

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Criança deficiente ou deficiente criança? relações brincantes entre crianças produzidas na escola de educação infantil

Vanessa Silva Bernardes, Ligia Roldão Neto, Leandro Forell

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17036>

Submetido em: 2026-07-28

Postado em: 2026-09-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

CRIANÇA DEFICIENTE OU DEFICIENTE CRIANÇA? RELAÇÕES BRINCANTES ENTRE CRIANÇAS PRODUZIDAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ligia Roldão Neto 1

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0007-5094-8165>

Vanessa Silva Bernardes 2

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-6901-648X>

Leandro Forell 3

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8946-4773>

RESUMO

O artigo que apresentamos tem como objetivo compreender de que maneira as brincadeiras tensionam e configuram as relações entre crianças com e sem deficiência no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil. A análise articula diferentes perspectivas teóricas sobre infância, cultura e deficiência, buscando compreender as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura. Parte-se da compreensão de que a infância constitui um espaço de produção simbólica no qual as crianças elaboram sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas nas interações com seus pares. Nesse contexto, o brincar é tomado como prática central da cultura infantil, configurando-se como espaço de criação, negociação e ressignificação de experiências. A partir da noção de cultura de pares, compreende-se que as crianças produzem e compartilham significados no cotidiano, reinterpretando elementos da cultura adulta e atribuindo-lhes novos sentidos. Assim, as interações estabelecidas nas brincadeiras revelam modos singulares de participação, pertencimento e agência, evidenciando táticas cotidianas de construção de espaços próprios no interior da instituição escolar. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica, tendo como principais instrumentos de produção de informações a observação participante e o diário de campo. Tal perspectiva nos possibilitou acompanhar o cotidiano das crianças e compreender como elas percebem e se relacionam com o outro, com ou sem deficiência, no contexto das brincadeiras. Os resultados indicam que, por meio do brincar e da cultura de pares, as crianças constroem formas próprias de interação, produzindo sentidos sobre a diferença e elaborando modos singulares de convivência no espaço escolar.

Palavras-chave: criança, deficiência, brincar, etnografia, educação infantil.

DISABLED CHILD OR DISABLED CHILD? PLAY RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN PRODUCED IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT: The article we present aims to understand how games tension and configure the relationships between children with and without disabilities in the daily life of a municipal school of Early Childhood Education. The analysis articulates different theoretical perspectives on childhood, culture and disability, seeking to understand children as social subjects and producers of culture. It is based on the understanding that childhood constitutes a space of symbolic production in which children elaborate meanings about the world and about themselves in interactions with their peers. In this context, playing is taken as a central practice of children's culture, configuring itself as a space for creation, negotiation and resignification of experiences. From the notion of peer culture, it is understood that children produce and share meanings in their daily lives, reinterpreting elements of adult culture and attributing new meanings to them. Thus, the interactions established in the games reveal unique modes of participation, belonging and agency, evidencing daily tactics of construction of their own spaces within the school institution. The research was developed from an ethnographic approach, having as main instruments of information production the participant observation and the field diary. This perspective allowed us to follow the children's daily lives and understand how they perceive and relate to others, with or without disabilities, in the context of play. The results indicate that, through play and peer culture, children build their own forms of interaction, producing meanings about difference and elaborating unique ways of living in the school space.

Keywords: child, disability, play, ethnography, early childhood education.

¿NIÑO DISCAPACITADO O NIÑO DISCAPACITADO? RELACIONES LÚDICAS ENTRE NIÑOS PRODUCIDAS EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El artículo que presentamos pretende entender cómo los juegos tensionan y configuran las relaciones entre niños con y sin discapacidad en la vida diaria de una escuela municipal de Educación Infantil. El análisis articula diferentes perspectivas teóricas sobre la infancia, la cultura y la discapacidad, buscando comprender a los niños como sujetos sociales y productores de cultura. Se basa en la comprensión de que la infancia constituye un espacio de producción simbólica en el que los niños elaboran significados sobre el mundo y sobre sí mismos en las interacciones con sus compañeros. En este contexto, el juego se considera una práctica central de la cultura infantil, configurándose como un espacio para la creación, la negociación y la resignificación de experiencias. Desde la noción de cultura entre iguales, se entiende que los niños producen y comparten significados en su vida diaria, reinterpretando elementos de la cultura adulta y asignándoles nuevos significados. Así, las interacciones establecidas en los juegos revelan modos únicos de participación, pertenencia y agencia, evidenciando tácticas diarias de construcción de sus propios espacios dentro de la institución escolar. La investigación se desarrolló desde un enfoque etnográfico, teniendo como principales instrumentos de producción de información la observación participante y el diario de campo. Esta perspectiva nos permitió seguir la vida diaria de los niños y entender

cómo perciben y se relacionan con los demás, con o sin discapacidad, en el contexto del juego. Los resultados indican que, a través del juego y la cultura entre iguales, los niños construyen sus propias formas de interacción, produciendo significados sobre la diferencia y elaborando formas únicas de vivir en el espacio escolar.

Palabras clave: niño, discapacidad, juega, etnografía, educación infantil.

INTRODUÇÃO

Enzo e Isabela¹ integram a turma da pré-escola; ambos têm quatro anos, mas percorrem trajetórias distintas no interior de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Maquiné², na região litorânea do Rio Grande do Sul. Isabela iniciou sua frequência no Maternal dessa mesma unidade no começo do ano letivo de 2023, período anterior à realização desta experiência etnográfica³, que se inicia em 2024. Assim, quando a pesquisa teve início, seu corpo já conhecia os caminhos, os horários e os cantos preferidos da instituição; suas relações estavam sendo construídas em afinidades, vínculos e escolhas que se consolidaram no tempo de sua vivência escolar.

Como nos foi informado pela auxiliar de Educação Infantil, *“a Isabela adora brincar no pula-pula. E, se deixar, ela passa a tarde ali”* (Diário de Campo, 17 maio 2024). A informação dada mostra mais do que uma preferência lúdica, evidencia como a permanência na unidade escolar possibilitou que os adultos a reconhecessem em seus gostos e interesses. O tempo, nesse sentido, opera como mediador do conhecimento mútuo. Ao permanecer, Isabela torna-se familiar, e sua presença ganha contornos singulares para aqueles que compartilham o cotidiano escolar, especialmente quando se consideram as práticas ordinárias e os modos de habitar os espaços (Certeau, 1998).

¹ Com base nas reflexões de Ferreira (1998) e Fonseca (2010) sobre os dilemas éticos do anonimato em pesquisas etnográficas com crianças, optamos por permitir que elas próprias escolhessem os nomes fictícios utilizados na pesquisa. Mais do que um procedimento de proteção, essa escolha integrou o próprio fazer etnográfico, reconhecendo as crianças como participantes ativas também na construção narrativa que as representa, reafirmando seu protagonismo infantil (Liebel, 2021).

² Maquiné, no litoral norte do Rio Grande do Sul, possui cerca de 7 mil habitantes (IBGE, 2024). Conhecido como “Capital do Verde”, destaca-se pela agricultura familiar e pelo ecoturismo. Sua rede municipal conta com 10 escolas, majoritariamente rurais, atendendo 1.146 estudantes, sendo 67 público-alvo da Educação Especial (QEdu, 2024).

³ A experiência à qual nos referimos inscreve-se no âmbito de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado Profissional em Educação, vinculado à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, defendida em 2025.

Enzo, por sua vez, é recém-chegado. Vive sua primeira experiência escolar e, ainda, explora o espaço com a curiosidade cautelosa de quem tateia um território desconhecido. Seus vínculos estão em processo de construção, assim como os sentidos que atribui à escola e os significados que a própria escola começa a produzir sobre ele (Geertz, 1989). Nesse contexto, se, para Isabela, o pertencimento foi sendo construído no tempo, para Enzo, tudo ainda se apresentava como descoberta.

Entretanto, há um ponto de convergência entre suas trajetórias: no ato da matrícula, ambos já foram identificados como público-alvo da Educação Especial. O diagnóstico antecedeu o encontro. Antes mesmo de seus corpos ocuparem a sala, suas identidades escolares já vinham acompanhadas de marcas institucionais. Essa antecedência pode operar como lente que enquadra o olhar adulto, antecipando expectativas, classificações e, por vezes, estereótipos que se interpõem à experiência viva da criança. Esse aspecto é reverberado pela professora titular da turma, ao anunciar que Enzo *“é muito inteligente, pega as coisas bem rápido, faz melhor que muitos colegas. A maior dificuldade é a fala mesmo. Porque no resto é normal”* (Diário de Campo, 15 mar. 2024). O anúncio da professora mostra que sua compreensão acerca da deficiência está ancorada na ideia de falta, isto é, naquilo que não corresponde a um parâmetro previamente estabelecido de “normalidade” (Moraes, 2010). Ainda que competências sejam reconhecidas, a referência final repousa na régua do que se convencionou como normal, como se essa medida fosse legítima e universal para avaliar a infância.

Nesse movimento, o adulto tende a tomar sua própria experiência, e as expectativas que dela derivam, como critério universal, definindo o que é ser criança, o que é aprender e o que é desenvolver-se adequadamente. Assim, a criança com deficiência corre o risco de ser percebida prioritariamente pelo que lhe falta, e não pelo que é, faz, produz e significa no cotidiano (Certeau, 1998). Diante desse enquadramento, torna-se fundamental deslocar o foco da ausência para a potência (Moraes, 2010). Tal deslocamento implica reconhecer que as crianças já chegam à escola atravessadas por experiências, saberes e modos próprios de estar no mundo. Assim, concebê-las como sujeitos exige ir além de diagnósticos ou déficits e considerá-las, sobretudo, em suas possibilidades, competências e formas singulares de participação (Larkins, 2021). É precisamente no interior desses tensionamentos, vivenciados ao longo da permanência no campo etnográfico com as crianças e as profissionais da educação, que emerge um estranhamento central a este artigo

(Velho, 1978): estamos falando de uma criança deficiente ou de uma deficiente criança? A inversão dos termos não é meramente semântica; ela explicita a disputa simbólica em torno de qual dimensão ocupa o primeiro plano, se a condição diagnóstica ou a infância enquanto experiência plural, viva e em constante constituição.

Em diálogo com essa problematização, Moraes (2010), no percurso da sua pesquisa de campo na área da deficiência visual, argumenta que é justamente no estranhamento provocado pelo encontro com o outro que o pensamento pode emergir. Para a autora, pensar não se reduz ao simples reconhecimento do já conhecido ou à confirmação de formas previamente estabelecidas; ao contrário, envolve a abertura a encontros inesperados com o mundo. Como ela destaca:

É no estranhamento do encontro com o outro que um pensamento pode advir. O pensamento não se reduz à reconhecimento, ao reconhecimento de si mesmo ou de alguma forma dada e definida de antemão, mas, ao invés disso, o pensar envolve outras aventuras, encontros inusitados com o mundo. De minha parte, considero que a vida seria muitíssimo tediosa se o tempo todo estivéssemos às voltas com o já sabido, a encontrar no mundo apenas aquilo que nos é familiar, aquilo que, de algum modo, já estava em nosso pensamento (Moraes, 2010, p. 26).

Nesse cenário, aquilo que se apresenta como cuidado ou intervenção pedagógica pode, simultaneamente, funcionar como dispositivo de enquadramento das diferenças. Assim, embora o reconhecimento da deficiência seja fundamental para assegurar direitos, acessos e políticas de inclusão, ele frequentemente vem acompanhado de expectativas prévias que antecedem o encontro e se sobrepõem à experiência concreta do sujeito. O desafio ético e metodológico que se coloca, portanto, consiste em sustentar um olhar sensível e aberto à singularidade de cada criança, permitindo que ela apareça antes da categoria que a nomeia e antes das marcas que, muitas vezes, procuram defini-la antecipadamente. É justamente nesse contexto que as interações entre as próprias crianças revelam outras possibilidades de compreensão das diferenças. Em meio ao cotidiano das brincadeiras, emergem modos de relação que deslocam classificações prévias e fazem aparecer vínculos construídos a partir da convivência.

Em diálogo com essa compreensão, aproximamo-nos também da concepção de cultura proposta por Geertz (1989). Para o autor, a cultura pode ser entendida como “um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em

símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas” (Geertz, 1989, p. 66).

Para além dessa formulação, mobilizamos o conceito de cultura de pares, assim como cunhado por Corsaro (2011). Para o autor, essa expressão não se restringe à ideia de duplas ou de simples agrupamentos infantis; refere-se, sobretudo, a sujeitos que se reconhecem mutuamente como parceiros em uma condição de relativa igualdade, capazes de compartilhar experiências, negociar sentidos e participar conjuntamente da construção da vida cotidiana. Nessa perspectiva, as crianças não são compreendidas como meras receptoras ou reprodutoras da cultura adulta. Ao contrário, são reconhecidas como sujeitos ativos na produção de significados, práticas e formas próprias de organização social no interior de seus grupos.

Nessa mesma direção, também é importante considerar que o brincar está profundamente vinculado às experiências culturais que atravessam a vida das crianças. Como afirma Brougère (1995, p. 59), “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”. A partir dessa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido como uma atividade isolada ou exclusivamente interna ao indivíduo. Trata-se, antes, de uma prática socialmente situada, atravessada por significações culturais e pelas experiências que compõem o mundo da criança.

À luz dessas perspectivas teóricas e das manifestações brincantes (Garvey, 2015) observadas no decorrer do fazer etnográfico, bem como do estranhamento produzido nas experiências vividas no campo, estabelecemos como objetivo compreender de que maneira as brincadeiras tensionam e configuram as relações entre crianças com⁴ e sem deficiência no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil. Nesse contexto, o brincar emerge como um terreno privilegiado de interação, no qual diferenças, aproximações e reconhecimentos se produzem na própria dinâmica das relações infantis, indicando modos singulares de participação, negociação e convivência entre as crianças.

⁴ Utilizamos a expressão crianças *com* deficiência na perspectiva de Schneider (2021), que as compreende como atores sociais com agência e voz nas relações sociais. Essa perspectiva orienta nossa análise ao enfatizar sua participação ativa na produção de relações, significados e experiências na Educação Infantil.

Para aprofundar essa discussão, elegemos o conceito de cotidiano formulado por Certeau (1996, 1998)⁵. A escolha se justifica porque é justamente no tecido das experiências ordinárias, nas práticas aparentemente simples e repetidas do dia a dia, que se tornam visíveis os modos pelos quais os sujeitos produzem sentidos, constroem relações e inventam formas de habitar os espaços sociais. Desse modo, olhar para o cotidiano da Educação Infantil significa voltar a atenção para aquilo que, muitas vezes, permanece invisibilizado nas rotinas institucionais, isto é, os pequenos gestos, as interações fugazes, os acordos silenciosos e as invenções que emergem nas relações entre as crianças. Nessa direção, Certeau (1996, p. 31) nos lembra que:

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história 'irracional', ou desta 'não história'. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível.

A partir dessa perspectiva, o olhar para o cotidiano permite reconhecer que é justamente nas práticas aparentemente simples e repetidas do dia a dia que se produzem sentidos, relações e modos de habitar os espaços sociais. Assim, aquilo que muitas vezes passa despercebido, pequenos gestos, interações fugazes e invenções ordinárias, revela-se fundamental para compreender como os sujeitos constroem e compartilham experiências.

A INFÂNCIA E A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a Educação Infantil exige, antes de tudo, refletir sobre o modo como a sociedade compreende as crianças e suas formas de participação no mundo social. Durante muito tempo, as crianças foram vistas principalmente como sujeitos em preparação para a vida adulta, sendo raramente reconhecidas como indivíduos que possuem experiências, desejos e necessidades próprias no presente. Como aponta Corsaro (2011), essa perspectiva reduz a infância a uma etapa de transição,

⁵ Embora Michel de Certeau (1996, 1998) não tenha focalizado as infâncias, suas formulações sobre usos e apropriações da cultura contribuem para compreender as crianças como praticantes do cotidiano, que reinterpretam e reinventam os bens culturais. Nessa perspectiva, o GEPRACO – Grupo de Estudos em Práticas Educativas cotidianas, do qual fazemos parte, tem mobilizado esses conceitos para analisar como as crianças negociam e ressignificam a cultura em suas experiências cotidianas.

ignorando a complexidade das experiências vividas pelas crianças em seus contextos cotidianos.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de produzir cultura e atribuir significados às suas interações cotidianas. A Sociologia da Infância contribui para essa compreensão ao considerar as crianças como participantes dos processos sociais, enfatizando suas formas próprias de interpretar, agir e se relacionar com o mundo. Conforme apontam Sarmiento e Pinto (1997, p. 9), as infâncias são constituídas por “diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais”.

Essa perspectiva também exige questionar a centralidade do olhar adulto na interpretação da infância. O adultocentrismo, que coloca o adulto como referência principal para compreender as crianças, tende a desconsiderar suas formas próprias de expressão e participação. Diante disso, reconhecer as crianças como sujeitos sociais implica, portanto, desenvolver práticas educativas que considerem suas experiências e suas formas de comunicação. Nesse contexto, a escuta assume um papel fundamental nas relações pedagógicas estabelecidas na Educação Infantil.

Rinaldi (2016) destaca que a escuta das crianças é um elemento central para reconhecer suas produções simbólicas e suas formas de interpretar o mundo. A chamada “pedagogia da escuta” parte do princípio de que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, que incluem gestos, brincadeiras, desenhos, expressões corporais e diferentes formas de interação. Dessa forma, a escuta não se limita ao ato de ouvir palavras, mas envolve a atenção sensível às diversas maneiras pelas quais as crianças constroem e comunicam seus pensamentos.

Ao considerar a escuta como base das relações educativas, amplia-se também a possibilidade de acolher as diferenças presentes no cotidiano da educação infantil. Nesse sentido, refletir sobre diversidade na escola implica questionar quais espaços são efetivamente abertos para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência.

Historicamente, a presença de pessoas com deficiência na educação regular foi limitada por concepções que compreendiam a deficiência como um problema exclusivamente individual. Até aproximadamente a década de 1970, predominava o chamado modelo médico da deficiência, que a entendia como uma falha ou limitação orgânica do indivíduo. Segundo Piccolo e Mendes (2013), essa perspectiva associava a deficiência a uma condição incompleta da natureza humana, reforçando práticas de

segregação social e educacional. Nessa lógica, a deficiência era considerada um desvio em relação a um padrão corporal normativo, o que justificava intervenções voltadas à correção ou à cura do corpo considerado “anormal”. Essa concepção contribuiu para limitar a participação social das pessoas com deficiência, já que sua inclusão era frequentemente condicionada à adequação do corpo aos padrões estabelecidos socialmente (Costa; Angelucci; Rosa, 2022).

Esse modo de compreender a deficiência está relacionado ao capacitismo, conceito que se refere a um conjunto de crenças e práticas que hierarquizam os indivíduos com base na capacidade funcional de seus corpos. Martín (2017) explica que o capacitismo valoriza a integridade corporal e associa essa integridade à ideia de normalidade humana. Dessa forma, portanto, o capacitismo pode ser compreendido como o discurso que desvaloriza a deficiência frente à valorização positiva da integridade corporal, “equiparada a uma suposta condição essencial humana de normalidade, estabelecendo hierarquias entre os indivíduos a partir de sua capacidade funcional” (Martín, 2017, p. 73).

As manifestações do capacitismo podem ser observadas tanto em dimensões materiais quanto simbólicas da vida social. Costa e Cabral (2018) apontam que essas manifestações incluem desde barreiras físicas até atitudes preconceituosas que limitam a participação de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, as autoras explicam que “o capacitismo diz respeito a diferentes aspectos, que perpassam desde a acessibilidade até a não aceitação dos corpos que não correspondem ao padrão normativo”. Frente a este aspecto, “no espaço visível: elevadores que não funcionam, rampas obstruídas, dificuldade para pegar ônibus, baixíssima quantidade de carros ou táxis adaptados para transportar cadeiras de rodas”. Já no que se refere ao “espaço invisível, temos a materialização de atitudes preconceituosas que hierarquizam os indivíduos em função da capacidade funcional” (Costa; Cabral, 2018, p. 3).

Em contraposição a essa perspectiva, o modelo social da deficiência propõe uma mudança significativa na forma de compreender as desigualdades vivenciadas por pessoas com deficiência. Em vez de atribuir essas desigualdades exclusivamente às características individuais do corpo, esse modelo destaca o papel das estruturas sociais na produção das barreiras que limitam a participação desses sujeitos. Nessa perspectiva, Costa, Angelucci e Rosa (2022) afirmam que as desigualdades enfrentadas por pessoas com deficiência não são consequências naturais de seus

corpos, mas resultados de contextos sociais que produzem exclusão e restrições de participação. Assim, a deficiência passa a ser compreendida como uma experiência social marcada pelas relações de poder e pelas condições estruturais que organizam a vida coletiva.

Quando esse debate é articulado ao campo da infância, torna-se possível identificar importantes aproximações entre as formas de opressão que incidem sobre crianças e sobre pessoas com deficiência. Ambos os grupos frequentemente têm sua autonomia questionada e sua participação limitada por práticas de tutela, segregação institucional e invisibilização social. Nesse sentido, Costa, Angelucci e Rosa (2022) apontam que crianças e pessoas com deficiência compartilham experiências de negação de agência, sendo frequentemente tratadas como sujeitos que precisam ser representados ou protegidos por outros. Dessa forma, a dinâmica contribui para reforçar práticas excludentes tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais.

Diante desse cenário, pensar a presença de crianças com deficiência na Educação Infantil implica repensar concepções de infância, deficiência e educação, de modo a garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação efetiva de todas as crianças nas experiências educativas. Nesse processo, a escuta das crianças e o reconhecimento de suas múltiplas linguagens tornam-se fundamentais. É a partir dessa perspectiva que se apresentam, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos na pesquisa etnográfica com crianças.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Indicamos que o presente artigo se ancora, em seus fundamentos, em uma abordagem qualitativa (Angrosino, 2009), delineada a partir de uma etnografia com crianças (Cohn, 2005; Corsaro, 2011; Delalande, 2021; Bernardes, 2023). Nessa perspectiva, a investigação buscou construir uma escuta atenta e uma participação efetiva das crianças com e sem deficiência nas diversas dimensões da vida social que se desenrolam no cotidiano escolar. O posicionamento metodológico parte do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura, cujas experiências, interpretações e práticas constituem elementos centrais para a compreensão das dinâmicas que atravessam a Educação Infantil (Bernardes, 2023).

Diante disso, na etnografia com crianças, o desafio consistiu em compreender os significados que elas produzem e mobilizam no interior de suas culturas infantis (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003). Tratou-se, portanto, de estabelecer uma articulação entre diferentes escalas de interpretação. De um lado, está o nível microscópico das interações cotidianas, no qual as ações foram minuciosamente observadas, descritas e registradas; de outro, está o nível mais amplo dos sistemas simbólicos que conferem inteligibilidade a essas ações. Nesse sentido, as práticas infantis são simultaneamente ancoradas em um universo compartilhado de significados, as culturas infantis, e produtoras de novos sentidos que retroalimentam esse mesmo universo cultural (Geertz, 1989). Paralelamente a este desafio, mas não sem tensionamentos, um outro obstáculo que nos foi colocado no tempo da permanência no campo está relacionado, sobretudo, às próprias condições da infância, pois as crianças estão sempre integrando e participando de dois registros culturais complexamente interligados; apresentando de outro modo, as crianças estão sempre integrando as culturas infantis e a cultura dos adultos (Corsaro, 2011).

Nesse sentido, diante do escopo proposto para este artigo, discutir diversidade no contexto escolar implica também problematizar quais espaços efetivamente se abrem para a participação das crianças com deficiência nas dinâmicas cotidianas da escola. Mais do que reconhecer a diversidade como princípio discursivo, torna-se necessário compreender como as relações, interações e práticas institucionais possibilitam, ou limitam, a presença, a escuta e a agência dessas crianças no interior da vida coletiva (Oswell, 2021).

Diante disso, a postura metodológica adotada com as crianças com e sem deficiência foi a observação participante (Cohn, 2005). A estratégia justifica-se por seu caráter dialógico e interacional, que possibilita ao pesquisador estabelecer relações mais horizontais com as crianças, reconhecendo-as como interlocutoras no processo investigativo. Como destaca Cohn (2005, p. 45), essa abordagem “permite ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança”, evitando que perspectivas adultocêntricas orientem ou enviesem as observações e reflexões produzidas no campo. De forma articulada a essa estratégia, os registros das experiências vividas no campo empírico e das observações realizadas foram sistematizados em descrições densas, elaboradas em diário de campo (Geertz, 1989). Esse processo de escrita etnográfica mobilizou competências

sintetizadas na tríade “saber ver, saber estar com e saber escrever” (Winkin, 1998, p. 12), fundamentais para a produção de registros sensíveis às interações, gestos e significados que emergem no cotidiano da escola municipal de Educação Infantil, *lócus* da investigação.

A partir dessas mobilizações teórico-metodológicas, os primeiros meses de permanência em campo foram dedicados à circulação entre as diferentes turmas da instituição. Com o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por concentrar as observações na turma do Pré-Escolar IIB, composta por doze crianças com idades entre quatro anos e cinco anos e 11 meses, além da professora titular e da atendente de Educação Infantil. Essa escolha justificou-se pelo fato de essa turma reunir o maior número de crianças público-alvo da Educação Especial, o que permitiu acompanhar de maneira mais sistemática as interações produzidas entre crianças com e sem deficiência no cotidiano escolar.

Diante dessas escolhas, a etnografia com crianças frequentadoras da escola municipal de Educação Infantil teve como característica central o tempo prolongado de permanência em campo. Esse princípio remete à tradição da etnografia clássica, que enfatiza a importância da convivência prolongada com o contexto investigado (Malinowski, 1978). Nesse sentido, o trabalho de campo foi realizado ao longo de dez meses, entre fevereiro e dezembro de 2024, sendo que as negociações para o acesso à instituição tiveram início ainda no final de 2023. Esse tempo de convivência mostrou-se fundamental para a construção de vínculos com o grupo de crianças e profissionais participantes da pesquisa e para a compreensão das dinâmicas cotidianas da instituição. Mais do que observar práticas isoladas, foi necessário compartilhar experiências, construir relações de confiança e participar das rotinas escolares, criando condições para que os encontros entre pesquisador e participantes se constituíssem como espaços de diálogo e de produção conjunta de sentidos. Sendo assim,

[...] a realização de um estudo etnográfico com crianças implica o respeito por valores éticos que se tornam claros à medida que as interações vão decorrendo, mas também a necessidade de prestar atenção adequada às crianças e procurar obter o seu consentimento (Delalande, 2021, p. 244).

Em consonância com essa perspectiva, a construção da pauta ética da pesquisa ocorreu em diferentes etapas, para além da obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 77133924.4.0000.8091, com o

Comitê de Ética em Pesquisa. Inicialmente, os objetivos da investigação foram apresentados à equipe gestora e à professora da instituição definida como lócus do trabalho de campo. Após a anuência da gestão escolar e da docente responsável pela turma, realizou-se uma reunião com os responsáveis pelas crianças. Nesse encontro, foram detalhados os objetivos, procedimentos e etapas da pesquisa, bem como apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram posteriormente assinados pelos responsáveis, autorizando a participação das crianças na investigação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido entregue às crianças, criando um espaço de diálogo sobre o que faríamos juntas durante o período da pesquisa. Foi um momento para que elas pudessem compreender, manifestar seus interesses e consentir ou não com sua participação.

Além disso, foi apresentado às próprias crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, criando-se um espaço de diálogo sobre as atividades que seriam realizadas conjuntamente durante o período da pesquisa. Esse momento possibilitou que elas compreendessem a proposta investigativa, manifestassem seus interesses e expressassem seu assentimento, ou não, em relação à participação no estudo. Contudo, a dimensão ética da pesquisa não se limitou ao cumprimento dessas etapas formais. No decorrer do trabalho de campo, a ética constituiu-se como um processo contínuo, construído no cotidiano das interações entre pesquisadora e participantes. Nesse sentido, a participação infantil foi compreendida como dinâmica e flexível, podendo ser reafirmada, negociada ou recusada ao longo da pesquisa, tanto em relação ao desejo de participar quanto aos modos de estar, de querer, ou de não querer, permanecer nas atividades investigativas (Bernardes; Ingrassia; Forell, 2025).

A partir dessas escolhas teórico-metodológicas e do percurso etnográfico realizado no cotidiano de uma instituição municipal de Educação Infantil, foi possível acompanhar como as crianças constroem relações, sentidos e modos de participação na vida coletiva da escola. Essas dinâmicas tornaram-se particularmente visíveis nos momentos de brincadeira, quando crianças com e sem deficiência mobilizam gestos, palavras e objetos em suas interações. Nessa perspectiva, a seção a seguir discute as relações brincantes produzidas entre elas na Educação Infantil.

AS RELAÇÕES BRINCANTES PRODUZIDAS ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o fazer etnográfico realizado em 2024, no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil, foi possível observar as relações produzidas entre crianças com e sem deficiência. No decorrer das observações, tornou-se evidente que essas relações apareciam com maior nitidez nos momentos de brincadeira, quando as crianças interagiam entre si, negociavam sentidos, construíam vínculos e elaboravam formas próprias de participação no coletivo. Assim, nos encontros cotidianos, marcados por aproximações, distanciamentos e pequenas tensões, o conjunto das interações estabelecidas no interior da instituição configurava-se como um verdadeiro tecido de relações sociais (Buss-Simão, 2012).

Sob essa perspectiva, tais relações podem ser compreendidas como parte de processos mais amplos de socialização, entendidos como “um compêndio de interações entre seres humanos” (Grigorowitschs, 2011, p. 77), nas quais os sujeitos participam ativamente e, por meio delas, tornam-se membros de determinada sociedade e cultura. Desse modo, como destaca o autor, “os processos de socialização na infância [...] repousam no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais” (Grigorowitschs, 2011, p. 78). Ao considerar essas interações como constitutivas da experiência infantil, tornou-se possível compreender a escola municipal de Educação Infantil, lócus da pesquisa, como um espaço privilegiado de produção de relações, aprendizagens e pertencimentos.

Foi a partir desse olhar que buscamos acompanhar as experiências vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, atentando para os modos como elas se relacionavam, ocupavam os espaços e produziam culturas infantis por meio de suas brincadeiras. Nessa direção, o brincar é tomado como uma prática social e cultural que constitui “um meio da criança viver a cultura que a cerca” (Brougère, 2010, p. 62), mobilizando, para isso, um envolvimento ativo enquanto brincante (Garvey, 2015).

Dessa forma, os episódios apresentados a seguir procuram evidenciar como, nas interações cotidianas, as crianças tensionavam normas, negociavam conflitos e construíam possibilidades de convivência. Ao fazê-lo, revelam que o brincar se configurava como um espaço privilegiado para compreender as dinâmicas de

participação, pertencimento e inclusão entre crianças com e sem deficiência. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o primeiro episódio, intitulado “Os montes de areia”.

Episódio: Os ‘montes’ de areia

As crianças da turma do Pré-Escolar IIB estavam na pracinha, sob a sombra de um ipê verde, pois era uma tarde bastante ensolarada.

Júlia estava concentrada construindo castelos de areia. Ela enche o balde, alisa a superfície e dá algumas batidinhas para verificar se é necessário acrescentar mais algumas pás com areia. Quando se certifica de que o balde está cheio, vira-o com um movimento rápido e ágil sobre o chão. Em seguida, bate com a mão no fundo para que a areia se desprenda e, então, ergue o balde com cuidado. Ao perceber que o castelo havia se formado, demonstra surpresa e alegria. Esse movimento de construção se repete algumas vezes, executando o mesmo processo: enche o balde de areia, alisa, bate, vira, bate novamente e retira o balde.

Isabela se mostrou curiosa diante do grande número de ‘montes de areia’ espalhados naquele pequeno espaço da praça. Aproximou-se e permaneceu em pé diante das construções.

Júlia percebe a aproximação e diz: *‘Olha os meus castelos!’*.

Isabela observou atentamente aquilo que agora sabe serem castelos, permanecendo ali por algum tempo, acompanhando as construções realizadas por Júlia.

No entanto, há um momento em que Isabela pisa propositalmente em um dos castelos, que imediatamente desmorona. Júlia reage prontamente, grita e, dirigindo-se à professora, diz: *‘Não! A Isabela está destruindo o que eu tô fazendo!’*

A professora se aproxima rapidamente e, ao compreender o que estava acontecendo, diz: *‘Isa, não pode fazer assim, ela está brincando. Tu quer brincar também? Podemos achar um baldinho para você ajudar ela, o que acha? Deve ter mais baldes por aí’*.

Diante da proposta, Júlia aponta para o canto da cerca, indicando onde há mais baldes e, ao mesmo tempo, sinalizando que a colega pode participar da brincadeira. Isabela vai até lá, pega um balde e retorna, passando então a construir castelos de areia junto com Júlia (Diário de campo, 23 fev. 2024).

No cotidiano da instituição observada, a própria organização do espaço escolar, a pracinha, os brinquedos disponíveis, os baldes e o tempo destinado à brincadeira podem ser compreendidos como parte dessas estratégias institucionais, que estruturam o ambiente no qual as crianças circulam. Contudo, o que se evidencia no episódio “Os montes de areia” é que esse espaço não é simplesmente utilizado de maneira passiva pelas crianças. Ao contrário, ele é constantemente apropriado, reinterpretado e recriado por elas. Assim, o brincar de fazer castelos entre Júlia e Isabela se desenvolve em um tecido de interações sociais, que envolvem “negociações, equívocos, amizades e conflitos” (Fians, 2015, p. 59).

Essas estratégias são denominadas “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica) pode ser isolado” (Certeau, 1998, p. 93). Nessa perspectiva, a estratégia supõe a existência de

um lugar próprio, passível de ser delimitado e reconhecido como base a partir da qual se organizam e se gerem as relações com aquilo que se encontra fora dele. É desse lugar que se tornam possíveis as ações voltadas para alvos, concorrentes, ameaças ou objetos de intervenção, como os clientes, os inimigos, o entorno de uma cidade ou mesmo os objetivos e objetos de uma pesquisa.

Nessa perspectiva, as estratégias mobilizadas por Júlia, ao construir repetidamente seus “castelos” de areia, mostram como a criança transforma os materiais disponíveis em elementos de uma brincadeira dotada de significado próprio. O gesto de encher o balde, alisar a areia, virar o molde e observar com alegria o surgimento do castelo não é apenas uma atividade motora; trata-se de uma forma de ocupar o espaço e de produzir sentidos naquele território da brincadeira. Nesse movimento, a criança cria um pequeno “lugar”⁶ dentro do espaço coletivo, marcando ali sua presença e sua autoria (Certeau, 1998).

A aproximação de Isabela introduz uma nova dinâmica na cena. Inicialmente, sua observação silenciosa demonstra curiosidade e interesse pelo que está sendo produzido. Entretanto, quando pisa sobre um dos castelos e o destrói, instaura-se uma tensão na interação. O gesto pode ser interpretado como uma intervenção que desafia momentaneamente a organização daquela brincadeira, entendida como “um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância” (Brougère, 2010, p. 106). Nesse contexto, a reação de Júlia, ao chamar a professora e reivindicar a preservação do que havia construído, evidencia que, mesmo nas brincadeiras infantis, emergem regras, limites e expectativas compartilhadas, revelando o caráter socialmente construído da atividade lúdica. Nesse momento, a mediação da professora atua como um elemento de reorganização da situação, propondo uma alternativa de participação: convidar Isabela a construir castelos também. No entanto, é significativo que Júlia, ao apontar para o canto da cerca, onde havia mais baldes, participe ativamente dessa solução. Ao fazê-lo, ela reconfigura a relação inicial de conflito, abrindo espaço para a inclusão da Isabela na brincadeira.

Essa sequência de ações demonstra o modo como as crianças mobilizam táticas (Certeau, 1998). Elas operam dentro das condições dadas pelo espaço

⁶ Para Certeau (1998, p. 184), “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Nesse sentido, o lugar pode ser compreendido como um ambiente institucionalizado, no qual as funções, as disposições e os usos dos elementos que o compõem tendem a estar previamente definidos.

escolar, mas, ao mesmo tempo, produzem rearranjos, negociações e pequenas invenções que transformam o modo como esse espaço é utilizado. Ao construir castelos, destruí-los, reclamar, negociar e reorganizar a brincadeira, Júlia e Isabela demonstram a capacidade de agir criativamente no interior das estruturas institucionais, explorando possibilidades que emergem no próprio curso da interação. Nessa perspectiva, a tática refere-se às formas de ação daqueles que não dispõem de um lugar próprio de poder. Assim, ela é definida como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia” (Certeau, 1998, p. 94).

Diferentemente da estratégia, que se ancora em um espaço de controle e organização previamente estabelecidos, a tática opera justamente na ausência desse lugar próprio de poder, mobilizando movimentos oportunos nas condições existentes. Nessa perspectiva, as ações se desenvolvem no interior das estruturas dadas, explorando circunstâncias momentâneas e possibilidades abertas pela própria dinâmica da situação. Como afirma Certeau (1998, p. 94), “a tática não tem por lugar senão o do outro. E, por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’”. Trata-se, portanto, de uma forma de agir que se realiza no interior das estruturas estabelecidas, explorando brechas, deslocamentos e possibilidades momentâneas para produzir usos e apropriações singulares do espaço social.

Essa perspectiva permite compreender, de maneira mais sensível, o que se passa no diálogo entre as práticas infantis elaboradas por Júlia e Isabela (Mello; Barbosa; Lema del Rio, 2023). No desenrolar da brincadeira, as crianças mobilizam pequenas estratégias de convivência e negociação que reorganizam o uso do espaço e das relações naquele momento. Nesse sentido, os estudos de Corsaro (2011) ajudam a iluminar essas dinâmicas ao apontar que, ao brincar, as crianças se apropriam dos espaços oferecidos e atribuem a eles sentidos, regras e significados próprios. Assim, por meio de suas ações, elas negociam, transgridem, reorganizam e reinventam o tempo e o espaço da instituição, afirmando sua presença, seus desejos e suas maneiras de estar no mundo. O brincar, portanto, revela-se como uma prática social potente. É nesse espaço de interação que as crianças constroem vínculos, aprendem a lidar com conflitos e elaboram formas de convivência. No caso de Isabela, uma criança com deficiência, é possível observar que essas experiências se constroem por meio da participação em um movimento coletivo, com os pares e com

a professora, singularmente constituído nas relações que se estabelecem no cotidiano. Nesse processo, a participação não se limita à presença física no grupo, mas se produz nas interações, nas trocas e nas negociações que emergem na própria dinâmica da brincadeira. Como destaca Corsaro (2011, p. 94-95):

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla. É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.

Nesse sentido, estar junto, compartilhar momentos, olhar, esperar, escutar e acolher os tempos e modos de ser de cada criança constitui um caminho fundamental para compreender que a deficiência não define, por si só, suas possibilidades de estar no mundo. A presença atenta do adulto e a convivência entre as crianças abrem espaço para experiências nas quais diferentes formas de participação podem emergir, revelando que as capacidades se constroem nas relações e nas situações vividas no cotidiano. Como observa Friedmann (2012), são as relações que se estabelecem ao redor das crianças que ampliam, ou limitam, suas experiências de participação. Assim, mais do que atributos individuais, são os contextos interacionais, os olhares e as disposições de acolhimento que criam condições para que cada criança encontre maneiras próprias de se inserir, agir e se expressar no espaço coletivo.

Desse modo, pequenas cenas do cotidiano escolar, como a construção, destruição e reconstrução de castelos de areia, revelam processos sociais mais amplos. Em situações aparentemente simples, as crianças negociam sentidos, reorganizam ações e constroem coletivamente modos de convivência, evidenciando que a participação infantil se tece nas interações do dia a dia. Quando barreiras físicas, atitudinais ou simbólicas são deslocadas, emerge a criança em sua condição plena de participante, alguém que, como qualquer outra, deseja brincar, fazer amigos, criar, imaginar e ocupar os espaços com seu corpo, sua voz e sua presença, ou mesmo transgredir a brincadeira, destruindo os castelos, como na relação produzida entre Júlia e Isabela. Frente a este aspecto, Moraes (2010, p. 42) reforça que “a subversão, a resistência se faz nas práticas: justamente ali onde são tecidas, encenadas as múltiplas concepções de deficiência”.

Assim, as cenas de construção e reconstrução de “montes” de areia entre Júlia e Isabela mostram não apenas um momento de brincadeira no pátio da escola, mas

também modos de produzir pertencimento, convivência e participação no mundo social. É nesse meandro que passamos a compartilhar o Episódio 2: O monstro das cores.

Episódio 2: O monstro das cores

As crianças se dirigiam à mesa enquanto a professora explicava a atividade que iriam realizar, entregando uma folha para cada uma delas. Sentei-me com as crianças em uma mesa redonda; no centro, havia um copo com lápis de cores variadas. A proposta de atividade consistia na realização de um desenho inspirado na história *O Monstro das Cores*, escolhendo a cor que representasse aquilo que cada uma das crianças estava sentindo naquele momento.

Após as orientações, cada uma das crianças escolheu uma cor de lápis.

Cecília optou por um lápis rosa, seguido do comentário: *‘Vou pegar o rosa, porque é a minha cor favorita’*.

Júlia, que estava sentada ao seu lado, observa e imita a escolha da colega.

Valentina, por sua vez, afirma: *‘Vou pintar de azul, porque fiquei triste que a minha mãe não deixou eu vir de sandália’*.

Entre as escolhas que estavam sendo realizadas pelas crianças, observei Enzo escolhendo o lápis preto e dando início à pintura do seu desenho.

A professora me chama a atenção com um sinal discreto de olhos, que indicava que eu observasse o que ele está fazendo. Levantei-me e me aproximei dela, tentando compreender o que desejava me mostrar. Quando chego ao seu lado, ela comenta em voz baixa: *‘Viu a dificuldade dele? Ele não consegue segurar o lápis direito, e nem pintar dentro do espaço’*.

Na sequência do comentário, a professora dirigiu-se a Enzo e orientou: *‘Enzo, é só dentro do monstrinho! E cuida para não rabiscar’* (Diário de campo, 24 maio 2024).

O episódio remete a uma situação ordinária do cotidiano da Educação Infantil (Certeau, 1998): crianças reunidas em torno de uma mesa escolhendo cores para representar sentimentos após a leitura da obra *O Monstro das Cores*. Entretanto, a cena ultrapassa sua aparência trivial e revela processos mais amplos de produção de sentidos, relações e modos de participação infantil no contexto escolar. A atividade constitui um espaço no qual as crianças mobilizam experiências, afetos e referências culturais para significar a proposta pedagógica, evidenciando a complexidade das práticas sociais que atravessam o cotidiano educativo.

As escolhas e enunciações das crianças indicavam modos singulares de interpretar suas experiências. A justificativa de Cecília ao selecionar o lápis rosa, *“porque é a minha cor favorita”*, ou a explicação de Valentina ao escolher o azul por se sentir triste por não poder vir de sandália para a escola nos mostram como elementos da experiência cotidiana são mobilizados para atribuir sentido à atividade. Nesse plano, as falas infantis constituem importantes pistas para compreendermos as formas pelas quais as crianças interpretam e ressignificam o mundo em que habitam. Como destacam Mello, Barbosa e Lema del Rio (2023, p. 869), “no plano

das relações sociais e das interações comunicativas, a enunciação revela as artes de fazer dos praticantes do cotidiano, denotando as suas operações sobre a cultura”. Nessa direção, cada palavra, interjeição ou pequena narrativa produzida pelas crianças torna-se material analítico privilegiado para compreender suas formas particulares de interpretar e habitar a realidade (Mello; Barbosa; Lema del Rio, 2023).

No interior dessa dinâmica interacional, evidencia-se também a dimensão relacional das culturas infantis. Júlia, ao observar Cecília e repetir sua escolha de cor, explicita como os processos de socialização entre pares se produzem em movimentos de observação, imitação, negociação e compartilhamento de significados. Longe de serem meras executoras de uma tarefa pedagógica previamente definida, as crianças participam ativamente da produção do sentido da atividade, configurando-a a partir de suas próprias referências e experiências. Nesse processo, as culturas infantis emergem como produções coletivas que se constituem nas relações entre as crianças e nos modos pelos quais elas se apropriam das situações propostas no cotidiano escolar. As interações entre pares, bem como as enunciações que atravessam a atividade, tornam-se, assim, espaços privilegiados de criação, negociação e circulação de significados.

Nessa direção, as falas e escolhas das crianças podem ser compreendidas como práticas situadas que se produzem no fluxo das interações. Como observa Certeau (1998, p. 91), “indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica de uma relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela”. Desse modo, ao enunciar preferências, repetir escolhas ou comentar suas experiências, as crianças não apenas utilizam a linguagem, mas operam sobre ela, mobilizando-a como recurso para produzir relações, interpretar a atividade e participar da vida coletiva que se desenrola naquele momento.

O episódio “O monstro das cores”, entretanto, adquire outra inflexão quando a professora chama a atenção da pesquisadora (autora principal) para Enzo, destacando sua dificuldade em segurar o lápis e em pintar dentro do espaço delimitado. O comentário “*Viu a dificuldade dele? Ele não consegue segurar o lápis direito, e nem pintar dentro do espaço*” evidencia a presença de expectativas normativas que orientam a leitura das ações infantis no contexto escolar. Historicamente, tanto a infância quanto a deficiência foram frequentemente interpretadas a partir de uma lógica da falta: a criança como sujeito incompleto e a

deficiência como ausência de capacidades consideradas normais. Como argumentam Udiloff e Nascimento (2024), essa concepção contribuiu para a produção de discursos que associam esses sujeitos à incompetência naturalizada, restringindo o reconhecimento de suas experiências de autonomia, agência da criança e participação social (Oswell, 2021). Essa leitura inscreve-se em um processo histórico mais amplo de marginalização de grupos que se afastam dos padrões normativos socialmente instituídos. Nesse sentido, como afirmam Machado, Böck e Mello (2022, p. 56), a “história das pessoas com deficiência coincide com a história de muitos outros grupos que, marcados por uma identidade que não se revela como a norma, são excluídos ou abandonados do convívio social”.

Nessa direção, a observação da professora pode ser analisada à luz da noção de estigma, segundo a qual determinadas características passam a funcionar como marcas sociais que diferenciam o indivíduo em relação à norma, produzindo expectativas e limitações externas sobre sua atuação (Goffman, 2012). Para Goffman (2012, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”, por isso,

As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ - para usar um termo melhor do que ‘status social’ (Goffman, 2012, p. 12).

Essa perspectiva dialoga com a forma como infância e deficiência foram historicamente compreendidas no interior das relações sociais. Conforme argumentam Costa, Angelucci e Rosa (2022, p. 510), tais categorias foram frequentemente interpretadas a partir de uma lógica da falta, na qual a infância é concebida “como ausência da idade adulta” e a deficiência “como a ausência da capacidade”. Nessa leitura, ambas passam a ser socialmente associadas à ideia de sujeitos “naturalmente incompetentes e incapazes” (Costa; Angelucci; Rosa, 2022, p. 511), o que, por muito tempo, contribuiu para legitimar relações de subalternidade em detrimento do reconhecimento de experiências de autonomia e participação. Entretanto, quando o olhar se desloca daquilo que a criança supostamente não consegue realizar para aquilo que efetivamente produz na situação, tornam-se visíveis outras formas de participação. No contexto da atividade observada, Enzo

escolhe uma cor, inicia a pintura e integra a dinâmica coletiva, ainda que por meio de gestos, tempos e ritmos distintos daqueles esperados pela norma escolar.

Esse deslocamento nos permite compreender as ações infantis como práticas que se produzem no interior das estruturas institucionais e que, ao mesmo tempo, as tensionam e reconfiguram (Certeau, 1998). Nessa perspectiva, pensar o cotidiano como espaço de invenção e de negociação de sentidos na perspectiva das práticas ordinárias não se limita à reprodução passiva de normas, mas constitui modos criativos de operar no interior de uma ordem já estabelecida. Como afirma Certeau (1998, p. 103):

Consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida pelo 'forte', arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos.

Nessa direção, as práticas cotidianas podem ser compreendidas como movimentos táticos, isto é, formas de agir que se desenvolvem dentro das condições estabelecidas pelas estruturas sociais. Para Certeau (1998), atividades ordinárias como habitar, circular, falar, ler ou cozinhar constituem “astúcias” por meio das quais os sujeitos operam no interior de uma ordem que não controlam integralmente, produzindo usos imprevistos e criativos dos dispositivos culturais disponíveis. Assim, as ações das crianças podem ser compreendidas como táticas cotidianas por meio das quais elas habitam e negociam as práticas escolares. Escolher cores, narrar sentimentos, observar os colegas ou pintar de maneiras próprias não se restringe ao cumprimento de uma atividade pedagógica, mas constitui modos singulares de apropriação do espaço educativo. Nessas experiências, as crianças constroem modos próprios de participação, produzem sentidos, estabelecem vínculos e elaboram maneiras particulares de estar presentes no cotidiano escolar.

Tal reflexividade dialoga ainda com as proposições de Moraes (2010), que compreende a deficiência não como uma condição fixa ou exclusivamente biológica, mas como uma construção relacional que emerge nos encontros entre sujeitos, discursos, materialidades e práticas sociais. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser interpretada exclusivamente como atributo individual e passa a ser entendida

como um acontecimento que se produz nas relações e nas formas pelas quais os corpos são lidos, organizados e avaliados no interior das instituições.

Assim, o episódio “O monstro das cores”, atravessado por mais uma das marcas atribuídas a Enzo e enunciada pela professora: *“Viu a dificuldade dele? Ele não consegue segurar o lápis direito, e nem pintar dentro do espaço”*, evidencia que as experiências vividas na escola municipal de Educação Infantil não se limitam às atividades previamente planejadas pelos adultos. Ao contrário, elas se constituem nas tramas interacionais que permeiam o cotidiano escolar e nas múltiplas formas pelas quais as crianças participam, interpretam e produzem sentidos nesse contexto.

Cabe observar que, neste momento do texto, ao abordar o episódio “O monstro das cores”, ainda dialogamos de forma incipiente com as relações brincantes que circunscrevem a prática pedagógica. A ênfase recai, sobretudo, na reflexividade em torno das marcas produzidas no cotidiano da criança com deficiência, como um modo de alerta epistemológico. Assim, a escolha decorre do entendimento de que reconhecer a criança antes de qualquer marcador de falta, incompletude ou deficiência implica afirmar sua condição de sujeito e sua potência para produzir significados, estabelecer relações e construir modos de participação no mundo social. Nessa perspectiva, as práticas infantis, mesmo aquelas aparentemente simples, como escolher uma cor ou pintar a figura do monstro, podem ser compreendidas como formas de agência cotidiana (Oswell, 2021). Por meio delas, as crianças produzem culturas, negociam diferenças e elaboram modos próprios de habitar e significar a experiência escolar.

Prosseguindo, apresentamos o Episódio 3, intitulado “A Muralha da China”, no qual se tornam mais visíveis as dimensões relacionais, materiais e coletivas das interações infantis. Vejamos:

Episódio 3: A Muralha da China

Arthur, Enzo, João Vitor e Pietro estão sentados no chão da sala, reunidos em torno das peças de madeira. O grupo se envolve em uma brincadeira marcada por movimentos de construir e derrubar. Empilham as peças umas sobre as outras, formando pequenas torres que, em seguida, deixam cair. A cada queda, irrompem risadas altas; o barulho das peças no chão parece fazer parte da graça do jogo. Logo retomam a atividade, repetindo o gesto de empilhar e provocar novas quedas.

Após algum tempo, o movimento da brincadeira começa a se transformar. As peças que antes eram organizadas na vertical passam a ser colocadas lado a lado no chão. O grupo inicia, então, uma construção que se estende horizontalmente pelo piso da sala. A estrutura deixa de ser alta e passa a se alongar pelo espaço.

À distância, observo atentamente o que constroem e, sobretudo, como constroem. Procuro compreender os sentidos que emergem naquele fazer coletivo. Os meninos passam a posicionar as peças com movimentos mais lentos, sutis e cuidadosos. Diferentemente do momento anterior, em que o prazer parecia estar na queda das torres, agora demonstram empenho em manter a estrutura intacta.

Arthur, atento ao movimento do grupo, alerta: *‘Não é para estragar’*. Em seguida, anuncia com entusiasmo: *‘Nós vamos construir a Muralha da China!’*. A partir desse momento, a longa fileira de peças ganha nome e sentido compartilhado entre eles, orientando a continuidade da brincadeira e da construção coletiva (Diário de campo, 27 set. 2024).

Nesse episódio, as crianças mobilizam referências provenientes de seus repertórios lúdicos⁷ para produzir uma construção compartilhada, evidenciando processos de imaginação, cooperação e negociação que se estabelecem entre crianças com e sem deficiência. Ao mesmo tempo, os artefatos disponíveis no cotidiano da sala, neste caso, as peças de madeira, assumem papel mediador nas interações, participando da produção de sentidos e das formas de organização da brincadeira. Desse modo, “A Muralha da China” vai nos permitir aferir como as culturas infantis se constituem nas relações entre sujeitos, objetos e contextos, revelando a complexidade das práticas sociais produzidas pelas crianças na escola municipal de Educação Infantil frequentada por Arthur, Enzo, João Vitor e Pietro.

Especificamente, nesse “lugar” (Certeau, 1998), as crianças mobilizam referências provenientes de seus repertórios lúdicos (Corsaro, 2011) para produzir uma construção compartilhada, evidenciando processos de imaginação, cooperação e negociação que se estabelecem entre crianças com e sem deficiência. Ao mesmo tempo, os artefatos disponíveis no cotidiano da sala, nesse caso, as peças de madeira, assumem papel mediador nas interações, participando da produção de sentidos e das formas de organização da brincadeira, que mobiliza uma transformação progressiva na dinâmica da atividade.

Inicialmente, a brincadeira se organiza em torno do empilhar e derrubar das peças, gesto acompanhado por risadas e pelo prazer sonoro produzido pela queda dos blocos no chão. Com o decorrer da interação, entretanto, esse movimento se desloca, as torres deixam de ser erguidas verticalmente e as peças passam a ser organizadas lado a lado, formando uma longa estrutura que se estende horizontalmente pelo espaço da sala. É nesse momento que Arthur anuncia: “Nós

⁷ Referimo-nos a referências culturais como elementos simbólicos, narrativos ou materiais provenientes do universo sociocultural das crianças, com os quais elas estabelecem vínculos afetivos e que passam a compor seus repertórios de imaginação, interação e brincadeira.

vamos construir a Muralha da China!”, atribuindo nome e sentido compartilhado àquilo que o grupo constrói coletivamente.

Essa gestualidade de nomeação inaugura uma nova orientação para a brincadeira (Le Breton, 2019). Os movimentos tornam-se mais cuidadosos, os corpos se aproximam da construção e as mãos passam a posicionar cada peça com maior atenção. A advertência de Arthur, “*Não é para estragar*”, indica o deslocamento do foco brincante; se antes o prazer residia na queda das torres, agora o desafio consiste em sustentar a integridade da estrutura “das produções coletivas inovadoras e criativas” (Corsaro, 2011, p. 39). Essa reorganização da atividade também se expressa nas gestualidades que atravessam a interação. De acordo com Le Breton (2019, p. 43), “os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Assim, ao se inclinarem sobre a construção, aproximarem os corpos e posicionarem cuidadosamente as peças, as crianças comunicam, por meio do corpo, a importância de preservar aquilo que constroem juntas.

Esse processo lúdico indica como as crianças se mobilizam e reinterpretam referências culturais presentes em seus repertórios de experiência. Como observa Brougère (1995, p. 108), “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências”, que podem ser ativadas e transformadas nas práticas brincantes. Assim, “A Muralha da China” não se apresenta como uma simples reprodução de um elemento do mundo adulto, mas como uma criação situada, produzida no interior da interação entre crianças, objetos e espaço.

Ao buscarmos compreender essas práticas a partir da perspectiva das próprias crianças, aproximamo-nos da proposição de Cohn (2005), para quem a criança não sabe menos, mas sabe de outra maneira. Nesse sentido, reconhecer as crianças como sujeitos sociais implica admitir sua capacidade de produzir cultura e elaborar sentidos próprios para o mundo que lhes é apresentado. Como argumenta a autora, não apenas “saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz” (Cohn, 2005, p. 33-34). Assim, as crianças participam ativamente da vida social, reinterpretando e recriando os significados culturais que circulam em seus contextos de vida.

No episódio protagonizado pelo grupo composto pelos pares Arthur, Enzo, João Vitor e Pietro, essa dinâmica manifesta-se na própria organização da

brincadeira. A construção da “muralha” emerge como resultado de negociações, gestos e decisões coletivas que reorganizam continuamente o curso da atividade. As crianças produzem, assim, uma ordem social momentânea, sustentada pela participação conjunta e pela circulação de convites à interação. Nesse processo, a “rede de alianças e solidariedades” (Ferreira, 2004, p. 193), constituída entre os pares, possibilita que experimentem o mundo, percebendo-o “com seu estilo próprio no interior de uma experiência cultural” (Le Breton, 2016, p. 15-16). Ao mesmo tempo, a cena tensiona a tendência de inscrever a deficiência apenas no campo da limitação ou da falta, uma vez que, entre as crianças, essa marca não se apresenta como princípio organizador das relações.

Ao observar as interações entre crianças com e sem deficiência, como no caso de Enzo e seus pares, torna-se possível evidenciar sua participação ativa na construção da experiência compartilhada no interior da brincadeira. Conforme Schneider (2021, p. 129), “o reconhecimento das crianças com deficiência, enquanto atores sociais com agência e voz, tem sido instrumental neste campo, mas, ao mesmo tempo, é um trabalho contínuo”. Nessa perspectiva, desloca-se o foco da deficiência como déficit para as formas pelas quais as crianças participam das relações sociais e produzem culturas no cotidiano. É nesse ponto que a leitura proposta por Certeau (1995) se torna particularmente fecunda. Ao compreender a cultura como uma rede de operações cotidianas produtoras de saberes, poderes e sentidos, o autor desloca a análise das estruturas centralizadas para as práticas ordinárias dos sujeitos. Como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 79-80):

Ao pensar a cultura como uma rede de operações produtoras de *saberes* *fazer*es, poderes e sentidos, Certeau desloca a compreensão de ação cultural ou política como algo realizado de forma centralizada e de cima para baixo [...] para as redes de práticas sociais cotidianas que produzem sentidos para aqueles que as realizam. Cultura é uma prática significativa.

Nessa direção, a construção da “muralha da China” pode ser compreendida como uma prática cultural produzida no interior do cotidiano da sala da escola municipal de Educação Infantil. As crianças não apenas utilizam os materiais disponíveis conforme suas funções previstas, mas os reconfiguram em arranjos inventivos que produzem novos significados para o espaço e para a própria interação. Assim, a cultura consiste não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar (Certeau, 1995). Desse modo,

aquilo que inicialmente aparece como um simples conjunto de peças de madeira disponíveis no ambiente pedagógico torna-se matéria-prima para a invenção de uma construção coletiva que reorganiza temporariamente o espaço da sala e as relações entre as crianças.

Sob essa perspectiva, as práticas observadas podem ser compreendidas como *táticas* cotidianas, isto é, formas inventivas pelas quais os sujeitos operam no interior das condições materiais e simbólicas que lhes são dadas. Como observa Certeau (1995, p. 19), “a cultura pode ser comparada com essa arte [...] uma proliferação de invenções em espaços circunscritos”. É justamente nesse espaço circunscrito da sala de aula que as crianças produzem suas artes de fazer, transformando objetos ordinários em suportes de imaginação e convivência. Nessas interações, os corpos também desempenham papel central. Os gestos de empilhar, aproximar, alinhar e proteger a construção constituem formas de comunicação e coordenação coletiva. Como argumenta Le Breton (2009, p. 43), “os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos [...] manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Nesse sentido, as ações corporais das crianças participam diretamente da produção da brincadeira. Arenhart (2016, p. 104) reforça essa compreensão ao afirmar que “as crianças não só têm um corpo, mas também são um corpo: vivo, brincante, contestador”. Assim, ao se inclinarem sobre a construção, ao posicionarem cuidadosamente as peças ou ao advertirem os colegas para não derrubá-la, as crianças produzem, por meio de seus corpos, uma coreografia coletiva que sustenta a continuidade da brincadeira.

Nesse cotidiano, as interações infantis são continuamente atravessadas por convites à participação. Esses convites se materializam em gestos, palavras, olhares e movimentos que expressam o desejo de estar junto, compartilhar experiências e construir sentidos coletivamente. Ao observar essas práticas, torna-se possível compreender os “cotidianos como *espaços tempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social [...] nos quais os *praticantes pensantes* tecem *saberes fazeres* que compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 10). É nesse tecido de relações que as culturas infantis se produzem. Ao brincar, construir, negociar e nomear aquilo que fazem, as crianças – com e sem deficiência – participam ativamente da produção da vida social no interior da instituição infantil, expressando a potência criativa dessas práticas ordinárias que constituem o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando revisitamos as vivências e os estranhamentos produzidos ao longo do tempo de permanência no campo, em diálogo com o objetivo deste artigo, que buscou compreender de que maneira as brincadeiras tensionam e configuram as relações entre crianças com e sem deficiência no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil, emergem pistas importantes sobre os modos como as crianças significam a escola e as experiências que ali constroem com os pares. Nesse movimento de retorno aos registros do diário de campo, algumas vozes infantis tornam-se especialmente reveladoras, pois expressam, de forma sensível, como as próprias crianças percebem e vivenciam o espaço escolar. Entre essas vozes, destaca-se a fala de Cecília, que sintetiza essa experiência ao afirmar: *“A gente vem para a escola para aprender. Aqui tem os nossos amigos e a gente brinca de aprender também”* (Diário de Campo, 8 nov. 2024).

A fala de Cecília evidencia como, para as crianças, o espaço escolar não se organiza a partir de separações rígidas entre aprender e brincar. Ao contrário, essas dimensões aparecem profundamente entrelaçadas nas experiências cotidianas, que se constroem nas relações com os pares. A escola, nesse sentido, ocupa um lugar significativo na vida das crianças, constituindo-se como um espaço de encontros, partilhas e descobertas. É nesse contexto relacional que o brincar emerge como uma linguagem por meio da qual as crianças constroem vínculos, negociam sentidos e produzem formas próprias de participação no coletivo.

Nesse cenário, os cotidianos escolares são o tempo/espaço em que os significados são produzidos pelas crianças, bem como para compreender os modos pelos quais elas produzem experiências, relações e conhecimentos “que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de [...] [aprender] criados em outros contextos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90). Assim, “a grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90). A partir desse desdobramento, da empiria mobilizada e colocada em reflexividade sob a perspectiva do estranhamento que orienta este artigo, *estamos falando de uma criança com deficiência ou de uma*

deficiente criança?, torna-se possível vislumbrar a potência da escola pesquisada como espaço de reconhecimento da diferença.

Ademais, como observado com as crianças participantes da etnografia, a deficiência não se apresenta como ausência ou limitação, mas como uma dimensão constitutiva das experiências das crianças. Nas interações cotidianas, muitas vezes expressas em gestos simples e aparentemente discretos, as crianças nomeiam, reinventam e recriam aquilo que as cerca, produzindo modos próprios de significar o mundo e de se relacionar com o outro (Carvalho, 2021). Assim, tais movimentos revelam que cada forma singular de perceber e interpretar a realidade amplia as possibilidades de encontro e de convivência. Ao reconhecer e acolher essas diferenças no cotidiano das relações, a escola pode se constituir como um espaço mais sensível às múltiplas maneiras de ser criança, favorecendo a construção de experiências coletivas marcadas pelo pertencimento, pela participação e pela valorização da diversidade.

Esse processo também nos provoca a refletir sobre o lugar que nós, adultos, ocupamos nessas experiências. Ao longo da trajetória institucional, muitas vezes nos distanciamos desse nós-criança à medida que nos aproximamos de lógicas marcadas pela normatização, pelo controle e pela tentativa constante de enquadrar comportamentos e experiências. Nesse percurso, não apenas buscamos moldar as crianças, mas também acabamos por nos moldar, afastando-nos gradualmente da capacidade de encantamento, invenção e sensibilidade que marca a relação das crianças com o mundo. Contudo, ao observar atentamente as interações infantis, especialmente aquelas que envolvem crianças frequentemente rotuladas pela lógica da deficiência, torna-se possível perceber o quanto elas nos convidam a deslocar esse olhar. As crianças observadas, que frequentam a escola municipal de Educação Infantil do município de Maquiné, nos mostram que estar no mundo não se resume a caber em formas previamente definidas ou a corresponder a expectativas normativas. Trata-se, antes de tudo, de existir como sujeito, produzindo modos próprios de habitar o tempo, o espaço e as relações.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BERNARDES, Vanessa Silva. “*Vamos ver os jacarés?*”: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão. 251f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Osório, RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/handle/uergs/3123>. Acesso em: 8 mar. 2026.

BERNARDES, Vanessa Silva; INGRASSIA, Eduardo Rangel; FORELL, Leandro. “Like ou não like”: a escuta, a participação, a negociação e a anuência das crianças da Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 27, p. 1-26, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/100013/58930>. Acesso em: 9 mar. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BUSS-SIMÃO, Marcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil*: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>. Acesso em: 11 maio 2026.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida (org.). *Infâncias e docências*: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71–108. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/245586>. Acesso em: 25 abr. 2026.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 2.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Laureane Marília de Lima; CABRAL, Ruth do Prado. Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência. *ABPMC Comunidade*, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.emap.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Para->

um-mundoaccess%C2%B0vel-mudando-a-forma-de-para-olhar-a-defici%C3%A0ncia.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

COSTA, Laurene Marília de Lima; ANGELUCCI, Carla Biancha; ROSA, Mariana. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 24, p. 508–525, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89898/51278>. Acesso em: 8 mar. 2026.

DELALANDE, Julie. Etnografia com crianças. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natalia (ed.). *Conceitos-chave em Sociologia de Infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho, 2021. p. 241–248.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. *E-book* (103 p.). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx/pdf/ferraco-9788575115176.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2026.

FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Maria Dylma da Silva. *Vozes infantis, elos de coletividade: a criança da favela no seu contexto sociocultural*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998. Disponível em: <https://urbandatabrasil.fflch.usp.br/node/14646>. Acesso em: 11 maio 2026.

FIANS, Guilherme. *Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FONSECA, Cláudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 39–51, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12109/6341>. Acesso em: 11 maio 2026.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna, 2012.

GARVEY, Catherine. *A brincadeira: a criança em desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. *Jogo, mimese e socialização*: os sentidos do jogar coletivo na infância. São Paulo: Alameda, 2011.

IBGE. *Censo Demográfico 2024*: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/maquina.html>. Acesso em: 1 mar. 2024.

LARKINS, Cath. Participação. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natalia (ed.). *Conceitos-chave em Sociologia de Infância*: perspectivas globais. Braga: Uminho, 2021. p. 385–392.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIEBEL, Manfred. Protagonismo Infantil. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natalia (ed.). *Conceitos-chave em Sociologia de Infância*: perspectivas globais. Braga: Uminho, 2021. p. 415–422.

MACHADO, Rosângela; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de. A Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lim (org.). *Estudos da deficiência na educação*: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 49–63.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné melanésia. São Paulo: Cultural, 1978.

MARTÍN, Mario Toboso. Capacitismo. In: MÉNDEZ, Lucas Platero; VILLENA, María Rosón; ARJONILLA, Esther Ortega. *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Bellaterra, 2017. p. 73–81.

MELLO, André da Silva; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; LEMA DEL RIO, Rodrigo. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 23, n. 77, p. 861–873, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29881>. Acesso em: 8 mar. 2026.

MORAES, Márcia. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia (org.). *Exercícios de ver e não ver*: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 26–51.

OSWELL, David. Agência das crianças. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natalia (ed.). *Conceitos-chave em Sociologia de Infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho, 2021. p. 29–36.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459–475, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2026.

QEDU. *Escolas de Educação Básica*. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4311775-maquine/censo-escolar>. Acesso em: 1 mar. 2024.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235–247.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, [s. l.], v. 12, n. 21, p. 51–69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467/19438>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9–30.

SCHNEIDER, Cornelia. Crianças com Deficiência. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natalia (ed.). *Conceitos-chave em Sociologia de Infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho, 2021. p. 127–132.

UDILOFF, Larissa Busato; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. “Eu nunca tinha visto ele fazer isso”: perspectivas de adultos sobre as crianças pequenas com deficiência na escola. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 624–651, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/100626/58230>. Acesso em: 8 mar. 2026.

VELHO, Gilberto. Estranhando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121–132.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 128–145.

Declaração de contribuição dos autores

Autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Autora 2 – Curadoria de dados, Análise formal, Administração do projeto, Conceitualização, Validação, Escrita: revisão e edição.

Autora 3 – Curadoria de dados, Análise formal, Administração do projeto, Conceitualização, Supervisão, Validação, Escrita: revisão e edição.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Declaração de uso de IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.