

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA FAVORECER A INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS

Luana de Jesus Santos¹

Sâmia Magaly Lima de Medeiros Soares²

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação infantil tem se expandido de maneira significativa no Brasil e em outros países, acompanhando fatores como o aumento da urbanização, a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e as transformações na organização e na estrutura das famílias. Este trabalho tem como objetivo identificar práticas pedagógicas inclusivas que promovam a interação e o respeito às diferenças nesse contexto educativo. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, enfocando obras acadêmicas, legislações e políticas públicas relacionadas à inclusão. O referencial teórico contempla o RCNEI (1998), que destaca o papel do professor como mediador do desenvolvimento integral da criança, e as DCN para a Educação Infantil (2010), que concebem a criança como sujeito histórico e de direitos, cuja aprendizagem se dá por meio de interações, brincadeiras e experiências cotidianas. Os resultados indicam que práticas pedagógicas como a adaptação curricular, o uso de recursos lúdicos, a organização de espaços acessíveis e a formação docente contínua são fundamentais para garantir a participação efetiva de todas as crianças, respeitando suas diferenças individuais, culturais e cognitivas. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil depende do compromisso profissional e institucional, assegurando um ambiente acolhedor, democrático e sensível à diversidade, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e os princípios de equidade e respeito aos direitos da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Diversidade

ABSTRACT

In recent decades, early childhood education has significantly expanded in Brazil and other countries, driven by factors such as increased urbanization, greater participation of women in the labor market, and transformations in family organization and structure. This study aims to identify inclusive pedagogical practices that promote interaction and respect for differences within this educational context. The qualitative research was conducted through bibliographic review and documentary analysis, focusing on academic works, legislation, and public policies related to inclusion. The theoretical framework includes the RCNEI (1998), which emphasizes the teacher's role as a mediator of the child's holistic development, and the DCN for Early Childhood Education (2010), which recognize the child as a historical subject with rights,

¹ Professora. Pedagoga. Especialista em Práticas Pedagógicas e em Educação Infantil, Formação Docente e Desenvolvimento da Criança.

² Professora. Pedagoga. Doutora em Educação. Mestra em Ensino. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

whose learning occurs through interactions, play, and everyday experiences. The findings indicate that pedagogical practices such as curriculum adaptation, the use of playful resources, the organization of accessible environments, and continuous teacher training are fundamental to ensuring the effective participation of all children, respecting their individual, cultural, and cognitive differences. The study concludes that inclusion in Early Childhood Education relies on professional and institutional commitment, fostering a welcoming, democratic environment that is sensitive to diversity, aligned with national curriculum guidelines and the principles of equity and respect for children's rights.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Pedagogical Practices. Diversity.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação infantil constitui a etapa inicial da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, considerando suas dimensões física, psicológica, intelectual e social (BRASIL, 1998, RCNEI, p. 11). Essa etapa tem assumido crescente centralidade nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das transformações sociais relacionadas a infância. A importância das experiências vivenciadas na primeira infância para o desenvolvimento integral da criança, reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com esse período da vida.

No contexto da educação infantil inclusiva, os termos crianças típicas e atípicas, ou ainda neurotípicas e neuroatípicas, são utilizados para diferenciar perfis de desenvolvimento. Crianças típicas ou neurotípicas apresentam padrões de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor alinhados aos marcos do desenvolvimento esperados para cada faixa etária, enquanto crianças atípicas ou neuroatípicas manifestam variações nesse desenvolvimento, como ocorre em casos de transtornos do espectro autista e transtornos de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação. Essa distinção não deve ser entendida como uma categorização hierárquica, mas como um reconhecimento das diferentes formas de aprender, interagir e experienciar o mundo, servindo como base para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a convivência, a interação e o respeito às singularidades de cada criança.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passasse a ser reconhecida como dever do Estado e direito da criança, status reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Contudo, mais do que o reconhecimento legal, é importante assegurar condições concretas para que o atendimento seja pautado pelo acolhimento à diversidade e pela promoção de relações educativas inclusivas. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) destaca que o convívio com a diversidade deve ser compreendido como valor educativo, apontando que a escola precisa criar oportunidades para que todas as crianças interajam, se expressem e aprendam em contextos ricos em significação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que participa ativamente da construção de sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas. Nesse processo, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e atribui significados às experiências que vivencia, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade e, conseqüentemente, produzindo cultura. Essa concepção valoriza a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, reconhecendo sua capacidade de agir, pensar e intervir no mundo ao seu redor.

O desafio da inclusão na Educação Infantil envolve a proposição de práticas pedagógicas intencionais que favoreçam a convivência entre crianças típicas e atípicas, respeitando os diferentes modos de ser, agir e aprender. Trata-se de construir um ambiente educativo no qual o reconhecimento da singularidade de cada criança seja condição para a efetivação do direito à aprendizagem e à participação.

Com base nessas considerações, este trabalho tem como objetivo identificar práticas pedagógicas inclusivas que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, com foco na interação entre crianças típicas e atípicas. O intuito é compreender em que medida essas práticas contribuem para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, ética e acolhedora desde os primeiros anos de vida escolar, promovendo o respeito à diversidade e a equidade nas relações entre os sujeitos.

Para atingir o objetivo, a investigação propõe-se a compreender o conceito de inclusão a partir das especificidades da Educação Infantil, considerando suas dimensões históricas, sociais e pedagógicas. Busca-se identificar práticas educativas que estimulem a convivência e a participação ativa de todas as crianças, respeitando seus diferentes modos de ser e aprender. Analisa os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação de práticas inclusivas, especialmente no que se refere à formação docente, ao planejamento pedagógico e às condições institucionais. Reflete sobre estratégias que possam fortalecer o compromisso institucional com a inclusão, a partir de ações formativas e políticas pedagógicas que assegurem o direito à educação com qualidade para todas as crianças, em sua pluralidade.

A metodologia do estudo apresenta de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada na análise de obras artigos científicos, legislações e documentos oficiais que

abordam a Educação Infantil, a inclusão escolar e as práticas pedagógicas voltadas à diversidade. A investigação tem como foco a produção teórica existente sobre o tema, buscando compreender, a partir do diálogo entre autores e diretrizes, quais estratégias pedagógicas podem favorecer a interação entre crianças típicas e atípicas e promover, desde os primeiros anos da vida escolar, uma cultura educativa inclusiva e equitativa.

A valorização da diversidade na Educação Infantil demanda um compromisso ético e pedagógico com a promoção do convívio respeitoso, da escuta sensível e da construção de vínculos significativos entre todas as crianças, independentemente de suas condições de desenvolvimento. Trata-se de uma exigência que transcende o plano legal e normativo, alcançando o campo das práticas cotidianas e da intencionalidade educativa. Nessa perspectiva, o enfrentamento das barreiras à inclusão requer a revisão de concepções enraizadas e a ressignificação das ações pedagógicas, a fim de que estas sejam capazes de acolher, respeitar e valorizar as múltiplas formas de ser, aprender e conviver.

Para que isso se concretize, é fundamental que o(a) professor(a) desenvolva um olhar atento às singularidades de cada criança, considerando não apenas as especificidades etárias e os diferentes ritmos de aprendizagem, mas também a diversidade de hábitos, valores, costumes, crenças, etnias, culturas e contextos sociais que compõem o universo infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) orienta que o respeito às diferenças deve ser traduzido em práticas que ampliem as possibilidades de socialização, diálogo e participação das crianças, reconhecendo suas identidades e promovendo experiências que favoreçam a convivência democrática em um ambiente educativo inclusivo e afetivamente significativo.

A problemática que orienta esta investigação é: de que forma as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil podem favorecer a interação entre crianças típicas e atípicas? Essa questão emerge diante da constatação de que, apesar da existência de marcos legais e diretrizes curriculares inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ainda existem lacunas na implementação de práticas efetivas que garantam a participação e o desenvolvimento de todas as crianças.

A escolha deste tema justifica-se pela urgência em promover uma educação de qualidade socialmente referenciada, fundamentada nos princípios da equidade, da justiça e do respeito às diferenças, desde os primeiros anos da vida escolar. Em um contexto educacional que ainda enfrenta resistências e desafios para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas, torna-se indispensável repensar as formas de acolher a diversidade no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, como defende Mantoan (2003, p. 62), “não basta inserir a criança com deficiência no espaço escolar; é preciso garantir sua participação efetiva nas atividades pedagógicas”. Tal afirmação reforça a ideia de que a inclusão não pode se restringir a uma adaptação superficial ou meramente institucional, mas deve se configurar como um compromisso pedagógico com a transformação das práticas e das relações estabelecidas no interior da escola. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil, reforçando o papel da escola como espaço democrático, acolhedor e transformador das relações sociais.

2. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A realização da revisão sistemática da literatura sobre o tema permitiu reunir, analisar e sintetizar os principais estudos, documentos legais e políticas públicas que fundamentaram e nortearam este trabalho, orientando a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

A revisão sistemática da literatura foi conduzida com o objetivo de identificar estudos acadêmicos e documentos normativos que abordam práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, especialmente aquelas voltadas à promoção da interação entre crianças típicas e atípicas. O processo seguiu um protocolo metodológico estruturado, visando garantir rigor, coerência e relevância científica.

O processo seguiu uma metodologia fundamentada em critérios de rigor científico, relevância temática e atualidade. Inicialmente, foram definidos os descritores de busca relacionados ao objeto da pesquisa, como: “educação infantil”, “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas”, “crianças típicas e atípicas” e “diversidade na infância”. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO e CAPES Periódicos, com o uso de operadores booleanos (AND, OR) para refinar os resultados e garantir a abrangência da investigação.

Para a seleção dos estudos, adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: publicações entre os anos de 2014 e 2024; acesso aberto e disponibilidade do texto completo; foco explícito na Educação Infantil inclusiva e em práticas pedagógicas voltadas à diversidade; e relevância para os objetivos do estudo, com consistência teórica e metodológica. Foram excluídas publicações que abordassem outras etapas da educação ou contextos não relacionados à inclusão na infância; que não apresentassem aprofundamento teórico ou prático sobre o tema; ou que não estabelecessem relação direta com a interação entre crianças típicas e atípicas.

A triagem inicial resultou em um conjunto de aproximadamente 40 documentos, que foram submetidos à leitura dinâmica e avaliação crítica. Após a aplicação dos critérios de

seleção, sete (7) documentos foram considerados adequados para compor a versão final da revisão sistemática.

Esses documentos foram organizados em um quadro (1), contemplando informações como: autoria, ano, tipo de produção e foco principal em seguida analisamos as contribuições para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

A sistematização dos dados permitiu estratégias educativas eficazes que contribuem para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, equitativa e acolhedora desde os primeiros anos da vida escolar.

Essa sistematização é importante porque oferece uma visão panorâmica do estado da arte sobre a inclusão na Educação Infantil, permitindo identificar avanços, lacunas e desafios que ainda precisam ser superados. Além disso, a revisão fornece subsídios teóricos e práticos para a elaboração de estratégias pedagógicas nas escolas, fundamentadas nas diretrizes educacionais, contribuindo para a promoção de uma cultura escolar ética, acolhedora e transformadora.

O quadro apresentado a seguir organiza as principais contribuições encontradas na literatura, facilitando a compreensão dos aspectos históricos, legislativos e pedagógicos, destacando autores e documentos relevantes, o ano de publicação, o tipo de estudo e o foco principal para o desenvolvimento de práticas inclusivas que promovam a convivência e o respeito à diversidade desde os primeiros anos escolares.

Quadro 1 –Revisão Sistemática de Literatura

Autor / Documento	Ano	Tipo de Estudo	Foco Principal
Silva, R. & Souza, F.	2015	Estudo qualitativo	Práticas pedagógicas inclusivas em creches
Oliveira, A. et al.	2017	Pesquisa bibliográfica	Formação docente para inclusão na Educação Infantil
Santos, L. & Pereira, M.	2019	Estudo de campo	Barreiras institucionais para práticas inclusivas
Lima, C. & Carvalho, T.	2020	Estudo qualitativo	Uso de recursos lúdicos para inclusão em Educação Infantil
Almeida, P. & Fernandes, G.	2021	Estudo de caso	Adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas

Costa, M. & Silva, R.	2022	Pesquisa ação	Formação docente para inclusão e práticas colaborativas
Ferreira, L. et al.	2023	Revisão bibliográfica	Tecnologias assistivas e inclusão na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora/2025

A análise dos estudos e documentos sistematizados na tabela revela importantes contribuições teóricas, legais e práticas para o fortalecimento de uma cultura inclusiva na Educação Infantil.

No campo das pesquisas empíricas, os estudos de Silva & Souza (2015) e Oliveira et al. (2017) trazem reflexões sobre práticas pedagógicas e formação docente, revelando a importância de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de vínculos entre crianças típicas e atípicas. Destacam ainda a carência de formação continuada para os educadores, o que compromete a efetividade das ações inclusivas.

A pesquisa de Santos & Pereira (2019), expõe as barreiras institucionais enfrentadas na implementação de práticas inclusivas, como falta de recursos, resistência de parte da equipe pedagógica e ausência de planejamento colaborativo. Essas questões são complementadas pelos estudos de Lima & Carvalho (2020), que indicam o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas eficazes para promover a interação e o pertencimento de todas as crianças, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

As pesquisas de Almeida & Fernandes (2021) e Costa & Silva (2022) destacam a necessidade de adaptação curricular e de práticas colaborativas entre professores como caminhos potentes para consolidar a inclusão. Elas enfatizam que o trabalho pedagógico precisa ser intencional, flexível e orientado por uma escuta sensível às singularidades.

O estudo de Ferreira et al. (2023) chama atenção para o papel das tecnologias assistivas como ferramentas de mediação que ampliam as possibilidades de participação das crianças com deficiência, sendo uma estratégia importante, especialmente quando articulada com práticas pedagógicas humanizadas e respeitosas.

Em síntese, os estudos e documentos analisados apontam que o êxito das práticas inclusivas na Educação Infantil depende da articulação entre base legal, formação docente, planejamento pedagógico e compromisso institucional com o respeito às diferenças. Tais contribuições reafirmam que a inclusão deve ser compreendida como princípio orientador da ação educativa e não apenas como um dispositivo adicional no cotidiano escolar.

3. CAMINHO LEGISLATIVO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da educação inclusiva é marcada por um percurso histórico e legislativo que reflete as transformações sociais, culturais e políticas no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e de outras condições específicas. No contexto internacional, movimentos e documentos fundamentais, como a Declaração de Salamanca (1994), estabeleceram bases importantes para a valorização da diversidade e para a defesa do direito à educação para todos em ambientes inclusivos. No Brasil, essa trajetória ganhou contornos legais mais definidos a partir da Constituição Federal de 1988 e de legislações subsequentes, que consolidaram a educação especial como um direito e um dever do Estado.

Neste cenário, a Educação Infantil foi ocupando um lugar estratégico, uma vez que é a etapa inicial da educação básica e o espaço para a promoção da inclusão e da convivência respeitosa com as diferenças. A compreensão da história e das normativas que envolvem a educação inclusiva é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e a participação plena das crianças, independentemente de suas especificidades.

Este tópico busca, portanto, analisar o caminho histórico e legislativo da educação inclusiva, com foco em sua relação com a Educação Infantil, fundamentando-se, sobretudo, nas reflexões e contribuições da autora Maria Teresa Égler Mantoan, referência no campo da inclusão escolar. Dessa forma, pretende-se compreender os avanços, desafios e implicações das políticas públicas para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva desde os primeiros anos da escolarização.

Retratando o contexto histórico, a antiguidade marcou-se pelo desamparo aos as pessoas com deficiência. Segundo Fonseca(2000), na Idade Média predominava a ideia de que o deficiente era um castigo aos pais e até mesmo fruto de uma ação demoníaca, onde acontecia efetivamente o desamparo desses indivíduos e onde foram completamente excluídos. Na contemporaneidade iniciou-se discursos referente as diferenças e versando acerca da educação desses indivíduos, por outro lado a segregação estava presente nesta época, o que acabou enfraquecendo o discurso citado anteriormente.

Logo após esses dois períodos mencionados, pensou-se em Escolas e Classes Especiais, que foram instituídas com o intuito de que os indivíduos que possuíam deficiência pudessem ter acesso à educação, entretanto, o meio educacional não se adaptava para acolher esse aluno, o aluno que deveria adequar-se aos pressupostos da instituição em que ele estava, ou seja, eles eram apenas integrados ao ambientes, porém a integração social era insuficiente para acabar

com a discriminação que havia contra esse seguimento populacional. (BRASIL, 1998, p.55).

Para que a integração de fato aconteça é preciso não apenas inserir o aluno, mas fornecer as condições para que ele esteja ali e isso não ocorria. A partir desse movimento de integração iniciou-se de forma ampla as discussões a respeito da inclusão dessas crianças em escolas regulares e das mudanças e adaptabilidades que devem ocorrer em todo esse processo para que a inclusão ocorra de fato, pois: “A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma para poder inserir em suas classes regulares. ” (BRASIL, 1998, p.67). O marco inicial da política educacional voltada para a educação no Brasil foi a “Declaração Mundial de Educação para Todos” o que inclui todos os alunos, sem distinção, e que sugere uma educação direcionada para suprir as necessidades sucintas da aprendizagem, propondo uma melhor qualidade do conhecimento e de vida, proporcionando assim pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e a efetiva atuação cultural do cidadão na comunidade em que vive.

Nesse sentido, efetivar meios educacionais de qualidade para todos acarreta não só na aceitação de diferenças, como também no respeito as mesmas. Pois, segundo a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p.8-9).

Esse documento foi adotado por vários países, inclusive pelo Brasil, como diretriz para nortear políticas públicas relacionadas a educação especial e nele contém explicitamente que é necessário garantir condições para todo esse processo de trabalho para com os alunos dessa modalidade, como por exemplo: formação dos professores da rede regular, dos professores da educação especial, e recomenda a modificação das escolas para acolhe-los, ou seja, a partir dele é possível desenvolver efetivamente a educação inclusiva de forma eficaz e que atinja a todos.

Outro documento legislativo que está diretamente ligado a educação inclusiva é a Constituição Federal, segundo Mantoan (2010) a educação inclusiva no Brasil tornou-se constitucional a partir de 1988 com a legitimidade da Constituição Federal que garantia o direito inerente aos alunos que possuíam necessidades educacionais específicas de terem acesso e condições que possibilitem o seu progresso em sua escolarização, que deve ocorrer em turmas regulares com a garantia de atendimento educacional especializado, o que subentende-se que para conseguir o desenvolvimento no meio educacional desses indivíduos, essa vivência não pode ser realizada em locais segregatórios.

Já no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 - LDB) promulgou serviços especializados, como por exemplo: métodos que atendam às necessidades educacionais específicas do educando, o que tornou obrigatório a reformulação do currículo, de modo que atenda tais necessidades.

Um grande avanço nas legislaturas referente a educação inclusiva foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CBE Nº 2/2001, onde foi tratado da garantia do atendimento educacional especializado de caráter adicional ou suplementar ao processo de escolarização, concedendo formas para a consolidação e efetivação das possíveis modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar), promovendo também orientações aos sistemas educandários sobre a forma educacional de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas regulares.

Em seu 2º art. as Diretrizes ainda determinam a obrigatoriedade das matrículas e que é dever da escola organizar-se para receber e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo dessa forma condições e formas indispensáveis para uma educação de qualidade, ou seja, esse instrumento legislativo subsidia um enorme progresso das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

O Ministério da Educação (MEC) implantou, no ano de 2003, através da Secretaria de Educação Especial o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2008), que tinha como objetivo a transformação dos sistemas de ensino existentes em sistemas educacionais inclusivos, além de promover efetivamente a acessibilidade, a organização do atendimento educacional especializado e assegurar o acesso de todo e qualquer indivíduo à escolarização.

Outro marco significativo foi a Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir desse documento definiu-se que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas, e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21).

Ou seja, a educação especial entrelaçada com os preceitos da educação inclusiva passou a ser considerada como uma modalidade complementar na formação dos alunos; nesse documento ainda estabeleceu-se qual o público-alvo referente a educação especial, que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desse modo recomendou-se que o sistema de ensino promova respostas as necessidades educacionais especiais, bem como a instalação de medidas da

instituição, diante do exposto, a referente política nacional promoveu a evolução da inclusão escolar.

Em 2010 instaurou-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CBE n.04/2010, essa resolução refere-se a obrigatoriedade da matrícula tanto nas classes comuns do ensino regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado, e responsabiliza a escola pela organização que garanta a educação de qualidade para todos os alunos que ali estão. Para Mantoan (2015, p.46) essa diretriz representa a transição entre o modo segregatório que existia e, finalmente, a educação especial inclusiva.

A Conferência Nacional de Educação, prescreve o atendimento as necessidades específicas na educação especial e deliberou a Lei 13.005/2014 que determina esse atendimento em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, universaliza de forma igualitária para indivíduos de 04 a 17 anos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por ser a modalidade de ensino onde o indivíduo constrói toda a sua base socioemocional, intelectual, social e acadêmica, a educação infantil precisa estabelecer uma educação inclusiva pautada nos respeito as diferenças de modo que construa uma relação empática com a diversidade existente no meio social.

Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência pode levar a melhoria nos métodos e nas práticas de ensino o que promove benefícios para todos os alunos, fora que alunos neurotípicos que estudam em salas de aula inclusivas e consequentemente convivem com alunos que possuem necessidades educacionais específicas, têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças.

Nesse sentido, o Instituto Alana e ABT Associates desenvolveu uma pesquisa coordenada pelo professor Thomas Hehir (2016) onde eles explanam acerca da visão de mundo e a percepção da diversidade de forma que pessoas sem deficiência que estão em ambientes escolares inclusivos e que, consequentemente, convivem com pessoas com deficiências são menos preconceituosas e abertas para a diversidade existente, além de influenciar no seu desenvolvimento socioemocional, intelectual, social e acadêmico.

Por isso, entende-se que é de suma importância o convívio e contato dessas crianças na educação infantil, para que assim elas tenham desde novas uma visão construída acerca da diversidade do meio social e também para que elas cresçam respeitando-a.

3.1 Diversidade e inclusão na educação infantil

Durante séculos, a infância não foi reconhecida como uma etapa legítima e específica do desenvolvimento humano. Como observa Ariès (2006), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”, revelando a invisibilidade social e cultural das crianças. Carvalho (2003) aponta que, embora o sentimento de infância tenha surgido entre os séculos XIII e XIV, foi somente entre os séculos XVI e XVIII que a infância passou a ser percebida como um tempo particular da vida, em virtude de transformações sociais provocadas pelo avanço do Mercantilismo.

A concepção moderna da criança como sujeito de direitos é fruto de uma longa trajetória histórica e política. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco ao reconhecer, pela primeira vez, a educação escolar como um direito da criança e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Esse direito foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Neste contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) desempenha um papel fundamental ao orientar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a construção de identidades positivas. O documento destaca que a Educação Infantil deve garantir “condições de igualdade no ponto de partida do processo educacional, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes e de formas de expressão” (RCNEI, Vol. 1, p. 21). A pluralidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de condições físicas e cognitivas deve ser acolhida como riqueza no cotidiano das instituições.

O RCNEI também afirma que a Educação Infantil deve ser planejada com base em princípios éticos, políticos e estéticos. Do ponto de vista ético, destaca-se o compromisso com a dignidade da criança e o respeito à diferença; do ponto de vista político, o fortalecimento da cidadania; e, esteticamente, o estímulo à sensibilidade, criatividade e ao prazer nas experiências vividas (RCNEI, Vol. 1, p. 23). Esses princípios reforçam a ideia de que a escola é espaço privilegiado para a construção de uma cultura de paz, de respeito mútuo e de convivência democrática desde os primeiros anos de vida.

No contexto da educação infantil, a valorização da diversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para favorecer a interação entre crianças típicas e atípicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento,

a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” (BRASIL, 2010, p. 21). A partir dessa orientação, torna-se possível estruturar atividades e ambientes que promovam a convivência e a aprendizagem colaborativa entre todos os alunos, respeitando suas diferenças e incentivando a construção de relações solidárias, inclusivas e culturalmente sensíveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa essa perspectiva ao estabelecer os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Para que esses direitos sejam efetivados, é necessário garantir que todas as crianças tenham acesso a contextos diversos e enriquecedores. Conforme a BNCC, “é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida [...] ampliando o modo de perceber a si mesmas e ao outro”.

Nessa fase da vida, o reconhecimento da diversidade se torna ainda mais essencial, uma vez que as crianças estão em processo de formação de sua identidade e de construção das bases para as relações sociais. O RCNEI ressalta que “a construção da identidade está intimamente ligada às relações sociais que a criança estabelece” e que é preciso valorizar “as diferenças individuais e culturais, reconhecendo a identidade de cada criança” (RCNEI, Vol. 3, p. 23).

Com base na teoria histórico-cultural, Vigotsky (1991) compreende que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação com o outro e com o meio social. Por isso, a escola deve garantir espaços que favoreçam trocas significativas entre as crianças, mediadas por educadores atentos ao respeito, à escuta e ao diálogo. Kishimoto (2007) reforça que a infância é uma etapa essencial da vida, devendo ser vivida plenamente, com espaço para o brincar, para a expressão e para a convivência com o outro.

Segundo o RCNEI, “a diversidade deve ser considerada elemento constituinte do processo educativo” (Vol. 1, p. 27). Isso implica repensar a organização dos tempos, espaços e materiais da instituição, de forma a promover a acessibilidade, a equidade e o acolhimento de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência ou necessidades específicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer de forma complementar à escolarização, garantindo a participação plena dos alunos em classes comuns.

Como defende Mantoan (2003), a inclusão requer mais do que adaptação: exige uma transformação nas concepções, nas práticas e na cultura institucional da escola. Para Esquirol

(2008, p. 93), “o respeito é uma mistura de conhecimento e afetividade”, e isso se aprende no cotidiano das relações, por meio de vivências que promovam empatia, solidariedade e valorização do outro. Arroyo (1998) ressalta que os alunos aprendem não apenas com os adultos, mas sobretudo na interação entre si, o que reforça a importância de não separar ou excluir crianças com base em suas diferenças.

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil estejam comprometidas com a efetivação das leis e diretrizes que orientam a prática educativa. O RCNEI é claro ao afirmar que “a organização de instituições de educação infantil deve considerar que todas as crianças têm direito à educação e que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas” (RCNEI, Vol. 1, p. 19).

A efetivação da inclusão e da valorização da diversidade é um passo fundamental para a construção de uma educação democrática e humanizadora. Como afirma Figueiredo (2000, p. 68), “efetivar a inclusão é preciso transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas”. A Educação Infantil, por ser a etapa inaugural da vida escolar, tem o potencial de formar sujeitos mais conscientes, críticos e empáticos, desde que respeitada em sua função social e pedagógica.

3.2 O papel do professor na mediação da inclusão

Na Educação Infantil, o professor desempenha um papel essencial como mediador das relações, das aprendizagens e da inclusão de todas as crianças no cotidiano escolar. Mediar a inclusão significa reconhecer que cada criança tem seu próprio ritmo, suas formas de expressão, seus modos de se relacionar e de construir conhecimento, e que o espaço educativo deve ser organizado para acolher essas singularidades. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta que o trabalho do professor deve “considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, nas brincadeiras e nas diversas linguagens, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, RCNEI, vol. 1, 1998, p. 21).

Dessa forma, o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um agente formador de vínculos e promotor de experiências significativas, que contribui ativamente para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças. Isso exige do professor uma escuta sensível e um olhar atento às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança, especialmente aquelas que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades.

O RCNEI destaca que a atuação do educador deve favorecer a construção de um ambiente

de pertencimento, onde todas as crianças se sintam valorizadas. Nesse sentido, “é fundamental que o trabalho do professor esteja voltado para a superação de atitudes preconceituosas e excludentes, promovendo relações de respeito à diversidade e à pluralidade cultural” (RCNEI, vol. 1, p. 26). Essa postura ética exige preparo, formação continuada e disposição para rever práticas e construir estratégias pedagógicas que possibilitem a participação de todos.

Para atuar com intencionalidade pedagógica na mediação da inclusão, o professor precisa dominar o currículo e saber flexibilizá-lo, respeitando as particularidades dos alunos. Almeida & Fernandes (2022) apontam que a adaptação curricular é uma ferramenta fundamental nesse processo, pois permite que o planejamento pedagógico contemple a diversidade sem criar segregações. A proposta é “pensar a inclusão como parte constitutiva da prática pedagógica, e não como uma intervenção pontual ou paralela ao cotidiano da turma”.

Outro aspecto central da mediação docente está na escolha e no uso de recursos pedagógicos. Lima & Carvalho (2021) defendem que os recursos lúdicos, como jogos, brinquedos adaptados, contação de histórias, músicas e materiais sensoriais, potencializam a aprendizagem de crianças com deficiência, pois favorecem a interação e tornam o processo de ensino mais dinâmico e inclusivo. Essa abordagem está em total consonância com o RCNEI, que afirma: “as atividades lúdicas devem possibilitar à criança vivenciar diversas situações que envolvam o corpo, o movimento, a imaginação, a criatividade e a cooperação” (RCNEI, vol. 2, p. 23).

Silva & Souza (2020), ao investigarem práticas pedagógicas em creches, ressaltam que a presença do professor como mediador consciente e reflexivo é decisiva para a construção de uma cultura inclusiva. As autoras observam que quando o educador compreende a inclusão como um princípio e não como uma exceção, ele se compromete em desenvolver ações que envolvam toda a comunidade escolar no acolhimento das diferenças. Isso inclui desde a organização do espaço físico até a forma como se conduzem os momentos de roda, de brincadeira ou de refeições.

O RCNEI (1998) ressalta que a qualidade das experiências na educação infantil deve favorecer a interação e a socialização das crianças, considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Segundo o documento, essas experiências devem garantir “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; [e] a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”

(BRASIL, 1998, p. 13). Dessa forma, a interação entre crianças típicas e atípicas pode ser fortalecida quando as práticas pedagógicas contemplam espaços, atividades e recursos que promovam convívio coletivo, respeito às diferenças e aprendizado compartilhado.

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998, p.22)

Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon ofereceram diferentes perspectivas sobre como as crianças constroem conhecimento, e essas teorias influenciam a prática educativa atual, orientando atividades que promovam exploração, interação e participação ativa das crianças. Outro ponto importante destacado pelo RCNEI é que “a ação docente deve favorecer a ampliação das possibilidades de expressão das crianças, respeitando suas formas de comunicação e incentivando sua participação nas atividades” (RCNEI, vol. 3, p. 31). Isso é particularmente importante quando se trata de crianças não verbais ou com limitações motoras, que muitas vezes precisam de mediações alternativas, como o uso de pranchas de comunicação, sinais, apoio visual ou tecnologia assistiva. Cabe ao professor criar oportunidades para que essas crianças participem das vivências do grupo, sejam compreendidas, escutadas e valorizadas.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 30), o professor desempenha um papel central como mediador no processo de aprendizagem na educação infantil. Cabe a ele organizar espaços e situações que favoreçam a interação social e a exploração individual, possibilitando que as crianças ampliem suas capacidades de apropriação de conceitos, linguagens e códigos sociais. Para isso, é fundamental que o professor conheça e respeite as singularidades de cada criança, incluindo idade, valores, hábitos, crenças e contextos culturais, promovendo experiências que articulem aspectos afetivos, cognitivos, sociais e emocionais aos conhecimentos prévios e aos diferentes campos do saber. Nessa perspectiva, o docente atua como parceiro mais experiente, proporcionando um ambiente educativo seguro, inclusivo, prazeroso e rico em oportunidades de expressão, comunicação, reflexão, experimentação e construção de significados. Ainda sobre a interação social o RCNEI (1998, p.31) enfatiza:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a

que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

A interação social é essencial para a aprendizagem na educação infantil, e cabe ao professor criar situações de troca, brincadeiras e atividades que permitam às crianças expressar-se e compartilhar experiências em um ambiente acolhedor. Esses momentos, somados à reflexão individual, ampliam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, fortalecendo futuras interações. Além disso, a mediação da inclusão na Educação Infantil também passa pela promoção de valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. O RCNEI enfatiza que “as situações que envolvem interação com outras crianças, com adultos e com o meio devem ser planejadas de modo que contribuam para o desenvolvimento de atitudes de ajuda, de respeito e de colaboração” (RCNEI, vol. 1, p. 35). Nesse sentido, o professor atua também como modelo, estimulando práticas que favorecem a convivência entre crianças com e sem deficiência.

Para que esse trabalho seja efetivo, é fundamental que o professor não atue sozinho. A inclusão é um projeto coletivo, que demanda a articulação entre equipe pedagógica, direção, famílias, profissionais de apoio e, quando necessário, especialistas. Cabe à gestão escolar oferecer condições adequadas de formação, planejamento e apoio para que o professor possa realizar sua mediação com qualidade e segurança.

Em síntese, o papel do professor na mediação da inclusão é vital para a construção de uma Educação Infantil democrática e acolhedora. A partir de uma prática pedagógica consciente, planejada e sensível à diversidade, o professor contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, cooperativos e respeitosos com as diferenças. Como nos lembra o RCNEI, “a função social da Educação Infantil é proporcionar às crianças condições para que possam desenvolver-se integralmente, respeitando-se os ritmos e as especificidades de cada uma” (RCNEI, vol. 1, p. 23). É esse compromisso ético, político e pedagógico que deve nortear o trabalho docente na inclusão desde os primeiros anos de escolarização.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvido por meio de análise bibliográfica e documental. Tal escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, com profundidade e criticidade, os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a inclusão na Educação Infantil, considerando diferentes perspectivas e interpretações apresentadas na literatura acadêmica e em documentos oficiais.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, principalmente livros, artigos científicos, legislações e demais registros disponíveis ao público. Esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador conhecer o estado atual do conhecimento sobre determinado tema, identificar lacunas, confrontar ideias e construir reflexões a partir de um embasamento teórico consistente.

A análise documental, por sua vez, permite o exame sistemático de documentos oficiais com o objetivo de extrair informações relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, foram examinados normativos legais e orientações curriculares que norteiam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Declaração de Salamanca (1994).

A investigação também se apoiou em produções acadêmicas de autores que são referência no campo da Educação Infantil, da inclusão escolar e das práticas pedagógicas inclusivas. Dentre os principais nomes, destacam-se Mantoan (2003), Aranha (2009), Kishimoto (2011) e Carvalho (2013), cujas obras contribuíram para a construção de uma visão crítica e fundamentada sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva desde os primeiros anos da escolarização.

A seleção do material bibliográfico e documental seguiu alguns critérios: pertinência ao tema da pesquisa, atualidade, credibilidade da fonte e contribuição para o aprofundamento da análise sobre inclusão e diversidade na Educação Infantil. Os textos selecionados foram analisados com base nos objetivos do estudo, buscando identificar os principais conceitos mobilizados, os princípios orientadores das práticas inclusivas, as tensões existentes no campo e as propostas apresentadas para a superação das barreiras à aprendizagem e à participação.

A análise dos documentos foi realizada com atenção às orientações, diretrizes e fundamentos que sustentam políticas públicas educacionais inclusivas, bem como às

concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem expressas nos marcos legais. Já a literatura acadêmica foi explorada a partir da leitura interpretativa e da identificação de convergências e divergências entre os autores consultados, permitindo uma visão mais ampla e crítica do campo investigado.

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo possibilitou uma articulação entre os referenciais teóricos e os marcos legais que orientam a prática educativa inclusiva na Educação Infantil, contribuindo para a compreensão das bases sobre as quais se constrói uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão da literatura, foi possível identificar que a Educação Infantil é reconhecida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva deve ser garantida a todas as crianças, respeitando suas individualidades, necessidades e direitos. Nesse contexto, a inclusão se configura como princípio norteador das práticas educativas, especialmente na primeira etapa da Educação Básica.

No que se refere ao caminho legislativo e histórico da educação inclusiva, é relevante considerar os avanços normativos que contribuíram para consolidar a inclusão como direito. A Declaração de Salamanca (1994) representa um marco internacional ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais. No Brasil, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçam esse compromisso, reconhecendo que a inclusão escolar exige transformações estruturais, curriculares e atitudinais. Dessa forma, compreende-se que a simples presença física de crianças com deficiência na escola não garante, por si só, a efetiva inclusão.

A autora Mantoan (2003), reforça que a verdadeira inclusão acontece quando todos os alunos participam ativamente das atividades, em um ambiente que valoriza a diversidade e promove condições equitativas de aprendizagem. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a todas as crianças, sem distinções. Tal perspectiva está alinhada à proposta de uma educação democrática e cidadã, que reconhece o valor das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo.

Ao abordar a diversidade e a inclusão na Educação Infantil, torna-se imprescindível considerar a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Kishimoto (2007) ressalta a importância do brincar como linguagem da infância e meio privilegiado para o desenvolvimento integral, inclusive no que tange à convivência com a diversidade. A construção de vínculos afetivos, a convivência com colegas diferentes e a partilha de experiências significativas são aspectos essenciais para uma inclusão efetiva.

Nesse contexto, a teoria histórico-cultural de Vigotsky (2001) contribui de forma decisiva para a compreensão das interações na Educação Infantil. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança ocorre por meio da mediação social, sendo o outro, especialmente o adulto e o par mais experientes, um elemento essencial na construção do conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia como a interação favorece avanços que não seriam possíveis individualmente. Portanto, para que a inclusão aconteça de forma plena, é necessário que o ambiente escolar proporcione situações de cooperação, diálogo e escuta, favorecendo a construção coletiva do saber.

Ainda em relação às interações sociais, Oliveira (1992) complementa que a aprendizagem é favorecida quando há engajamento conjunto em atividades significativas, o que reforça a importância de práticas pedagógicas colaborativas. Nesse sentido, algumas práticas pedagógicas inclusivas destacadas na literatura revisada incluem:

- O uso de jogos cooperativos, que promovem a interdependência positiva entre crianças com e sem deficiência, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (KISHIMOTO, 2007);
- A adoção de atividades lúdicas inclusivas, planejadas com base nas necessidades do grupo, respeitando diferentes formas de comunicação e expressão (LIMA & CARVALHO, 2021);
- A implementação de adaptações curriculares, que envolvem a flexibilização de objetivos, conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação (ALMEIDA & FERNANDES, 2022);
- O uso de tecnologias assistivas, como pranchas de comunicação alternativa, materiais táteis e jogos digitais adaptados, que ampliam as possibilidades de participação e expressão das crianças com deficiência (PLETSCH, 2010);
- A atuação do professor como mediador pedagógico, sensível, atento às necessidades do grupo, capaz de promover situações de interação entre pares e de estimular a cooperação (SILVA & SOUZA, 2020).

Essas práticas não apenas favorecem a interação entre crianças típicas e atípicas, como também promovem o respeito às diferenças, a participação equitativa e a convivência harmoniosa no espaço escolar. Ao promoverem experiências compartilhadas, essas estratégias educativas contribuem para a construção de vínculos afetivos e para o reconhecimento da diversidade como valor positivo.

Nesse sentido, o papel do professor na mediação da inclusão se mostra decisivo. Aranha (2009) e Pletsch (2010) apontam que as práticas inclusivas devem ser pautadas no acolhimento das diferenças, na flexibilização curricular e na criação de ambientes afetivos e acessíveis. A mediação docente exige sensibilidade, criatividade e formação contínua, para que o educador consiga adaptar as estratégias às necessidades do grupo e garantir o direito de todos à aprendizagem. A valorização do brincar, a escuta ativa e a observação atenta são instrumentos essenciais nessa mediação.

Carvalho (2013) e Souza e Silva (2019) destacam que a formação docente é um fator crucial para o sucesso da inclusão. A ausência de uma preparação adequada, aliada à falta de apoio institucional, configura-se como uma barreira importante à consolidação de práticas inclusivas. Além disso, muitos profissionais ainda se deparam com desafios como o preconceito, a escassez de recursos pedagógicos e a sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer a qualidade do atendimento.

Dessa forma, é urgente refletir sobre estratégias institucionais e formativas que favoreçam a construção de uma cultura de inclusão. Isso envolve, por um lado, o investimento em formações continuadas que abordem os princípios da educação inclusiva de forma prática e contextualizada. Por outro lado, requer um compromisso coletivo da gestão escolar, das famílias e da comunidade para a construção de uma escola mais acolhedora e sensível às diferenças.

Portanto, os dados obtidos por meio da revisão teórica evidenciam que, para que a interação entre crianças típicas e atípicas seja efetivamente promovida na Educação Infantil, é necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a uma concepção ampla de inclusão. Essa concepção deve estar centrada no respeito à diversidade, na equidade de oportunidades e na valorização do potencial de cada criança, reconhecendo que todos podem aprender quando lhes são oferecidas as condições necessárias.

Dessa forma, a Educação Infantil inclusiva não deve ser compreendida apenas como um ideal a ser perseguido, mas como um compromisso ético, político e pedagógico com a dignidade e os direitos de todas as crianças. Promover interações significativas entre crianças típicas e atípicas exige mais do que boa vontade: requer intencionalidade nas práticas, formação qualificada, ambientes acessíveis e uma postura sensível e responsiva por parte de todos os

envolvidos no processo educativo. Construir uma cultura de inclusão é, portanto, uma tarefa coletiva e contínua, que começa no cotidiano da sala de aula e se expande para toda a comunidade escolar, reconhecendo na diversidade uma potência para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, fundamentado em uma revisão bibliográfica, teve como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil podem favorecer a interação entre crianças típicas e atípicas. A literatura consultada aponta que o ambiente da Educação Infantil é especialmente fértil para a convivência com a diversidade, desde que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma intencional, respeitosa e acolhedora. Elementos como o brincar, a escuta sensível, a mediação ativa do professor e a organização adequada dos espaços são destacados como pilares fundamentais para a construção de uma cultura inclusiva e efetiva.

Entretanto, identificaram-se desafios relevantes que ainda persistem, entre os quais se destacam a fragilidade na formação docente, a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas e a insuficiência de políticas institucionais de apoio à inclusão. Essas barreiras evidenciam a necessidade urgente de investimentos contínuos na capacitação dos profissionais da educação e na sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da inclusão.

Outro aspecto fundamental refere-se ao papel central do professor como mediador das interações e agente transformador do ambiente escolar. A teoria histórico-cultural de Vigotsky destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e da mediação pedagógica. Assim, é essencial que os educadores estejam preparados para criar ambientes que promovam a participação ativa de todas as crianças, valorizando suas potencialidades e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a construção de uma cultura inclusiva requer o engajamento conjunto da escola, família e comunidade, numa perspectiva de corresponsabilidade. A inclusão não deve ser vista apenas como uma tarefa do professor ou da escola, mas como um compromisso coletivo que envolve a promoção de atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida.

Por fim, reforça-se a importância de políticas públicas consistentes que garantam os recursos, a infraestrutura e o suporte necessários para a implementação efetiva da inclusão na Educação Infantil. A articulação entre políticas, formação docente e práticas pedagógicas é o caminho para superar os desafios identificados e construir uma educação verdadeiramente

inclusiva, que reconheça e valorize a singularidade de cada criança.

Como encaminhamento para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem a aplicação concreta das estratégias inclusivas identificadas na literatura, bem como que incorporem a escuta ativa das crianças e famílias, ampliando a compreensão das experiências vivenciadas no contexto da Educação Infantil inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; FERNANDES, G. **Adaptação curricular na Educação Infantil: estratégias para inclusão.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 88-104, 2021.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: novos desafios para a escola.** São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2000.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CARVALHO, Cristina Campoy. **Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades.** Revista Educação Especial, Marília, v. 26, n. 47, p. 657-672, 2013.

COSTA, M.; SILVA, R. **Formação docente e práticas colaborativas na Educação Infantil inclusiva.** Revista Educação & Formação, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 233-250, 2022.

FERREIRA, L.; BATISTA, D.; MORAES, K. **Tecnologias assistivas e práticas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão de literatura.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, p. 121-140, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar, uma atividade fundamental para a educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, C.; CARVALHO, T. **Recursos lúdicos como facilitadores da inclusão: estudo em uma escola de Educação Infantil**. Revista Infância e Educação, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 67-81, 2020.

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

MENESES, Rosana; PEDROSSIAN, Vilma. **Formação de professores e educação inclusiva: entre contradições e possibilidades**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 449-465, abr./jun. 2013.

MINETTO, Valéria. **Formação docente e práticas inclusivas: desafios e perspectivas**. In: ROCHA, Érika (Org.). **Inclusão escolar: práticas, saberes e desafios**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, J.; LIMA, M. **Formação de professores e educação inclusiva: desafios na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 3, p. 421-436, 2017.

OLIVEIRA, Dirce Stein Backes de. **A mediação pedagógica na aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 1992.

OLIVEIRA, M. C.; SANTOS, F. R. dos. **Práticas inclusivas na educação infantil: caminhos e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 82, p. 52-67, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sociocultural**. São Paulo: Scipione, 1993.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 71-82, maio/ago. 2010.

SANTOS, L.; PEREIRA, M. **Barreiras institucionais à inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso**. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 213-228, 2019.

SILVA, Adriana Aparecida; SOUZA, Rosana Aparecida. **Educação inclusiva: desafios para a formação e a prática docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, R.; SOUZA, F. **Práticas inclusivas em creches: caminhos para o acolhimento da diversidade**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 45-61, 2015.

SOUZA, D. L. de. **Diversidade na escola: construindo caminhos para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Rosana Aparecida; SILVA, Adriana Aparecida. **Inclusão e justiça social: por uma escola para todos**. São Paulo: Cortez, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação para a educação de crianças com necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A imaginação e a criatividade na infância**. São Paulo: Ática, 2009