados e as revisões sistemáticas as fontes mais confiáveis de dados. Uma meta-análise em 2015 fez a análise de mais de 2500 estudos sobre intervenções para o TEA e concluiu que as práticas mais eficazes incluem a Análise Comportamental Aplicada (ABA) e a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC)¹⁹, especialmente para as crianças com autismo leve e com comorbidades como ansiedade e/ou depressão (Reichow *et al.* 2015). Essas abordagens pretendem progredir com as habilidades de comunicação, socialização e autonomia do indivíduo, e podem ser amplamente utilizadas em centros de intervenção.

Apesar disso, as abordagens terapêuticas para tratamento do TEA devem ser adaptadas às especificidades demandadas por cada criança, considerando suas preferências, habilidades individuais e nível de funcionamento. A ABA é baseada em uma análise detalhada do comportamento e no uso de reforços que servem para incentivar respostas adaptativas. Também temos a ferramenta do uso de protocolos de avaliação, como o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*²⁰ (VB-MAPP)²¹, comum na prática clínica, que serve para avaliação das habilidades de comunicação e habilidades sociais de crianças pequenas. Para crianças mais velhas e adolescentes, é utilizado o *Assessment of Functional Living*

¹⁹ A Terapia Cognitivo-Comportamental é uma abordagem psicoterapêutica que busca identificar e reestruturar pensamentos e crenças disfuncionais, promovendo mudanças emocionais e comportamentais. Ela parte do princípio de que a forma como interpretamos os acontecimentos influencia diretamente nossas emoções e ações.

²⁰ Em tradução livre: Programa de Avaliação e Colocação de Marcos de Comportamento Verbal.

²¹ O VB-MAPP é uma ferramenta de avaliação que identifica marcos no desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais em crianças, especialmente com autismo.

*Skills*²² (AFLS)²³, que promovem o desenvolvimento de habilidades vocacionais e funcionais (Sundberg, 2008).

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) é uma abordagem terapêutica baseada nas ideias defendidas pelo behaviorismo, que tem como premissa central que todo comportamento humano, até mesmo pensamentos e emoções, resultam da interação do indivíduo com o ambiente. A ABA tem como objetivo a modificação de comportamentos, através de intervenções estruturadas, fundamentadas em evidências científicas, e pode ser amplamente utilizada no tratamento de indivíduos com TEA (Cooper; Heron; Heward, 2020).

Tendo sido inicialmente desenvolvida nos anos 1960 por B. F Skinner, a ABA é baseada na teoria do condicionamento operante, que sugere que os comportamentos podem ser moldados através de reforços ou de punições, e que os estímulos ambientais influenciam nas ações do indivíduo. Essa intervenção consiste em identificar e modificar alguns comportamentos específicos, reforçando os comportamentos almejados e diminuindo os comportamentos indesejados. Além disso, a ABA se distingue pela ênfase na análise e mensuração dos comportamentos de maneira certa, através da utilização de dados objetivos para a eficácia das intervenções (Baer; Wolf; Risley, 1968).

Quando falamos especificamente em autismo, a ABA se mostra eficaz em promover o desenvolvimento das habilidades sociais, sejam elas de comunicação, cognitivas e adaptativas, e também reduz comportamentos desafiadores, como as autolesões e a agressividade (Lovaas, 1987). A metodologia de ABA pode ser eficaz para diversas faixas etárias e vários níveis de funcionamento, com intervenções específicas para cada necessidade de cada paciente. Entre as principais estratégias utilizadas, estão o Ensino por Tentativas Discretas (DTT, na sigla em inglês, *Discrete Trial Training*)²⁴, que torna possível a aquisição de habilidades em ritmo acelerado, e o Ensino Naturalístico²⁵, que é baseado em interações naturais, em contexto do

²² Em tradução livre: Avaliação das Habilidades de Vida Funcionais.

²³ O AFLS é uma ferramenta de avaliação que mede habilidades funcionais para a vida diária em pessoas com autismo e outras deficiências do desenvolvimento.

²⁴ DTT (Discrete Trial Training) é uma técnica da ABA que ensina habilidades dividindo-as em pequenas etapas, com instruções claras, respostas específicas e reforços imediatos.

²⁵ O Ensino Naturalístico é uma abordagem da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que utiliza situações do cotidiano para ensinar habilidades, reforçando comportamentos espontâneos em contextos naturais e significativos para a criança.

cotidiano, para reforçar comportamentos espontâneos (Cooper; Heron; Heward, 2020).

A ABA melhora não apenas as habilidades cognitivas e sociais, como também proporciona benefícios significativos em áreas de autossuficiência e qualidade de vida. Mas a eficácia da ABA depende da constância e da intensidade da intervenção. Pesquisas empíricas mostram que programas de ABA mais intensivos, com intervenções diárias e por períodos longos, são mais eficazes, em especial na primeira infância da criança (Reichow, 2012).

Além das intervenções comportamentais, há o uso de medicamentos, como aripiprazol, medicamento que apresenta evidências científicas que sugerem benefícios no controle de sintomas de agitação psicomotora e agressividade, e risperidona, que age no sistema nervoso central, estabilizando o humor e também controlando sintomas de agressividade. (McCracken *et al.*, 2002). A melatonina é o único suplemento que apresenta evidências científicas e pode ser utilizado em alguns casos (Souders *et al.*, 2009).

Apesar da ampliação das discussões a respeito da inclusão escolar de crianças com autismo, assim como avanços nessa temática, os retrocessos também continuam acontecendo. No Brasil, o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares decorre de uma transição de um modelo segregacionista para a inserção de uma proposta que visa a convivência, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições neuropsicológicas.

Lucelmo Lacerda é um dos principais nomes quando pensamos em estudos sobre TEA e educação na atualidade. Doutor em Educação e mestre em História pela PUC-SP, psicopedagogo, professor da Educação Básica, especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), em uma de suas principais obras, intitulada *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução* (Lacerda, 2017), oferece uma visão clara e concisa sobre o autismo, e aborda as principais definições, causas, diagnóstico e os diferentes tratamentos disponíveis.

Lacerda destaca que o TEA é caracterizado por dificuldades nas áreas de comunicação, comportamento social e atividades repetitivas, estereotípias, e o espectro engloba amplas possibilidades de manifestações, podendo aparecer desde formas mais leves até casos severos com grandes limitações cognitivas e motoras. O livro também faz ênfase na importância de uma abordagem multidisciplinar para o

sucesso no tratamento de TEA. Essa abordagem deve incluir intervenções comportamentais, terapias de integração sensorial e a importância do apoio educacional. Embora o autismo seja uma condição permanente, a intervenção precoce é fundamental para maiores chances de melhorias na qualidade de vida e no desenvolvimento das crianças autistas.

A história da educação é construída sob o signo fundamental da exclusão, seja por sua exclusividade a grupos específicos, definidos em burocracia, aparatos religiosos ou estamentos, seja pela proibição de acesso a grupos como pobres, mulheres, negros, estrangeiros, entre outros, sendo a última fronteira da exclusão a da pessoa com deficiência (Lacerda, 2020).

No século XIX, surgem as primeiras iniciativas no Brasil para escolarização de pessoas com deficiência, quando são criadas escolas específicas para pessoas cegas e para as surdas, deficiências essas que impõem condições de natureza sensorial que incapacitam os indivíduos de frequentarem escolas convencionais, tanto do século XIX e até mesmo atualmente, já que, no cotidiano pedagógico, fazemos o uso de muitos recursos com estímulos auditivos, como oralidade, músicas, diálogos, perguntas faladas etc. e também recursos de estímulos visuais, como escrita na lousa, materiais de apoio impressos, livros didáticos impressos etc. Com a criação dessas escolas específicas, os recursos pedagógicos passaram a ser ajustados para possibilitar o acesso desses públicos.

As outras pessoas com deficiências e condições sem prejuízo cognitivo dependiam de escolas regulares e da ajuda permanente de outros indivíduos para permanecerem na escola, já que não havia esforço público para adaptar os espaços para melhor receber essas pessoas, e tampouco se cobrava para que isso fosse efetivado por iniciativa privada.

Já as pessoas com deficiências que afetam tanto a acessibilidade à escola e o currículo escolar, quanto a própria estrutura de sua aprendizagem, a população com Transtornos Mentais, como o Transtorno do Espectro Autista, a Deficiência Intelectual e outras condições, esses estavam completamente alheios a qualquer iniciativa do Estado. Foi a partir da sociedade civil, com a criação da Associação de Pais e Amigos

dos Excepcionais (APAE)²⁶ e o Movimento Pestalozziano²⁷, primeiro movimento organizado no Brasil na área da pessoa com deficiências múltiplas e intelectuais, que se empreenderam esforços para a escolarização dessas pessoas.

O conceito de inclusão de alunos com deficiência, em especial aqueles com TEA, está profundamente conectado às transformações sociais e legais que ocorreram nas últimas décadas. Dayse Carla Genero Serra, em sua dissertação de mestrado, destaca que a inclusão educacional no Brasil não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas ainda de um movimento social, que envolve diversos fatores, como questões de direitos humanos, justiça social e a reestruturação das práticas tradicionais educacionais (Serra, 2004).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a ascensão dos Direitos Humanos ocorre, o que resulta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que estabelece os seres humanos como sujeitos de direitos fundamentais inalienáveis e que todos eles têm direito à educação. A partir da explosão dos novos movimentos sociais, a partir da década de 1960, o movimento de Pessoas com Deficiência se fortalece. Segundo Boaventura de Sousa Santos:

Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicos delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. Tais excessos atingem, não só o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são outra face da alienação e do desequilíbrio interior dos indivíduos; e, finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo (Santos, 1995, p. 258).

2.2 A inclusão de estudantes com TEA na Itália e no Brasil

²⁶ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa de pais e profissionais da saúde. É uma organização da sociedade civil que atua na promoção da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, oferecendo atendimento nas áreas de saúde, educação e assistência social.

²⁷ O Movimento Pestalozziano, inspirado nas ideias do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), defende uma educação centrada no desenvolvimento integral da criança, valorizando o afeto, a observação e a experiência prática como caminhos para a aprendizagem. No Brasil, influenciou práticas pedagógicas voltadas à educação especial e à formação de professores.

Na Itália, especialmente nas creches e escolas de Reggio Emilia, o sistema educacional é vastamente reconhecido e parabenizado por sua abordagem inclusiva à educação de crianças com especificidades, pois seus resultados são evidentes. Desde que foi aprovada a primeira lei de educação para crianças com deficiências em 1971, que previu o direito a uma educação sem segregações, houve um movimento em direção à inclusão total. A legislação de 1977 reafirmou e fortaleceu o direito das crianças entre os 6 (seis) e 14 (quatorze) anos de participarem de uma educação inclusiva, exceto em casos de deficiências severas que dificultasse a frequência em aulas regulares.

As escolas em Reggio têm como principal objetivo promover um ambiente educacional que não apenas aceita, como também celebra a diversidade das crianças. Tornam com que a missão dos educadores seja garantir uma ampliação das oportunidades de comunicação e interação, criando um contexto educacional complexo que possa beneficiar a todas as crianças, não somente aquelas que possuem especificidades e necessitam de maior atenção. Malaguzzi defendia que a inclusão das crianças com direitos especiais tornaria enriquecida a experiência pedagógica de todos os alunos, gerando cooperação e apoio entre a classe.

A prática de documentar as experiências das crianças em aula, como observações e registros dos progressos, é essencial para que a educação seja personalizada e assertiva, de forma a atender às necessidades particulares de cada aluno. Essa abordagem torna possível a revisão e adaptação contínua dos planos de ensino, celebrando as capacidades específicas de cada criança e proporcionando um desenvolvimento assertivo com maior eficácia. O papel dos educadores e da comunidade escolar deve ser trabalhar em conjunto com a família e com os serviços de saúde, proporcionando um suporte que garanta que as crianças tenham igualdade de oportunidades e possam se desenvolver em conjunto.

A educação inclusiva transcende a mera presença física dos estudantes com especificidades em salas de aula de ensino regular, mas também envolve uma transformação radical das práticas pedagógicas, que precisam se ajustar constantemente para atender às demandas dos diversos grupos. A experiência educacional em Reggio Emilia se posiciona como um modelo exemplar que mostra como a inclusão pode ser implantada de forma efetiva, promovendo um futuro equitativo e integrador na educação.

A partir da década de 1970, os Estados Unidos abraçaram a luta para que escolas comuns pudessem receber estudantes com deficiência. Isso aconteceu mais fortemente após a crise do petróleo. Com a crise na economia, as escolas especializadas passaram a ser menos interessantes do que um projeto de inclusão escolar, de acordo com a Professora Eniceia Mendes (2006). Na Europa, as reflexões teóricas eram feitas sob o conceito de uma possível “integração”, mas foi o conceito estadunidense de “inclusão” que trouxe hegemonia para o debate mundial. Mendes explica que essa perspectiva de “inclusão” não se deu de forma monolítica. A princípio, era chamado de “iniciativa da educação regular” (Mendes, 2006, p. 392), e se fluidificam em dois diferentes conceitos, a “educação inclusiva” e a “inclusão total”:

[A “inclusão total”] se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (Mendes, 2006, p. 392).

A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixavam abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum (Mendes, 2006, p. 393).

Lucelmo Lacerda resume a “inclusão total” como um movimento de acadêmicos que defendem que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, porque todas as outras possibilidades são discriminatórias, e a sala de aula comum é o espaço onde há maior aprendizagem. Quando a escola respeita as diferenças e se estrutura para elas, o aluno se adequa ao currículo, então não precisamos de métodos especiais, e sim da consciência da diversidade no contexto escolar, constituindo experiências de aprendizagem individualizadas a partir de um fazer inclusivo, que seja aberto à participação diversificada.

Apesar dessa definição, Lacerda tece uma análise crítica sobre esse conceito, discutindo as complicações e os desafios ao aplicar tal teoria. A “inclusão total” é entendida como uma abordagem radical e acaba não levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno, sugerindo que a educação deve ocorrer sem

preocupações com ganhos acadêmicos, focando apenas na participação social. O autor defende que existem limitações nessa abordagem, e que ela carece de adaptações e apoios para tornar possível a inclusão de forma verdadeiramente eficaz. A inclusão em salas comuns pode ser benéfica, mas “exige apoios a cada um segundo sua medida” (Lacerda, 2020, p. 10). Num cenário ideal, a combinação entre a inclusão em ambientes regulares e o suporte individualizado seria mais eficaz. Aí entra a teoria da “educação inclusiva”, que permite essas adaptações e uma personalização do ensino, uma alternativa mais viável e eficaz.

A “educação inclusiva” é considerada uma abordagem que possui como contraponto à “inclusão total”, pois é observado que, embora as salas comuns sejam o foco principal, essa não pode ser considerada em sua totalidade a solução ideal, pois não funciona desta maneira para todos os alunos. A “educação inclusiva” enfatiza a importância de um “*continuum* de apoios”, oferecendo diversos níveis de suporte, conforme as necessidades e características individuais de cada aluno, para que o seu aprendizado possa contar com apoio na medida necessária. Portanto, é importante ressaltar que algumas pessoas com deficiência podem e devem se beneficiar de métodos de ensino e de ambientes especializados, conforme suas especificidades e demandas.

A partir do final da década de 1980, houve um acúmulo de dados científicos apurados por meio de pesquisas e análises que mostraram que essa inclusão em salas de aula comuns pode ser eficaz, mas esse sucesso depende da adequação dos apoios solicitados. É fundamental que a escolarização de pessoas com deficiência seja guiada por uma avaliação detalhada das necessidades individuais dos estudantes, através de Planos de Ensino Individualizados (PEI), objetivando maximizar o desenvolvimento potencial de cada um dos alunos, no contexto que for mais adequado e com as especificidades que cada um detém.

Maria Teresa Eglér Mantoan é uma pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP, e atua como coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED). Defende a tese de que a inclusão é a diferença em si, e não a pessoa diferente, porque todos nós somos diferentes, então, estudar a diferença é um ponto crucial (Mantoan, 2003). Entre os anos de 2008 e 2010, suas reflexões acerca de alunos com deficiências e altas habilidades foi incorporada a documentos normativos do Ministério da Educação (MEC), influenciando e gerando políticas inclusivas como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEEPEI)²⁸, e o Fascículo 1, que leva o nome de *A escola comum inclusiva* (Ropoli *et al.*, 2010).

Mantoan argumenta que a necessidade de adaptações curriculares ou métodos diferenciados para estudantes com deficiências perpetua a discriminação. Em vez disso, ela argumenta que os estudantes precisam ter a liberdade de se adaptar ao espaço, com professores atuando como facilitadores do ambiente de aprendizagem diversificado. A ideia central é de que as turmas precisam aprender juntas, em situações colaborativas que valorizem a diversidade, sem segmentar os alunos em grupos específicos para cada deficiência.

A crítica também se estende à resistência dos professores em adotarem práticas de fato inclusivas, muitas vezes parados em visões tradicionais e centralizadas, que promovem a exposição de conteúdo sem considerar as especificidades de cada aluno. Mantoan alerta que o tradicionalismo idealiza os alunos e aponta que professores e gestores frequentemente buscam soluções fáceis e generalizadas para resolverem questões de inclusão que muitas vezes acabam não correspondendo à realidade pragmática das salas de aula. A partir disso, a autora propõe uma reavaliação de como essa inclusão deve ser abordada nas aulas e na educação, questionando práticas educacionais tradicionais e defendendo uma educação que possibilite que cada aluno molde seu próprio processo de aprendizado no contexto coletivo da turma.

As reflexões propostas por Mantoan convidam o docente a reexaminar se suas práticas de ensino promovem verdadeiramente ambientes inclusivos, e como se podem coletar dados que verifiquem a eficácia e resultados dessa abordagem educacional. A formação e preparação de professores precisa ir além de meras teorias, focando-se na criação e adoção de práticas significativas que se conectem à diversidade na sala de aula e às reais necessidades dos alunos, o docente precisa questionar a falta de evidências empíricas que sustentem a eficácia de suas propostas, proporcionando uma autoavaliação das práticas adotadas.

2.3 Medidas inclusivas

²⁸ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi instituída em 2008 pelo Ministério da Educação com o objetivo de garantir o direito de todos os estudantes à educação, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns.

Até a década de 1990, as crianças com TEA no Brasil ainda eram, em sua maioria, excluídas do sistema regular de ensino. O tratamento do autismo era associado a modelos psiquiátricos, onde crianças com TEA eram reduzidas a seres disfuncionais, estereotipadas com termos ultrapassados. A exclusão deste grupo das escolas regulares pode ser caracterizada como uma segregação institucionalizada, que limitava as oportunidades de socialização e aprendizado, fatores primordiais para o bem-estar geral e para uma boa qualidade de vida, direitos que toda criança precisa ter.

A primeira notória legislação brasileira que teve como princípio garantir, de forma mais rígida, o direito à educação para todos os indivíduos, sem distinções e discriminações, foi a Constituição Federal de 1988, que buscou estabelecer a educação como sendo um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, sem restrições e desigualdades. Mas foi somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que se percebeu um marco certo e uma transição formal para uma visão mais inclusiva da educação, afirmando ser obrigatório o oferecimento do ensino para todos os alunos, sem nenhuma forma de exclusão.

Nesse ínterim, a questão da inclusão da educação de crianças com deficiência, incluindo as crianças autistas, começou a ganhar espaço e visibilidade, trazendo consigo um espaço melhor para discussão e busca por fomento. A legislação nesse momento ainda não especificava o autismo de forma detalhada, mas já apontava para a necessidade de adaptações do sistema educacional para receber crianças com especificidades diversas.

Foi a partir dos anos 2000 que notamos avanços mais importantes para assegurar a inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares, seja do ponto de vista legislativo ou também de políticas públicas. A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, tornou-se um marco fundamental. A LBI ampliou e ratificou essa ideia de que pessoas com deficiência, incluindo as com TEA, têm direito à educação em instituições regulares, contanto que contem com os apoios necessários para sua plena participação.

Outro marco importante foi o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que é marcada como uma lei fundamental na consolidação de diretrizes que promovem a inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns, além da adaptação dos currículos e no apoio pedagógico

especializado para as crianças com necessidades específicas. Essa política foi um avanço importante, já que reconheceu que uma educação possível para todos exige a adaptação total do sistema escolar, e não só a adaptação do aluno.

Apesar dos avanços legais, Serra pontua em sua pesquisa que a implementação da inclusão educacional no Brasil segue sendo um processo desigual e desafiador. Em paralelo à análise referente à evolução da Educação Infantil na Itália com o método Reggio Emilia, no Brasil, o conceito de pré-escolas e Educação Infantil nasceu na década de 1980, sendo que esse movimento de criação e investimento na Educação Infantil brasileira ganhou força a partir da promulgação da Constituição de 1988, visto que, em seu artigo 208, inciso IV, foi relatado o dever que o Estado assume de garantir uma Educação Infantil por meio de políticas públicas e monetárias, criando creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade (Brasil, 1988).

Ainda, a redação da norma supramencionada relata a obrigação prioritária dos governos municipais atuarem no ensino fundamental e pré-escolar, tendo como auxiliares os governos estaduais e federais.

No intuito de prosseguir com os avanços e desenvolvimento da educação básica no país, sendo que os partidos brasileiros começaram a vislumbrar a educação como um precursor de gerar reconhecimento na sociedade pelas políticas propostas, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual direcionou a responsabilidade de acompanhar a aplicação das diretrizes as Secretarias Municipais de Educação (Brasil, 1996).

Todavia, esse desenvolvimento se mostrou um pouco mais lento quando olhado para a Educação Infantil voltada para crianças com algum tipo de deficiência, sendo que somente com o passar dos anos que se foi construindo o entendimento de que era necessário desenvolver uma educação também inclusiva e que, para isso, era necessário um maior investimento, pois teria que haver espaços equipados e profissionais treinados com enfoque na inclusão.

Para prosseguir com o avanço na implementação de políticas públicas eficazes voltadas para a educação inclusiva é fundamental garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Em particular, a destinação de verbas específicas para a educação inclusiva de pessoas com autismo e outras deficiências é essencial não apenas para promover a equidade no sistema educacional, mas também para assegurar que essas pessoas possam alcançar seu

pleno potencial, tanto no âmbito social quanto profissional. Uma política monetária que priorize essa causa é crucial para que as escolas, os professores e os alunos autistas e com deficiências possam se beneficiar de recursos e infraestrutura adequados, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, uma política monetária que destine verbas específicas para a educação inclusiva é essencial para suprir as lacunas existentes. Essas verbas podem ser utilizadas para capacitação de professores, infraestrutura especializada, material pedagógico adaptado e apoio psicológico e terapêutico. A capacitação de professores é fundamental para que possam lidar adequadamente com alunos com autismo e deficiências, enquanto a infraestrutura especializada, como salas de aula adaptadas e equipamentos assistivos, é crucial para a participação plena desses alunos no processo de aprendizagem. O desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e adaptados às necessidades dos alunos, como sistemas de comunicação alternativa para crianças autistas, também é essencial. Além disso, serviços de apoio contínuo, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na socialização dos alunos, sendo indispensáveis para o sucesso do processo educativo.

A criação de uma política monetária voltada para a educação inclusiva também desempenha um papel importante na busca por igualdade de oportunidades. A equidade não significa dar a todos os estudantes o mesmo tratamento, mas oferecer a cada um o que é necessário para alcançar o seu máximo potencial. Crianças com autismo e outras deficiências, por exemplo, não podem ser comparadas a crianças neurotípicas²⁹, e suas necessidades devem ser atendidas de maneira diferenciada. Uma política que assegure recursos financeiros direcionados especificamente à inclusão escolar está alinhada com os princípios da justiça social. Ela promove a equidade e garante que crianças e jovens com deficiência não sejam discriminados ou excluídos do sistema educacional. Ao investir recursos em uma educação adaptada e inclusiva, o Estado não está apenas cumprindo com sua responsabilidade de garantir os direitos fundamentais de todos os cidadãos, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é

²⁹O termo “neurotípico” é usado para descrever pessoas cujo desenvolvimento neurológico é considerado dentro dos padrões mais comuns ou esperados pela sociedade. Geralmente, é usado em contraste com “neuro divergente”, que se refere às pessoas com especificidades, como no caso do autismo, TDAH ou dislexia.

respeitada e valorizada. Além disso, o investimento em uma educação inclusiva de qualidade beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a sociedade, ao proporcionar a oportunidade de convívio com a diversidade e a formação de cidadãos mais empáticos, conscientes e respeitosos com as diferenças.

Investir em uma política monetária que direcione verbas para a educação inclusiva de pessoas com autismo e deficiências também possui um impacto significativo no desenvolvimento econômico e social do país. Quando as crianças com deficiência recebem uma educação de qualidade, elas têm mais chances de se desenvolver plenamente e se integrar ao mercado de trabalho em uma idade adulta. O acesso à educação inclusiva, portanto, não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de benefícios econômicos em longo prazo. Pessoas com deficiência, ao receberem uma formação adequada, têm maior capacidade de contribuir ativamente para a sociedade, seja no setor formal de emprego ou em outras áreas de interação social. Além disso, ao promover a educação inclusiva, o país pode reduzir os custos sociais em longo prazo, como os gastos com assistência social e cuidados médicos, pois as pessoas com deficiência, quando bem formadas e inseridas no mercado de trabalho, tendem a se tornar menos dependentes de apoios governamentais. A inclusão social também gera um impacto positivo na qualidade de vida dos indivíduos com autismo e deficiências, proporcionando uma maior autonomia e autoestima. Quando essas pessoas são educadas em ambientes que respeitam suas necessidades e suas potencialidades, elas têm uma melhor qualidade de vida e um maior senso de pertencimento, o que contribui para a coesão social.

A criação de uma política monetária que destine verbas específicas para a educação inclusiva de pessoas com autismo e deficiências é um passo fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Além de promover a igualdade de oportunidades e fortalecer o sistema educacional, essa política tem um impacto positivo significativo em termos sociais e econômicos, ao integrar plenamente essas pessoas à sociedade e ao mercado de trabalho. A educação inclusiva, portanto, deve ser vista como um investimento fundamental para o futuro de uma sociedade mais justa, igualitária e próspera.

Desta forma, conforme divulgado no portal do governo federal, para reforçar a política monetária inclusiva nas escolas, foi homologado o Plano de Afirmção e

Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), conforme abaixo:

A proposta faz parte da estratégia de retomar as premissas originais dessa Política, que completou 15 anos em janeiro de 2023 e que, apesar de não ter sido desfeita, foi ameaçada e deixada de lado nos últimos anos.

A ação tem a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que garantirá a execução em diferentes frentes: investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões em quatro anos.

A meta é chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, além de atingir o total de 169 mil matrículas na Educação Infantil e ampliar os recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Hoje, apenas 36% das escolas que têm SRM receberam recursos, e a meta é dobrar esse número, passando para 72% dos estabelecimentos. Também estão entre os objetivos a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência (Governo..., 2023).

Apostar em melhores investimentos na educação inclusiva nos próximos anos é uma prioridade urgente e estratégica para o Brasil, especialmente diante dos desafios históricos enfrentados por estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e outras necessidades específicas. A retomada e o fortalecimento das políticas públicas nessa área não apenas corrigem lacunas deixadas por anos de desatenção, mas também abrem caminho para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e preparado para acolher a diversidade humana.

Esse investimento vai além da garantia de direitos fundamentais; é um passo essencial para promover a inclusão social, reduzir desigualdades e preparar o país para um futuro mais sustentável e inclusivo.

Um dos pilares centrais desse esforço é a formação continuada de professores e profissionais da educação. A capacitação adequada é fundamental para que os educadores possam compreender e atender às necessidades específicas de cada aluno, utilizando metodologias pedagógicas adaptadas e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Sem essa preparação, mesmo os melhores recursos materiais e infraestruturais podem se tornar insuficientes para garantir uma educação de qualidade. Além disso, a formação deve incluir não apenas

aspectos técnicos, mas também uma abordagem humanizada, que valorize a empatia, o respeito às diferenças e a construção de vínculos positivos entre educadores e estudantes.

A infraestrutura das escolas também precisa ser priorizada. Muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para receber alunos com deficiências e especificidades, seja por falta de acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, ou pela ausência de equipamentos e tecnologias assistivas. Investir nessa área é garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam frequentar as aulas com segurança, autonomia e dignidade. Além disso, a ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados são medidas indispensáveis para complementar o ensino regular e oferecer suporte especializado quando necessário.

Capítulo 3

Abordagem Reggio Emilia e educação de crianças com diagnóstico autista: relato de experiência

Este relato é criado com base nas minhas experiências acumuladas no decorrer do ano de 2024. A pesquisa foi vivenciada em um colégio particular, localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, onde atuei como professora auxiliar de uma turma de Educação Infantil composta por 18 (dezoito) alunos, dentre eles 3 (três) apresentavam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante o ano escolar, estive particularmente alocada como apoiadora de 2 (dois) desses 3 (três) alunos com diagnóstico autista. Com o objetivo de preservar as identidades dos alunos, neste trabalho estes serão identificadas pelos nomes fictícios Sol e Estrela.

O autismo, na maioria dos casos, vem acompanhado de comorbidades, e isso se repete com os meus 2 (dois) alunos. O aluno Sol possui diagnóstico de Autismo e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), enquanto a aluna Estrela foi diagnosticada com autismo, associado ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ambos possuindo entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos no período da observação.

3.1 Ambiente escolar e metodologia de ensino

A escola na qual obtive esta experiência segue a abordagem Reggio Emilia, que é defendida neste trabalho. Como já exposto, trata-se de uma abordagem que objetiva a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, enquanto protagonista de seu conhecimento, o que foge das metodologias tradicionais que são aplicadas nas escolas, já que essa abordagem prioriza a autonomia da criança, bem como a expressão criativa e a interação com o ambiente, prioridades essas que são elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Neste contexto, os espaços frequentados pelos alunos das escolas que seguem a abordagem de Reggio Emilia são projetados para estimular a curiosidade e a exploração da criança, já que, conforme proposto por Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016), o espaço tem a função de “terceiro educador”, portanto, cada espaço da sala de aula e também os espaços externos são projetados para proporcionar às

crianças o máximo de estímulo e aproveitamento possível. A documentação pedagógica, como já citada, também tem um papel essencial nesse processo, porque, com esses registros formalizados, a comunidade poderá analisar e perceber as interações e aprendizagens das crianças, ou seja, a documentação torna possível a visualização para os pais, alunos de outras turmas e gestores da escola, dos avanços nas trajetórias cognitivas e expressivas das crianças.

Os ambientes escolares que devem ser vistos como terceiro educador foram projetados para proporcionar o máximo de proveito, de forma a implicarem provocações à curiosidade das crianças e gerar estímulos. É importante frisar que esses ambientes são pensados também com base no conceito do brincar heurístico, ou seja, o espaço precisa permitir a exploração livre de objetos e materiais não estruturados, e que não tenham uma função pré-definida, o que torna possível que a criança explore suas diversas possibilidades de uso, relacionando elementos, e desenvolva autonomia em seus aprendizados.

A partir da leitura do livro *As cem linguagens da criança* (Edwards; Gandini; Forman, 2016), nós, educadores, encontramos um leque de novas ideias, e entendemos que as crianças aprendem de maneira mais significativa quando possuem liberdade para experimentar, testar as hipóteses e manipular os materiais de forma independente. O brincar é uma das várias formas de expressão da criança, que se torna visível por meio de movimentos, gestos, construções e exploração sensorial. O uso de materiais de diferentes texturas e recicláveis é uma prática interessante, pois, além de funcionar como uma estratégia sustentável de reaproveitamento desses materiais, faz com que as crianças criem suas próprias narrativas, desenvolvendo a criatividade enquanto brincam.

Ao longo do ano letivo em que pude acompanhar as 18 (dezoito) crianças que formavam a turma do 2º (segundo) período, um ponto que se notou com nitidez e merece destaque é que o ambiente escolar representa parte significativa na forma como as crianças autistas interagem com os amigos e com as experiências de aprendizagem.

Os espaços abertos da escola foram fundamentais para a adaptação dessas crianças e para que elas se sentissem confortáveis ao longo do ano, e tanto Estrela como Sol tinham apego a espaços específicos da escola. O lugar preferido de Estrela era o *brise* (do inglês, *breeze*), nome este escolhido pela gestão do colégio para definir o que é uma espécie de pátio, localizado entre entrada da escola e as salas de aula,

ficando também perto do ateliê, funcionando como um ambiente que conecta as famílias entre si, as crianças de diferentes idades que se encontravam nesse lugar e podiam conversar e brincar, e também como um ambiente que possibilita a comunicação entre pais e professores. O *brise* é um espaço simples do colégio, mas que encantava não só Estrela, como muitos alunos e pais, já que contava com assentos do tipo bancos de praça, onde os pais podiam esperar pelos filhos saírem da sala de aula enquanto conversavam com outros pais. Além disso, é um espaço onde são expostas muitas das documentações obtidas pelas atividades dos alunos, o que é fundamental para que os pais e a comunidade escolar em geral vejam a aprendizagem dos filhos através desses registros.

Conforme as semanas se passaram, realizamos a contextualização dos espaços abertos, disponibilizando novos materiais que, quando foram ao encontro da criatividade e imaginação das crianças, se tornaram brincadeiras inesquecíveis: semanalmente, montamos o contexto do *brise*, colocamos à disposição materiais recicláveis e não estruturados, como caixas de papelão de diferentes tamanhos, rolos de papel higiênico e papel toalha, retalhos de tecidos, fios e fitas, tampas plásticas, garrafas PET e potes de iogurte. Buscando expandir ainda mais essa criatividade, em outras semanas costumávamos optar por dispor de materiais naturais, como pedras, pinhas, galhos e folhas, areia, terra, sementes, conchas e pedaços de madeira. As crianças também gostavam quando a escola dispunha de contextos com objetos do cotidiano, desde colheres de pau, conchas de cozinha, peneiras, pedaços de espelhos e papéis coloridos, chaves, cadeados e correntes leves. Esses materiais eram organizados em cima de tapetes ou em cestos heurísticos, onde as crianças podiam manipular e criar as suas próprias descobertas, o que estimulava diretamente a imaginação, a coordenação motora e o raciocínio lógico, e nós educadoras observamos uma aprendizagem livre e investigativa, formando crianças como pesquisadores curiosos.

De acordo com o conceito de Reggio Emilia, o brincar não é apenas recreação, algo sem função, mas sim uma forma de investigação ativa, que torna possível diferentes experimentações de conceitos artísticos, científicos, matemáticos e sociais de forma espontânea. Aproveitando os objetos disponíveis no *brise*, as crianças criavam diversas possibilidades de brincadeiras, enquanto estimulavam a imaginação, a coordenação motora e o raciocínio lógico.

Em nossa sala de aula, a organização se diferenciava daquelas salas de escolas tradicionais, pois não tínhamos o costume de colocar os alunos sentados nas cadeiras, muito pelo contrário, a ideia era de que o ambiente fosse mais livre, flexível, aspecto que se alinha com os princípios da abordagem adotada pela escola. A sala de aula era composta por apenas 8 (oito) conjuntos de mesa e cadeiras, utilizadas exclusivamente em atividades de registros, tais como atividades no caderno, que eram feitas uma vez na semana, ou para os registros gráficos para compor a documentação que era exposta em sala ou nos corredores. A estratégia de se ter menos mesas e cadeiras em sala possibilita que as crianças explorem o ambiente livremente, transitando entre os espaços organizados de acordo com cada área de interesse, como o cantinho das linguagens, matemática, faz-de-conta, leitura e jogos. Esses espaços promovem interações entre as crianças e a investigação ativa, contribuindo e estimulando diretamente a criatividade e a autonomia.

Comparando a nossa escola com as escolas de Reggio Emilia, as salas de aula em Reggio são projetadas para serem ambientes abertos e integrados, muitas vezes conectadas a uma *piazza* (praça) central, local em que as crianças de diferentes turmas interagem e compartilham descobertas. Nesse caso, o *brise* é nossa versão brasileira inspirada na *piazza* central das escolas de Reggio, com os materiais dispostos sendo cuidadosamente escolhidos com o objetivo de estimular a experimentação sensorial e a pesquisa, além de fatores como a iluminação natural e a estética desses ambientes serem fortemente valorizados, pois criam uma atmosfera acolhedora e inspiradora para o aprendizado.

Na construção das vivências do nosso cotidiano, diariamente tínhamos o hábito de nos sentarmos ao chão e fazermos rodas de conversa, de leitura e de cantoria. As crianças não ficavam sentadas em posições fixas, em vez disso, os momentos de aprendizagem eram pensados e vividos de forma coletiva, o que possibilitava diálogos e reflexões sobre essas experiências vivenciadas. Essa valiosa forma de ensino reforça um dos princípios fundamentais de Reggio Emilia, qual seja, o aprendizado como um processo social, onde a criança constrói o conhecimento através da interação com seus amigos, pares produtivos e professores.

Embora tenha descrito diversas semelhanças, uma diferença marcante entre a experiência relatada neste colégio e as escolas de Reggio Emilia foi a escolha desse colégio por incluir tarefas de casa na Educação Infantil. Na nossa escola, as crianças levavam atividades para casa uma vez por semana, sempre às sextas-feiras, o que

não é uma prática comum nas escolas *reggianas*, porque na abordagem Reggio Emilia a aprendizagem é baseada na investigação dentro do ambiente escolar, e essa ideia de lição de casa na Educação Infantil não se encaixa nesta filosofia, pois acredita-se que a criança precisa continuar suas explorações de maneira espontânea em casa, sem precisar de atividades estruturadas impostas pela escola. Até o ano de 2020, as crianças não levavam tarefas de casa, acredito que essa demanda tenha surgido primeiramente pelos pais, também devido ao contexto da pandemia, e pela nossa cultura brasileira de escolas tradicionais que enviam tarefas de casa quase todos os dias. Matricular os filhos em um colégio onde não se tinha tarefas de casa gerou questionamentos por parte das famílias. Desde então o colégio decidiu adotar as tarefas de casa uma vez na semana, como forma de fazer uma ponte entre as práticas culturais de Reggio e os apontamentos feitos pelos pais.

Mesmo com a aderência às tarefas de casa semanais, outro ponto de divergência entre as abordagens tradicionais brasileiras e as escolas Reggio Emilia está na utilização de livros didáticos na Educação Infantil. Com o conceito de Reggio, não há uso de materiais didáticos estruturados, pois acredita-se que a aprendizagem precisa emergir do interesse das crianças e do contexto no qual estão inseridas, ou seja, a abordagem prioriza a construção ativa do conhecimento através da experimentação e da interação com o ambiente, o que choca com as ideias da abordagem tradicional, onde o ensino é muitas vezes guiado por livros com conteúdo pré-estabelecido. Desta forma, nas escolas de Reggio Emilia, o aprendizado acontece por meio da interação com o ambiente e da construção da documentação, o que permite que os professores registrem as descobertas das crianças e aprofundem as investigações a partir das perguntas e curiosidades. Na escola onde tive esta experiência em Uberlândia, a coordenação optou por seguir os dizeres de Reggio, e não optou pelo uso de livros didáticos na Educação Infantil, iniciando tal prática somente a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Além dos pontos supramencionados, todos os dias as crianças assistiam a aulas de inglês, o que sempre me intrigou a pensar como a educação bilíngue pode ser integrada à abordagem Reggio Emilia. É possível adaptar essa abordagem para um contexto bilíngue, mas é importante que isso aconteça de maneira natural e significativa, incorporado às experiências diárias das crianças. O ato de aprender uma segunda língua é inserido de forma contextualizada, emergindo dos interesses dos alunos e do diálogo entre eles e os educadores, e não deve acontecer por meio de

aulas estruturadas e isoladas. A conduta do colégio conseguiu implementar essas condições. Para isso, a *teacher* não lecionava de maneira tradicional e expositiva, mas sim criando contextos de acordo com as hipóteses trazidas pelas crianças.

No início do ano letivo, trabalhamos primeiro com base no livro *The color monster: a story about emoticons* (Llenas, 2021), uma narrativa que estimula as crianças a observarem e identificarem as emoções em inglês, enquanto exploram o vocabulário e aprendem de forma lúdica e significativa. A partir da leitura, a *teacher* e as crianças criaram um “termômetro dos sentimentos”, no qual cada emoção era representada por um dos *color monsters* da história, e assim os alunos conseguiam expressar seus sentimentos diariamente, criando um ambiente acolhedor de escuta e empatia.

As crianças mostraram-se entusiasmadas para a chegada das aulas de inglês, onde, com um pregador de roupas com o nome de cada aluno, elas poderiam sinalizar nesse “termômetro dos sentimentos” como elas estavam se sentindo. Sol aderiu e gostou da ideia, mas precisávamos de algumas estratégias para que isso funcionasse, pois ele não podia ser o primeiro escolhido para marcar no termômetro o seu sentimento, porque, se fosse, ele não permanecia em roda até o fim da aula, então tentávamos deixá-lo como um dos últimos, para que ele ouvisse os amiguinhos.

Além desse “termômetro dos sentimentos”, foram desenvolvidos alguns jogos, como um jogo da memória desenhado pelas próprias crianças, com as figuras dos *color monsters*, e também outro jogo baseado no tradicional “morto-vivo”, mas adaptado para a temática dos sentimentos, onde as crianças precisavam reagir de acordo com o *feeling* dito pela *teacher*, o que promoveu a ampliação do vocabulário e a associação entre os sentimentos e as expressões corporais, trabalhando corpo e movimento. O hábito de transformar brincadeiras tradicionais se estendeu também para além das aulas de inglês e foi percebido nas outras vivências. Estrela também gostava dessas brincadeiras, principalmente quando as aulas de inglês aconteciam no início do dia, que era quando ela se sentia mais disposta.

O uso de livros e de atividades relacionadas demonstra como a abordagem Reggio Emilia pode ser integrada ao ensino bilíngue de maneira natural e experiencial, de forma fluida e fugindo do currículo rígido ou material didático fechado, dando sentido de se estudar a língua inglesa de acordo com as vivências das crianças, tornando-se parte da rotina delas e aumentando as possibilidades de expressão em um segundo idioma.

Uma vivência que preciso destacar neste relato é o momento do relaxamento, que acontecia preferencialmente todos os dias após o intervalo. As crianças voltavam para a sala de aula, bebiam água e se deitavam no chão, ao som de uma música calma, para relaxar. Sol raramente participava desses relaxamentos, não conseguia cumprir o tempo da vivência, que durava no máximo 15 (quinze) minutos, e, no lugar desta atividade, caminhava para fora da sala no intuito de brincar no *brise* ou no parque. Por outro lado, Estrela gostava desse momento, sempre pedia para deitar-se no meu colo e esperava os minutos passarem tranquilamente. Esse momento era valioso tanto para as crianças típicas quanto atípicas, mas, assim como Sol, nem todas as crianças gostavam de participar, muitas vezes relataram que estavam entediadas ou iniciavam conversas com os amigos. Na abordagem Reggio Emilia, podemos relacionar este momento do relaxamento como um momento de autoconhecimento e controle, além de valorização do bem-estar e do cuidado emocional.

Em Reggio, o aprendizado não ocorre apenas por meio de conteúdos acadêmicos, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Quando colocamos em prática a aprendizagem holística, os momentos em que as crianças brincavam no parque de areia, na quadra, na piscina da escola nas eventuais vivências com água e no *brise* não eram apenas um brincar “livre”, faziam parte de um processo educativo integral, onde a criança continuava aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, por meio de experimentações, do movimento e da interação com o ambiente.

Nos momentos supracitados, consegui ver maior progresso e desenvolvimento em Sol e Estrela.

No início do ano, Estrela brincava mais solitária, mas com o acolhimento dos amigos ela se sentia mais confortável em participar das brincadeiras que lhes chamavam e até mesmo de propor novas brincadeiras, e, ao longo do ano, graças a esses momentos de brincar fora de sala de aula, Estrela conseguiu amizades que levava até mesmo para fora do ambiente escolar, e se sentia muito acolhida pelas amigas.

Por outro lado, Sol, que já era aluno da escola desde o maternal, era mais reservado em suas brincadeiras no início do ano, e sempre se sentia mais confortável ao lado de sua melhor amiga Galáxia, então era de costume que ele a convidasse para brincarem juntos. Conforme o ano foi passando, os colegas de classe, mesmo

que vez ou outra se sentissem um pouco estressados com Sol durante suas crises, acabaram desenvolvendo afeto por ele, e sempre o convidavam para brincar também. Quando falamos de brincadeiras de dupla, como jogo dos pontinhos ou jogo da velha, que eram os favoritos do Sol, o padrão não mudou até o último dia de aula, pois ele sempre queria brincar com Galáxia ou conosco, as educadoras. Por outro lado, quando se tratava de brincadeiras em grupo, embora no início ele não participasse tanto, veio apresentar uma evolução significativa em sua sociabilidade – especialmente depois de sua festa de aniversário –, e a relação com os amigos se tornou cada vez mais forte e natural.

Outro momento muito apreciado pelas crianças eram as aulas de culinária da escola, onde elas se vestiam como mestre cozinheiras e exploravam os alimentos enquanto aprendiam cozinhar, uma vivência que está profundamente alinhada à abordagem Reggio Emilia e que possibilita um aprendizado sensorial, investigativo e significativo. Nesse ínterim, a criança é a protagonista de seu próprio aprendizado, manipulando os ingredientes, observando as transformações, experimentando diferentes sabores e texturas e conhecendo novas cores. A culinária estimula a autonomia e a cooperação, porque as crianças participam ativamente do processo, tomam decisões, dividem responsabilidades, e isso reforça o trabalho em equipe. Essa vivência também favorece conexões interdisciplinares, trabalhamos conceitos matemáticos (grandezas e medidas), linguísticos (ampliação do vocabulário, leitura das receitas) e científicos (mudanças de estado físico dos alimentos). Por isso, as vivências na cozinha com os pequenos mestre cozinheiras se tornam momentos educativos e dinâmicos, respeitando o ritmo e a curiosidade de cada criança, princípios centrais da abordagem proposta.

Com o objetivo de ampliar nosso conhecimento acerca da metodologia da escola, quinzenalmente, nas manhãs de sábado, realizávamos a formação contínua pedagógica, um momento essencial para obtermos êxito em aprimorar a nossa compreensão sobre a abordagem Reggio Emilia. Nessas reuniões, compartilhávamos experiências vivenciadas em sala entre colegas de profissão, aprofundávamos nossos conhecimentos sobre documentação pedagógica, fazíamos revisões de conceitos fundamentais da metodologia e refletíamos coletivamente sobre as nossas práticas. Esses momentos de troca e aprendizado constante permitiam nos preparar melhor para os desafios de uma educação não-tradicional, nos capacitando para oferecer um

ensino de qualidade, com respeito, escuta ativa e promovendo um ambiente acolhedor e investigativo.

3.2 Construção da documentação e experiências pedagógicas

A temática que foi escolhida pelas educadoras da escola para pesquisar ao longo do ano foram as plantas. No início do ano, a partir de muitas hipóteses trazidas pelas crianças, fizemos uma eleição para a escolha do nome da nossa turma. Sol sugeriu que o nome fosse Plantas e, mesmo com muitas outras ideias vindas de outras crianças, o nome vencedor realmente foi Plantas, de acordo com a votação das crianças, e, assim, nossa turma foi oficialmente nomeada. A escolha do tema da pesquisa também é um processo demorado, pois o colégio segue o que a abordagem Reggio Emilia propõe, sendo que o tema da pesquisa é escolhido com base nos interesses genuínos das crianças. Esse processo ocorre por meio da observação atenta dos professores, que precisam identificar quais são os temas recorrentes nas rodas de conversa que acontecem em todos os inícios de aulas, nas brincadeiras e nas interações entre os alunos.

Através da escuta ativa das crianças, nós professores fizemos observações e registros dos questionamentos e curiosidades das crianças durante as atividades, além de observarmos também os diálogos em nossas assembleias e as interações das crianças com a natureza, onde se mostravam curiosas a respeito das plantas e das partes que compõem as plantas. Após observarmos atentamente esses interesses, convocamos as crianças para mais uma assembleia, junto ao ateliêrsta da escola, onde decidimos continuar pesquisando sobre as plantas. Todo esse processo levou tempo reforçando a importância das boas perguntas, as primeiras provocações são cruciais para que a pesquisa comece a nascer. Nesse sentido, buscamos potencializar a relação das crianças com as plantas, partindo do olhar das transformações que ocorrem no cotidiano escolar.

Por conseguinte, criamos contextos de investigação coletiva sobre a natureza, mediada por provocações e experimentações sensoriais, o que favoreceu a expressão de Sol e Estrela, promovendo maior envolvimento deles nos projetos. Nossa pesquisa, intitulada *O que as crianças narram sobre a vida das plantas e árvores?*, proporcionou às crianças variadas situações em que puderam explorar a criatividade, a linguagem e a interação com o meio, o que permitiu que Sol desenvolvesse cada vez mais

interesse por observação e registros, e que Estrela permanecesse mais nas atividades. Sol se sentia empolgado porque sempre gostou muito das plantas, então ter um tema de pesquisa que o interessasse diretamente foi crucial para que ele pudesse permanecer em sala de aula, no ateliê ou nas atividades práticas em espaços abertos.

A documentação pedagógica, conforme discorrido por Dahlberg (2016) no capítulo intitulado *Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia*, não se limita a registros descritivos, mas é também uma prática ativa de reflexões e diálogos. De acordo com Dahlberg, a documentação é um instrumento que faz possível a participação das crianças no planejamento do ensino e permite que professores, alunos e famílias negociem e construam juntos o conhecimento, de forma democrática. A abordagem promove, a todo o tempo, uma cultura de escuta e respeito à pluralidade das vozes no ambiente escolar, o que favorece também a inclusão. A educação inclusiva não se inicia somente quando propomos intervenções no cotidiano que incluam a todos, ela começa quando nos dispomos a ouvir as necessidades de cada criança e família, para que juntos possamos construir nossas vivências e documentações de forma a abranger a todos os alunos igualmente.

As escolas pioneiras que seguem a abordagem Reggio Emilia possuem uma filosofia mais flexível e baseada na escuta ativa para compor sua documentação, todavia, temos no Brasil o que se denomina Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tratando-se de uma exigência normativa, independentemente da metodologia que a escola escolha adotar. Isso significa que é necessário encontrar competências da BNCC que conversem com a pesquisa pretendida pela turma. A BNCC coloca em ênfase o protagonismo infantil, a criatividade, a interação social e o pensamento crítico, que também são valores centrais da abordagem Reggio Emilia, isso traz uma conexão e torna mais leve a inserção da BNCC mesmo nesse contexto escolar. O desenvolvimento das múltiplas linguagens (oral, corporal, escrita, artística, visual...) está presente na BNCC e também na ideia defendida por Malaguzzi de que uma criança possui cem linguagens, conforme dito abaixo:

... Expressa de maneira mais simples, a documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. Ela incorpora os valores da subjetividade - de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra. Trata-se de uma base para fomentar a negociação ao tornar as perspectivas explícitas e contestáveis por

meio da documentação com outros, sejam elas crianças, pais, educadores, políticos ou outros cidadãos. O valor da subjetividade também significa que o sujeito precisa assumir a responsabilidade pelo seu ponto de vista; não é possível esconder-se atrás de alguma objetividade ou critério científico presumidamente oferecido por especialistas. A documentação pedagógica promove a ideia da escola como um lugar de prática política democrática, permitindo que cidadãos, jovens e idosos envolvam-se em questões importantes, tais como a infância, o cuidado infantil, a educação e o conhecimento. É uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados (Dahlberg, 2016, p. 229).

É certo que a BNCC exige um planejamento menos fluido, um currículo com objetivos de aprendizagem, mas a abordagem Reggio Emilia vem para flexibilizar e, de certa forma, permitir que isso seja feito de forma aberta e investigativa, e respeitando os interesses das crianças. Assim, o professor pode alinhar seus projetos juntamente aos 5 (cinco) campos de experiência presentes na BNCC da Educação Infantil, que vão orientar o planejamento pedagógico e garantir o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, com base nesses 5 (cinco) campos de experiências, construímos o planejamento da nossa turma, sendo que trabalhamos: (a) o eu, o outro e o nós, promovendo o desenvolvimento da identidade, autoestima, autonomia e a capacidade de convivência; (b) corpo, gestos e movimentos, explorando o corpo e suas possibilidades de movimento e expressão nas nossas atividades cotidianas; (c) traços, sons, cores e formas, explorando e expressando por meio de diferentes linguagens artísticas, como desenho, pintura, música e teatro; (d) escuta, fala, pensamento e imaginação, desenvolvendo habilidades de linguagem, comunicação e expressão oral e escrita; e (e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, desenvolvendo o pensamento lógico-matemático e a percepção de espaço e tempo.

Em nosso cotidiano, envolvemos as crianças com projetos que entrelaçam a pesquisa, entre eles as vivências práticas, que denominamos de trabalho de campo. Em 22 de agosto de 2024, vivenciamos um desses trabalhos de campo com a nossa turma indo presencialmente para uma fazenda. Esta experiência proporcionou muitas vivências sensoriais e investigativas de grande valor para as crianças. O trajeto foi feito em um ônibus de viagem, juntamente com as outras duas turmas de crianças da mesma idade, com aproximadamente 40 (quarenta) minutos de percurso de ida e volta. Inicialmente, me senti preocupada com Sol e Estrela, já que passaríamos um

tempo considerável dentro do transporte e fora do ambiente escolar, não sabia como eles reagiriam. De forma estratégica, convidamos Sol e Estrela para se assentarem um do lado do outro no ônibus e, para nossa surpresa, ambos foram conversando, sorrindo, cantando e brincando durante o trajeto, sem nenhuma queixa ou momento de crise. Apesar disso, outros alunos com especificidades de outras turmas não tiveram a mesma boa experiência. Um destes alunos, que podemos identificar como Cometa, teve uma crise durante o tempo alocado no ônibus, havendo gritos, choro intenso e o clamar pela “mamãe”, demonstrando o medo do novo e o receio de sair da rotina cotidiana escolar, que já era conhecida. Ao chegarmos na fazenda, Cometa se acalmou e pediu para se manter no colo da educadora de apoio durante todo o passeio.

Durante o dia, as crianças puderam explorar o ambiente rural, conhecer o curral e até experimentaram a prática de tirar leite da vaca. Essa experiência dialoga diretamente com os princípios de Reggio Emilia, porque permitiu que as crianças interagissem de forma ativa e significativa com o ambiente, transformando a aprendizagem em um processo vivo, experienciando e pesquisando ativamente. Sol e Estrela demonstraram-se interessados, curiosos e engajados durante toda a visita, participaram das vivências propostas sem apresentarem desconfortos ou crises, o que contrasta com a reação de crianças atípicas das outras turmas, como o exemplo citado de Cometa e de outras crianças que manifestaram dificuldades sensoriais no ambiente. No caso de Sol, que usualmente foge de nossos olhares no nosso cotidiano, fizemos uma mediação antes da visita, explicando os limites do espaço e a importância de ele andar junto com os amigos para não o perdemos de vista, sendo que tudo funcionou bem. Ainda na fazenda, as crianças confeccionaram uma geleia de frutas vermelhas, que foi levada para a escola e compartilhada com as famílias, o que fortaleceu o vínculo entre a experiência prática e a comunidade escolar.

Dos muitos momentos marcantes que vivenciamos nesse dia, o banho de mangueira na lama e a degustação de tamarindo direto do pé foram memoráveis. Essas experiências proporcionaram às crianças um contato mais profundo com a natureza e ampliaram a exploração sensorial das crianças. A capacidade de adaptabilidade das crianças atípicas me chamou a atenção positivamente nesse dia, e voltei para casa reflexiva sobre o quão capazes elas são de experimentarem vivências novas e de gostarem dessas vivências. Assim como já era habituado a fazer no cotidiano escolar, Sol tomou à frente no piquenique que fizemos no horário do

lanche e nos ajudou a estender o tecido no chão, além de ajudar na distribuição dos copos e pratos para os colegas. Essa colaboração e participação ativa reforça a importância de criar espaços de aprendizagem ao ar livre e destaca como o ambiente externo pode favorecer esse desenvolvimento sócio emocional e motor das crianças autistas.

A Mostra Pedagógica aconteceu na data de 21 de setembro de 2024 e foi um dos eventos mais significativos do nosso ano letivo, representando um momento de partilha dos processos investigativos vivenciados pela turma ao longo do ano. Essa Mostra simboliza uma reunião de pais, porém adequada à régua de Reggio Emilia, ou seja, é um momento em que realizamos uma exposição dos nossos trabalhos feitos durante o ano, expondo nossos resultados e as criações das crianças, individuais, em pequenos grupos e coletivas. Apesar de termos concluído com louvor, a preparação para essa apresentação nos trouxe desafios específicos, já que, neste período, tanto Sol quanto Estrela estavam passando por uma fase de crises mais recorrentes, devido à adaptação de suas medicações. Isso impactou diretamente no tempo em que permaneciam em sala de aula, reduzindo a participação de ambos na produção dos registros para a Mostra.

Entre as atividades que desenvolvemos para a apresentação, destacam-se a confecção de uma árvore coletiva de *biscuit*, registros visuais que comparavam figuras humanas com as árvores e outros experimentos que materializaram a pesquisa da turma. Em se tratando de uma escola Reggio Emilia, os registros são considerados essenciais, porque documentam fielmente o percurso de aprendizagem da criança e valorizam esse processo tanto quanto o produto final. A adaptação das atividades para que Sol e Estrela pudessem contribuir dentro de seus tempos e limites foi imprescindível para que pudéssemos garantir a participação deles no evento. Então, durante todo esse processo de construção, conversei com ambos e fizemos combinados para que eles permanecessem em sala de aula, ou eu aceitava que ficassem fora de sala por um tempo, mas, ao se acalmarem, já os levava de volta. E funcionou desta maneira. Paralelamente a isso, a professora regente, juntamente comigo e com a outra educadora de apoio, escrevemos a documentação que apresentaríamos no dia da reunião. Mesmo que esse período tenha sido desafiador, no fim conseguimos apresentar uma linda Mostra Pedagógica, com as nossas vivências pesquisando as plantas e evidenciando o quanto as crianças, mesmo diante de dificuldades, puderam demonstrar suas descobertas e seus aprendizados. A

Mostra fortaleceu o vínculo entre escola e família, os pais se mostraram satisfeitos com o que os filhos estavam aprendendo e mostrou também que a inclusão de crianças autistas requer flexibilidade e um olhar atento redobrado às necessidades individuais de cada criança.

Outro evento importante para o desenvolvimento das crianças foi a Festa Junina. Desde os nossos ensaios, pude observar reações distintas entre os dois. Sol estava entusiasmado em aprender a coreografia e participou ativamente dos preparativos, ajudando o professor de linguagens a organizar os lugares de cada um dos colegas na dança e dando ideias para a coreografia. No dia da festa, ele subiu ao palco e foi logo para a primeira fila, sem apresentar nenhum desconforto, e dançou toda a música alegremente. Essa experiência nos mostrou que, quando Sol se sentia seguro em executar uma atividade que já fora antes ensaiada, sua participação era ativa. Já Estrela, por outro lado, apresentou dificuldades desde o primeiro ensaio, mostrando-se incomodada com a música intensa e com o fato de ela precisar permanecer focada em uma única atividade por longos períodos. Depois do período de ensaios, Estrela optou por não participar do evento, e a equipe pedagógica e sua família respeitaram a decisão. Com isso, pudemos perceber que embora Sol tenha encontrado conforto e acolhimento na dança, Estrela se sentiu sobrecarregada e preferiu não participar de um ambiente que lhe causasse desconforto. Seguindo a abordagem Reggio Emilia, é importante observarmos essa autonomia infantil e reconhecer que cada criança possui tempos e formas diferentes de participação.

A construção da documentação pedagógica e as experiências que fizemos durante o ano permitiram que compreendêssemos, de forma mais profunda e detalhada, sobre o comportamento das crianças, em especial Sol e Estrela, os alunos dos quais estive mais próxima ao longo do ano, ambos dentro do espectro autista. Cada vivência realizada, cada observação que registramos e cada uma das interações que nós documentamos foram ferramentas essenciais para que pudéssemos compreender as particularidades do desenvolvimento das crianças, e, com erros e acertos, discutimos essas práticas nos momentos das nossas formações, buscando aprimorar nossas práticas pedagógicas de forma mais eficaz. As experiências vividas não foram positivas apenas para o desenvolvimento das crianças, como também forneceram elementos fundamentais para as nossas reflexões enquanto educadores, para que pudéssemos pensar na educação inclusiva e seus desafios. Assim, a

documentação pedagógica é de fato um instrumento fundamental para a construção dessa educação acessível.

3.3 O processo de alfabetização de Sol e Estrela

Observar o processo de alfabetização de Sol e Estrela ao longo do ano letivo foi enriquecedor para que surgissem importantes reflexões sobre a relação entre metodologias de ensino e as especificidades do aprendizado de crianças autistas. No contexto da abordagem Reggio Emilia, a alfabetização foi promovida por meio da exploração das cem linguagens da criança, das investigações coletivas e das atividades contextualizadas dentro dos interesses da turma. Apesar disso, o progresso de cada criança me fez perceber que, para alguns alunos neurodivergentes, a introdução de métodos mais estruturados pode ser eficaz para a garantia de melhores avanços consistentes.

Em um de seus vídeos em seu canal no *Youtube*, Lucelmo Lacerda, professor, doutor em Educação pela PUC-SP, pós-doutorado em Psicologia pela UFSCar e especialista em estudantes com Transtorno do Espectro Autista, afirma que não há pesquisa científica alguma que prove que todas as crianças autistas conseguem se alfabetizar. Todos somos capazes de aprender, mas em quase todas as pesquisas a respeito de ensino de leitura e escrita, as conclusões são as mesmas: não são todas as pessoas que conseguem se alfabetizar.

As pesquisas que trabalham com alfabetização de crianças autistas majoritariamente seguem a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), e utilizam como teoria a Equivalência de Estímulos³⁰ e como principais procedimentos o Pareamento Modelo ou Pareamento Multimodelo³¹, que é utilizado para ensinar relações entre estímulos, e é essencial na formação de classes de equivalência. Diferentes modalidades sensoriais são combinadas, como estímulos visuais, auditivos ou táteis, o que facilita a aprendizagem para indivíduos que precisam de maior suporte no desenvolvimento, como os autistas.

³⁰ A teoria da Equivalência de Estímulos, formulada por Sidman em 1971, propõe que estímulos diferentes podem se tornar funcionalmente equivalentes, gerando respostas semelhantes, sem necessidade de reforço direto.

³¹ O Pareamento ao Modelo (*Matching to Sample*) é um procedimento experimental desenvolvido por B. F. Skinner e aprimorado por Murray Sidman nos anos 1960, usado para ensinar relações entre estímulos e avaliar habilidades cognitivas, como reconhecimento e generalização.

Entre as pessoas com TEA, as que têm maior probabilidade de se alfabetizar são aquelas que falam. É um fator preditivo, mas não é garantido. Isso significa que essas pessoas que falam têm mais chances de se alfabetizar, mas isso não garante que o farão. Aqueles que não falam, por outro lado, não necessariamente implica que não conseguirão se alfabetizar, mas sim que podem ter mais dificuldade para tal, e que menos pessoas dentro desse grupo conseguem se alfabetizar. Outro elemento importante é observar o comportamento de ouvinte, o ato de entender o que é falado, que é decisivo neste sentido. Um indivíduo que pratica a ecolalia não necessariamente está entendendo o que está falando e sim apenas repetindo o que percebeu na fala de outra pessoa. No grupo de autistas verbais, esse que pratica a ecolalia está inserido na probabilidade de ter menos chances de se alfabetizar, sendo que os que entendem o que é falado têm mais chances de conseguir alcançar a alfabetização. Compreender isso é desafiador, porque muitas vezes os pais confundem o ato de entender o que é falado com o fato de a criança identificar palavras soltas que são reforçadoras para si. É preciso que a criança entenda todo o contexto das frases para dizer que ela entende o que é falado.

Desde o início do ano, Sol teve acesso a aulas de reforço fora do colégio, onde a alfabetização era trabalhada por meio de metodologias fônicas tradicionais, com grande presença da repetição das sílabas e associação direta entre fonemas e grafemas. Acredito que isso tenha sido eficaz para Sol que, ao fim do ano letivo, já estava no nível alfabético e assim lia fluentemente, além de compreender os textos. Esse avanço ficou claro na vivência que fizemos com o livro *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg (Ahlberg, 2007). Essa vivência foi uma das minhas preferidas e também das crianças. Em suma, todas as sextas-feiras nós líamos uma ou duas páginas do livro. Cada página era uma história diferente, com uma carta por página anexadas também ao livro, e líamos a história e a carta, as crianças sempre se divertiam muito. Ao final da leitura, por meio de um sorteio, uma criança era escolhida para levar o boneco de pelúcia do carteiro para casa e teria que levar o novo amigo para passar o final de semana juntos, bem como documentar tudo no caderno de vivências com o carteiro. Ao final, os pais precisavam escrever uma carta para seus filhos, o que tornava tudo ainda mais emocionante. Nas terças-feiras, as crianças devolviam o carteiro e o caderno com os registros do que viveram no final de semana, compartilhando durante a roda de conversa. A alfabetização fluente se tornou evidente

quando Sol começou a ler as cartas que os pais escreviam para seus filhos e demonstrava segurança, entonação e entusiasmo durante a leitura.

Por outro lado, Estrela só começou a ter aulas de reforço após o passar da metade do ano letivo, e, até então, seu processo de alfabetização seguia apenas o método adotado pelo colégio, a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984)³², com um enfoque Construtivista³³ baseado na formulação e reformulação de hipóteses sobre o sistema de escrita. No entanto, o avanço na alfabetização só se tornou mais perceptível com a introdução da Metodologia Fônica³⁴, já que, a partir disso, Estrela passou do nível pré-silábico para o silábico com valor sonoro, demonstrando um salto significativo no reconhecimento das letras e na formação de palavras. Era encantador perceber o entusiasmo de Estrela ao conseguir identificar uma palavra através da leitura e os avanços que teve depois que começou a fazer as terapias.

Além das questões cordiais metodológicas, um outro fator que podemos considerar ter sido impactante na alfabetização de Sol e Estrela foi a influência dos hiperfocos³⁵, característica comum em crianças autistas. Ao longo do ano escolar, Sol teve alguns notórios hiperfocos. O primeiro deles foi o velotrol azul que ficava sempre a disposição no *brise* da escola, que Sol carinhosamente apelidou de “minha bicicleta”. Durante o cotidiano em nossa escola, ele frequentemente saía de sala de aula para verificar se a bicicleta estava no mesmo lugar, demonstrando ansiedade quanto à possibilidade de alguém pegá-la, repetindo incansavelmente “eu quero a minha bicicleta”. Essa fixação pelo velotrol impediu em muitos momentos que Sol participasse das vivências propostas, porque sua atenção permanecia focada no objeto de interesse e nada mais importava. Essas ações mais tarde começaram a ser replicadas por Estrela, que passou a copiar os comportamentos de Sol, incluindo a necessidade de sair da sala para verificar a bicicleta.

³² A Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mostra que as crianças constroem o conhecimento da escrita aos poucos, testando e criando hipóteses, mesmo antes de serem alfabetizadas.

³³ O Método Construtivista parte da ideia de que a criança aprende ativamente, construindo seu próprio conhecimento a partir das interações com o mundo ao seu redor.

³⁴ A Metodologia Fônica tradicional é um método de alfabetização que ensina a criança a relacionar sons (fonemas) às letras (grafemas), priorizando a decodificação das palavras a partir da consciência fonológica.

³⁵ Hiperfocos são interesses intensos e profundos por temas específicos, comuns entre pessoas autistas. Embora possam ser potentes ferramentas de aprendizagem e expressão, quando não mediados adequadamente no contexto escolar, podem dificultar a atenção a outras atividades, afetando a participação nas rotinas e nas propostas pedagógicas diversificadas.

Alguns meses depois, Sol surgiu com outro hiperfoco, relacionado à cozinha da escola. Ele desenvolveu grande interesse pelas toucas que as funcionárias da cantina utilizavam e, todos os dias, ia até a cozinha para pegar uma touca e usar durante todo o dia. Apesar de parecer um comportamento inofensivo, esse hábito de Sol também dificultava sua permanência em sala de aula, já que, ao sair de sala para buscar a touca, ele se dispersava das atividades pedagógicas, o que exigia uma mediação por parte das educadoras de apoio para equilibrar sua necessidade sensorial e a participação nas propostas da turma.

A alimentação de Sol e Estrela também foi um fator desafiador ao longo do ano. Algumas crianças autistas com seletividade alimentar tinham autorização para consumir bolo de chocolate que era fornecido pela escola no horário do lanche, para garantir que tivessem uma refeição compatível com as necessidades sensoriais de cada um. Mesmo o Sol não apresentando grande seletividade alimentar, logo percebeu a diferença no lanche dos colegas e passou a insistir para também receber bolo de chocolate diariamente, o que gerou dificuldades, porque era desafiador explicar tanto para o Sol, quanto para as demais crianças neurotípicas por que algumas regras eram diferentes. A mediação dessas situações exigiu de nós educadoras muita sensibilidade e estratégias para promover a compreensão e o respeito às individualidades dentro da turma. Estrela, por outro lado, após alguns meses, começou a levar biscoitos de chocolate para o lanche na escola. Ela nunca tinha apresentado grandes problemas com o lanche que era servido diariamente, somente costumava optar sempre pelo pão francês e deixava as frutas de lado, mas, quando passou a levar o próprio lanche, fugia do regimento da escola; tivemos que ser sensíveis ao explicar para a mãe que não era permitido e que Estrela não tinha problemas com o lanche que era servido.

Com isso, consegui concluir que, embora a Abordagem Psicogenética³⁶ seja uma ferramenta útil e eficaz para o desenvolvimento da escrita e da leitura, as crianças autistas podem se beneficiar mais da previsibilidade e da repetição características das metodologias tradicionais fônicas. Estudos apontam que crianças com TEA apresentam dificuldades na generalização de regras abstratas e que a estruturação do ensino através da repetição pode sim facilitar o aprendizado dessas crianças na

³⁶ A Abordagem Psicogenética, inspirada em Piaget e desenvolvida por Emília Ferreiro, vê a alfabetização como um processo de descoberta ativa, em que a criança constrói seu entendimento sobre a escrita aos poucos.

leitura e na escrita. Na literatura acadêmica sobre alfabetização de crianças neuro divergentes, encontramos amplas discussões sobre a necessidade de métodos mais sistemáticos e visuais, como o ensino explícito de relações entre sons e letras.

Outro fator impactante no processo de alfabetização foi o nível de regulação emocional das crianças. Nos períodos de maior instabilidade devido às crises ou adaptação das medicações, Sol e Estrela apresentavam nítidas dificuldades em manter a atenção e a constância nas atividades de leitura e escrita, o que reforçou a importância de uma educação flexível e ensino acolhedor, que considerasse não apenas o desenvolvimento cognitivo, como também as questões emocionais e sensoriais das crianças atípicas.

A partir disso, a experiência com Sol e Estrela ao longo do ano letivo me trouxe questionamentos sobre a possibilidade de um ensino híbrido, que combine a riqueza investigativa da abordagem Reggio Emilia com estratégias de alfabetização estruturadas que atendam às necessidades das crianças. A alfabetização deve ser um processo dinâmico e também adaptável, e que respeite os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo, garantindo assim que todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento significativo, inclusivo e feliz no universo da escrita e da leitura.

3.4 Desafios e conclusões

Além de diferenças estruturais e metodológicas, ao compreender nosso espaço escolar e fazer comparações com escolas tradicionais em Reggio Emilia, levamos em consideração um fator cultural que influencia o ambiente educacional. Na Itália, é reforçada a filosofia de vida conhecida como *dolce far niente* (o prazer de não fazer nada), refletindo um estilo de vida que enaltece e valoriza o tempo para contemplação e descanso, sendo assim refletido diretamente na forma de organização das escolas de Reggio. Nesse ínterim, as crianças são incentivadas e apoiadas a ter momentos de observação e pausa, respeitando seu ritmo natural de aprendizagem. Já no Brasil, diversos fatores, como a pandemia do COVID 19, provocaram uma alta significativa no consumo de conteúdos eletrônicos e uso de telas na primeira infância, devido às disposições de isolamento e distanciamento social que foram emitidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o que gerou o aumento do acesso a tecnologias pela população. Esse consumo exacerbado de telas resulta em uma dificuldade de adaptação das crianças, típicas e atípicas, de se acostumarem com o

cotidiano de escolas que promovem um tempo ocioso saudável. A facilidade de ter o entretenimento infinito na palma das mãos faz com que as crianças sintam tédio e repulsa em realizar as mesmas atividades, distraíndo-se apenas momentaneamente e cansando-se facilmente. Pude notá-los, ao longo do ano, sempre questionando “o que vamos fazer agora?”, mesmo quando havia poucos minutos apenas de iniciada uma vivência.

Conforme relatado em estudo publicado pelo Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina no ano de 2020, cerca de 28% (vinte e oito por cento) das crianças com idade entre 4 e 6 anos passam longos períodos diários de exposição frequente a telas. A necessidade de discutir o uso de eletrônicos e seus efeitos no desenvolvimento neuropsicomotor em crianças é de extrema urgência, visto que, no cenário atual, as crianças estão sendo expostas com frequência a tais equipamentos, muitas vezes no intuito de suprir a ausência de seus responsáveis ou como recreação e entretenimento. Em cenários onde as crianças necessitam de atenção, as telas tornam-se um refúgio para tal falta, o que transforma a infância em uma fase passiva. A exposição antecipada a telas ocasiona diversos problemas de saúde e pode trazer impactos negativos na cognição e nas habilidades psicossociais dos indivíduos, como mostra o artigo de Irinez Silva e Maria Aparecida Bezerra, publicado na Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação:

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), as telas preenchem lacunas como o ócio, tédio e a necessidade de entretenimento. Utilizar esses dispositivos como forma de preencher espaços na rotina da criança traz consequências como distúrbios de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e atrasos no processo de desenvolvimento cognitivo e motor (Silva; Bezerra, 2024, p. 3).

A problemática do uso excessivo de telas se estende (e até se agrava) quando falamos de crianças atípicas. Segundo publicação científica da Revista Eletrônica do Acervo de Saúde, intitulada *Implicações do tempo de tela no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças autistas*, os resultados de uma pesquisa cujo objetivo era verificar os impactos do tempo de tela no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA, após a análise de 07 artigos incluídos após a tiragem, foram: 41,66%(quarenta e um inteiros e sessenta e seis décimos por cento) das publicações demonstram a existência de problemas na comunicação social; 33% (trinta e três por cento) dos estudos afirmam uma piora dos sintomas do TEA ou o surgimento de

sintomas em crianças expostas a telas; 16,66% (dezesseis inteiros e sessenta e seis décimos por cento) afirmam existirem problemas na qualidade do sono; e, surpreendentemente, 8,33% (oito inteiros e trinta e três décimos por cento) demonstram o surgimento de sobrepeso e obesidade nas crianças com TEA que utilizam de telas (Leitão; Lima Júnior; Sousa, 2023). É preciso considerar que crianças autistas utilizam mais telas do que crianças fora do espectro, porque demonstram mais afinidade por itens tecnológicos. As diretrizes internacionais de movimento de 24 (vinte e quatro) horas³⁷ recomendam que haja entre as crianças menores de 02 (dois) anos, a retirada da exposição ao tempo de tela. Dos 02 (dois) anos até o final da primeira infância, aos 06 (seis) anos, não se recomenda mais do que 01 (uma) hora por dia de exposição, e, a partir disso, até os 17 (dezessete) anos, recomenda-se no máximo o uso de telas sem exceder 02 (duas) horas diárias (Jones *et al.*, 2016).

Dentre as principais desvantagens geradas pelo uso excessivo de telas, podemos citar a associação com o sobrepeso e a obesidade, sono interrompido, depressão, ansiedade, desinteresse nas atividades cotidianas e dificuldades em manter o foco e a atenção (Jones *et al.*, 2016; Li *et al.*, 2021; Healy *et al.*, 2020 apud Leitão; Lima Júnior; Sousa, 2023). Por conseguinte, mesmo diante dos dados apresentados, ainda nos dias atuais entre 45% (quarenta e cinco por cento) e 80% (oitenta por cento) das crianças e adolescentes descumprem as recomendações de uso diário de telas (Jones *et al.*, 2016), pois, para alguns pais, o uso de telas é visto como algo educativo e benéfico para o desenvolvimento cerebral dos seus filhos (Karani *et al.*, 2022). O uso de telas não é nem um pouco benéfico, tampouco educativo. Mayra Gaiato, psicóloga e neurocientista brasileira, em suas palestras e em vídeos de seu canal no *Youtube* argumenta “que não há nada de educativo num vídeo educativo, porque as telas não são utilizadas com a função social de educar, e que o aumento das telas diminui a felicidade” (Canal Mayra Gaiato, s.d.).

De modo geral, trabalhar com crianças autistas sem o apoio de uma sala de regulação sensorial foi com certeza um dos meus maiores desafios ao longo do ano letivo. Sol e Estrela sofriam com crises diárias, que exigiam que a escola providenciasse um espaço adequado para que pudessem se acalmar sem

³⁷ As Diretrizes de Movimento de 24 Horas são recomendações internacionais que buscam equilibrar atividade física, comportamento sedentário e sono, visando à saúde integral de crianças e adolescentes. O cumprimento dessas orientações está relacionado a melhorias no desempenho escolar e na saúde física e mental dos jovens e das crianças.

interferências externas. A sala de regulação sensorial é justamente esse espaço projetado para controlar os estímulos sensoriais, ajudando a criança a regular suas emoções e a desenvolver habilidades sensoriais.

Sem esse ambiente dentro da escola, precisei por muitas vezes improvisar soluções que pudessem ajudá-los a retomar o equilíbrio emocional. Sol encontrou conforto em um pequeno espaço da escola em que tínhamos uma árvore e outras plantas, algumas britas no chão e um banquinho de praça. Quando estava estressado, Sol ia até esse local para contar britas ou brincar que elas eram diamantes, e também gostava de brincar com as folhas das plantas. Assim que percebi isso, utilizava desse recurso para acalmá-lo, mas o que acontecia é que, por não ser um espaço reservado, muitas vezes havia outras crianças brincando lá, o que estressava Sol mais ainda. Por isso, muitas vezes essas soluções improvisadas não funcionavam, e o que poderia ter sido uma simples intervenção muitas vezes se tornava emocionalmente desgastante, tanto para as crianças, quanto para os professores e colegas de classe.

Durante as crises de ambos, a ausência de um local silencioso para a retirada estratégica nitidamente fazia falta, principalmente para as crianças atípicas. Estrela apresentava sensibilidade aos ruídos, e durante suas crises isso se agravava, resultando muitas vezes em uma piora e em maior dificuldade de conseguirmos a correção, tornando o processo de acolhimento exaustivo para todas as partes.

No segundo semestre letivo, tivemos uma melhoria em nosso espaço: contrataram uma psicóloga para o colégio. Desde sua primeira semana conosco, ela frisava a importância dessa sala de regulação sensorial, porque muitas educadoras pediam a ajuda dela para acalmar as crises das crianças e ela se sentia perdida, já que muitos alunos fugiam de seu campo de visão, escondendo-se em outros espaços da escola, e precisávamos encontrá-los frequentemente. Depois de um tempo, a psicóloga começou a levar as crianças para a sala da coordenação, porque era o único espaço disponível, mas essa estratégia não durava muito tempo, porque a coordenadora sempre precisava de sua sala para receber os pais em reuniões e, com isso, a psicóloga precisava se retirar junto das crianças e novamente procurar outro espaço para ficarem.

Em suma, além dos pontos já citados anteriormente, um fato que posso relatar como sendo um obstáculo significativo foi a falta de educadoras de apoio especializadas em crianças com TEA e em terapia Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Muitas das profissionais que atuavam como auxiliares não tinham a

formação específica para lidar com crises sensoriais e comportamentais, e isso intensificava o estresse, não apenas para as crianças, como para as próprias profissionais. Sem o preparo adequado, não se tinham as estratégias fundamentais para mediação das crises das crianças. As estratégias utilizadas eram, por muitas vezes, aplicadas de maneira inconsistente, o que gerava frustrações, impedindo avanços na autonomia e na socialização dos alunos autistas. A partir da observação desses ocorridos desafiadores, percebi que esse cenário evidenciou a necessidade de um suporte mais estruturado dentro da escola e um olhar mais atento às necessidades de adaptação do ambiente para garantir uma inclusão mais efetiva e acolhedora.

Considerações Finais

A realização deste trabalho me proporcionou muitas alegrias, assim como abriu ainda mais lacunas e despertou ainda mais interesse em continuar pesquisando e vivenciando de forma prática o trabalho de docente. A imersão teórica e prática em um dos maiores desafios da educação contemporânea, que é conseguir êxito na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, me possibilitou reflexões e anseios para contribuir positivamente para essa temática. Ao fazer análises mais aprofundadas da abordagem Reggio Emilia e sua aplicabilidade na educação de crianças autistas, pude compreender que abordagens com propostas de priorização da escuta, do protagonismo e da individualidade das crianças oferecem caminhos fluidos e promissores para um melhor e mais abrangente ensino-aprendizagem, sem exceções.

As vivências que relatei em sala de aula com a minha turma de Educação Infantil em 2024 revelaram os resultados positivos quanto à abordagem Reggio Emilia, e também as lacunas que ainda existem no sistema educacional brasileiro. Todas as minhas experiências aqui relatadas evidenciam que quando existe intencionalidade pedagógica, respeito à singularidade e ao protagonismo da criança, e uma formação docente continuada, são promovidas práticas mais humanizadas, afetivas e efetivas.

A realidade atual mostra que a inclusão escolar por muitas vezes se restringe ao cumprimento formal da matrícula, em cenários onde não são realmente garantidas condições concretas de permanência desses estudantes com especificidades, e não entrega possibilidades suficientes, além de a estrutura escolar, por muitas vezes, não conseguir atender às demandas da diversidade. As crianças autistas continuam sendo inseridas em escolas sem uma real certeza de que terão permanência e aprendizagem. Os educadores precisam ser mais bem preparados para os desafios do cotidiano. Mesmo que com boa vontade e boas intenções, o embasamento teórico ainda é de suma importância para o sucesso dessa educação possível para todos. Por isso, faz-se urgente o reconhecimento da profissão e do papel docente como um exercício intelectual crítico e transformador.

A abordagem Reggio Emilia surge como um contraponto ético e estético aos modelos tradicionais homogêneos de educação. Todo o contexto histórico de

surgimento dessa abordagem revela que é possível a construção de uma outra escola, uma escola de escutas, relações e pertencimentos. Mesmo com as limitações estruturais das instituições brasileiras, já é possível adaptar os princípios dessa abordagem para promover uma inclusão efetiva e significativa, e esse trabalho buscou articular a prática pedagógica à reflexão histórica, reconhecendo que esses avanços na educação inclusiva no Brasil são frutos das legislações construídas coletivamente, além da persistência e resistência das comunidades que reivindicam o direito à educação.

Mesmo sendo de grande importância, os avanços nas políticas públicas e legislações inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são importantes conquistas, mas não são suficientes. É preciso que mudemos nossas mentalidades, dando abertura à escuta e estando constantemente dispostos a reinventar práticas pedagógicas que não fazem mais sentido nos contextos onde estamos inseridos.

Como previsto no artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e um dever coletivo. Este trabalho reafirma o compromisso com a defesa de uma escola para todos, de qualidade, inclusiva e também gratuita. Como educadores e educadoras, que nós possamos sempre nos dispor ao novo, reiterarmos nosso comprometimento com o respeito à infância, sempre atentos às histórias que nos são contadas, e permanermos firmes no desejo de um mundo ideal onde todas as crianças tenham direito ao brincar, ao acolhimento e ao aprender.

Em resumo, unindo o olhar da história da educação com as práticas cotidianas em sala de aula, este trabalho oferece uma análise e uma esperança: é possível sim construir uma educação acolhedora, respeitosa e transformadora. Uma educação que priorize e reconheça a capacidade de todas as crianças é possível, só precisamos respeitá-los e estar dispostos a aprender com eles.

Referências

A SCHOOL must rest on the idea that all children are different. *Newsweek*, New York, 10 dez. 1991. Disponível em: <https://www.newsweek.com/school-must-rest-idea-all-children-are-different-200976>. Acesso em: 8 abr. 2025.

AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1969-03329-001>

BAILEY, A. et al. "The genetic epidemiology of autism spectrum disorders". *Molecular Psychiatry*, v. 24, p. 201-209, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF:

MEC/SEB, 2009b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2024, aprovado em 4 de julho de 2024. *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=261201-pceb002-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1/2024, de 17 de outubro de 2024. Institui as *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192

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

CANAL MAYRA GAIATO: Desenvolvimento infantil e autismo. [Apresentação de]: Mayra Gaiato. [S. l.]: Mayra Gaiato. Disponível em:
<https://www.youtube.com/c/mayragaiato>

CASTANHEIRA, Júlia Ribeiro. *O ateliê de artes visuais no contexto da Educação Infantil*: a experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp-UFU). 2022. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43952/2/Ateli%C3%AAaArtesVisuais.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

CINTRA, R. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. As possibilidades da EaD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo: um estudo de caso. *Revista de Educação*, v. 14, n. 17, p. 1-86, maio 2015. Disponível em:
<https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1810/1719>.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied behavior analysis*. 3. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2020.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança*: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 235-246.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança*: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 3. ed. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GALVÃO, Pollianna; DE PAOLI, Joanna; OLIVEIRA, Mônica dos Santos de (Orgs.). *Autismos em psicologia histórico-cultural: cenários e contextos de atuação e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2024.

GESCHWIND, D. H. Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 15, n. 9, p. 409-416, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21855394/>

GOVERNO Federal reforça política de educação inclusiva. Governo Federal. Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), 22 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>

G1. Cresce o número de pessoas com autismo no mundo. *G1 Bahia*, Salvador, 20 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/especial-publicitario/clinica-ibn-suzana-lyra/noticia/2024/09/20/cresce-o-numero-de-pessoas-com-autismo-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 4 abr. 2025.

HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.

JONES, A. et al. Identifying effective intervention strategies to reduce children's screen time: a systematic review and meta-analysis. *Internat Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, v. 18, n. 1, set. 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34530867/>

KARANI, N. et al. The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *The South African journal of communication disorders*, fev. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358522969_The_influence_of_screen_time_on_children%27s_language_development_A_scoping_review

LACERDA, Lucelmo. *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução*. Curitiba: CRV, 2017.

LACERDA, Lucelmo. Práticas Baseadas em Evidências. In: MATOS, E.; MENDES, M. (Org.). *Transtorno do Espectro Autista: compreensão e práticas baseadas em evidências*. Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020.

LEITÃO, Clara Monteiro; LIMA JÚNIOR, Umberto Marinho de; SOUSA, Milena Nunes Alves de. Implicações do tempo de tela no desenvolvimento neuropsicomotor

de crianças autistas. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, São Paulo, v. 23, n. 3, 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/11970>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LI, Xuedi et al. Screen use and mental health symptoms in canadian children and youth during the Covid-19 pandemic. *JAMA Netw Open*, v. 4, n. 12, 28 dez. 2021. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2787454#google_vignette

LLENAS, Anna. *The color monster: a story about emoticons*. Boston: Little, Brown & Company, 2021.

LINO, D. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.) *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2018. p. 93-111.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *Lancet*, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30078460/>

LOVAAS, O. Ivar. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3571656/>

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. 3. ed. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

McCRACKEN, James T. et al. Risperidone in children with autism and serious behavioral problems. *The New England Journal of Medicine*. Waltham, v. 347, n. 5, p. 314-321, ago. 2002. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa013171>

MODABBERNIA, Amirhossein; VELTHORST, Eva; REICHENBERG, Abraham. Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Mol Autism*, [s.l.], v. 8, n. 1, p.1-20, 17 mar. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28331572/>

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. 2. ed. São Paulo: Associação de Amigos do Autista (AMA); Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2001. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessaunders/documentos/biblioteca_em_saude/055_material_saude_livro_autismo.pdf

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>

MONTESSORI, Maria. *A criança*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MORAIS, Berenice Darc Holz de. As interações afetivas no processo de alfabetização de crianças com espectro autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 12, n. 2, p. 301-310, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10388>

MOSS, P. Microprojeto e macropolítica: Aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 113-124.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *A criança e seu desenvolvimento: contribuições da abordagem de Reggio Emilia*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos de idade*. [s. l.]: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: <http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Diretrizes-da-OMS-sobre-atividade-fisica-comportamento-sedentario-e-sono-para-criancas-menores-de-5-anos-de-idade-TRADUZIDO.pdf>

REGGIO CHILDREN. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/> . Acesso em: 8 abr. 2025.

REICHOW, B. Interventions for children with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 6, n. 2, p. 714-725, 2012.

REICHOW, B. et al. Evidence-based practices and interventions for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 44, n. 2, p. 248-257, 2015.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. 3. ed. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROCHE, Aléxia; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Panorama da educação escolar brasileira: uma articulação com a abordagem Reggio Emilia e a pandemia. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 1, 2022, Sorocaba. Anais do [...]. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2022. Disponível em: https://sistema.uniso.br/site-uniso/epes/2022/gts/historia-da-educacao/panorama-da-educacao-escolar-brasileira-uma-articulacao-com-a-abordagem-reggio-emilia-e-a-pandemia.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 12 abr. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO Rosângela. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>

SANTOS, B. D. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SERRA, Dayse Carla Genero. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/dayse_carla_genero_serra-me.pdf

SILVA, Irinez Tairene da; BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. O impacto das telas no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 2596-2609, out. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16122/8816>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Como diagnosticar o autismo na infância. YouTube, 8 abr. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_MsnZTHwSQ. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOUDERS, M. et al. Sleep problems and disorders in children with autism spectrum disorders. *Sleep Medicine Reviews*, v. 13, p. 381-390, 2009.

SUNDBERG, M. L. *Verbal behavior milestones assessment and placement program (VB-MAPP)*. 2. ed. Fisher, L.G.: AVB Press, 2008.

THOMA, A. da S.; PELLANDA, N. M. C. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. *Perspectiva*, v. 24, n. 3, p. 119-138, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10544>

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Health Organization Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Genebra: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>