



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos atribuídos à escola

BELÉM – PARÁ

2020

LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

**EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos atribuídos à escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará-UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM – PARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F815e Francês, Lyanny Araújo
EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL : sentidos atribuídos à escola. / Lyanny
Araújo Francês. — 2020.
149 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo
Mesquita. Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2020.

1. Infância. . 2. Experiências. . 3. Criança com TEA.. I.
Título.

CDD 370

LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

**EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos atribuídos à escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará-UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

DATA DA DEFESA: 20/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – Orientadora
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch – Avaliadora Externa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof.^a Dra. Daniele Dorotéia Rocha de Lima – Avaliadora Interna
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dra. Celita Maria Paes de Sousa – Suplente
Universidade Federal do Pará - UFPA

Ao meu esposo, Carlos Renato Lisboa Francês, pela inspiração, incentivo e todo amor nessa caminhada e aos meus pais, Neuton Araújo e Joana Araújo, pelo apoio incondicional e por terem sido incansáveis em todos os momentos.

Dedico também ao meu anjo enviado pelo Senhor, Davi Araújo Francês, pela simples existência em minha vida!

AGRADECIMENTOS

A minha eterna gratidão a DEUS, em sua infinita bondade, por ter me dado a graça e a honra de cursar o mestrado, tão sonhado por mim ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, e me mantido firme nessa caminhada árdua mesmo em meio às dificuldades e desafios.

Agradeço, em especial, ao meu marido, Carlos Renato Lisboa Francês. Obrigada por todo o incentivo, apoio e ajuda nos constantes trabalhos ao longo desse estudo, suas revisões sempre foram fundamentais para o alcance desse sonho e a conclusão desta pesquisa. Mesmo diante da infinidade de trabalho que a profissão lhe exige, você sempre esteve ao meu lado, compreensivo e solícito. Obrigada por ter dedicado, durante minha ausência, atenção e amor ao nosso anjo enviado pelo Senhor, Davi Araújo Francês.

Ao meu filho, a quem dedico em especial este trabalho, que foi a razão maior para concretização desse sonho de aperfeiçoamento profissional que, embora pequeno em idade, foi grande em pensamento e inspiração, sempre ao meu lado ajudando a erguer este texto. Apesar do vasto conhecimento que esta dissertação me propiciou no decurso desta jornada, espero poder recompensar todo o tempo em que não pude estar ao seu lado nesses primeiros anos da sua infância.

Agradeço a minha mãe, Joana Araújo, e a meu pai, Neuton Araújo, por sempre me fazer acreditar que tudo é possível quando temos fé e determinação. Obrigada pelo apoio e por terem sido incansáveis durante essa jornada, dedicando tempo ao meu filho e pela compreensão nas minhas ausências e renúncias aos eventos, convites e reuniões familiares em que não pude estar com eles.

A minha orientadora e professora, Amélia Araújo Mesquita, primeiramente pela confiança depositada em mim. Em seguida, por ter me conduzido da maneira magnífica e singular nesse processo de orientação, que me permitiu aprofundar meus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual no decorrer desta pesquisa. Agradeço pela sua disponibilidade, pela amizade construída, pelos conselhos e contribuições tão necessárias em meio a frequentes dúvidas e inquietações no decorrer desta pesquisa.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, agradeço pelos ensinamentos, atenção, inspiração, consideráveis contribuições ao longo da trajetória deste curso, fazendo-me acreditar que a

educação básica pública e de qualidade socialmente comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano, ainda que diante dos desafios, é possível a todos.

Às professoras Daniele Dorotéia Rocha de Lima, Márcia Denise Pletsch e Celita Maria Paes de Sousa por terem aceitado participar da minha banca de defesa e contribuído enormemente para o meu aprimoramento intelectual e para construção deste texto, bem como aos amigos da TURMA/2018 do Programa que (in)diretamente trouxeram enormes contribuições nas disciplinas e debates.

Minha profunda gratidão a um grupo especial de amigas construído ao longo do curso, intitulado “Irmãs Tedesco”. Elas contribuíram de forma muito significativa para este estudo, pela troca de experiências e aprendizados, pelas lamentações ouvidas que sempre terminavam em risos e, principalmente, pelo espírito de solidariedade e companheirismo nos momentos mais desafiantes do curso, tornando-o mais leve. Em especial a Mônica Mendes, pela cumplicidade, reciprocidade e dedicação a nossa amizade, sempre solidária as minhas angústias e solicita as minhas necessidades. Sem elas, o caminho seria muito mais espinhoso.

Ao Joaquim, sujeito desta pesquisa, sem o qual ela não existiria. Obrigada por me permitir estar e compartilhar suas experiências nos espaços-tempos da escola, pelas trocas de aprendizados que contribuíram substancialmente para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito Obrigada!

RESUMO

No contexto da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, muitas são as pesquisas que se propõem a discutir a inclusão escolar com foco nas práticas e nas políticas e, com tal enfoque, assumem como protagonistas desse processo professores, gestores e demais agentes que se apresentam como interlocutores dessa experiência. Ancorada na Sociologia da Infância – ciência que compreende que a criança produz suas próprias culturas, buscou-se discutir a escola no contexto da inclusão, a partir dos sentidos e significados atribuídos pela criança às experiências que ela vivencia. Para tanto, adotou-se como principais referenciais teóricos autores que discutem a criança enquanto sujeito competente e protagonista de sua história, além de outros estudiosos em pesquisas com crianças. Diante disso, delimitou-se como objetivo central desta investigação: compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular. Para alcançar os objetivos e responder ao problema de investigação, foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, utilizando instrumentos metodológicos do estudo etnográfico, em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belém/PA, tendo como sujeito de investigação uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), matriculado na Educação Infantil. No que concerne às técnicas, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante e os desenhos comentados. Quanto ao tratamento de dados e à análise, empregou-se como técnica a análise de conteúdo de onde se extraiu 3(três) eixos temáticos: Espaços-tempos experienciados; Relações afetivas nos espaços-tempos escolares e Rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola. Como resultado, identificou-se que os significados e os sentidos que a criança atribui às experiências vividas são instituídos, organizados e reelaborados por ela à medida que vive tais experiências nos espaços-tempos da escola regular, engendrando maneiras díspares para relacionar-se afetivamente com seus pares e com a cultura dos adultos, bem como para (re)construir os tempos escolares (re)fazendo seus percursos no contexto da escola que se propõe inclusiva. Diante disso, sobressai a importância da escuta da criança com TEA em suas múltiplas e diversificadas formas de expressão para a construção de um ambiente educativo mais congruente às suas necessidades. É essencial reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares de pensar a estrutura organizacional dos espaços-tempos escolares e, assim, propiciar novas experiências e outras formas de participação para as crianças.

Palavras-chave: Infância. Experiências. Criança com TEA.

ABSTRACT

Looking at the context of inclusion of students target audience of the Special Education, there are several investigations that discuss admitting such children in a school that dedicates practices and policies. Such an approach enables as main actors, within this process, teachers, managers and other agents that are seen as mediators in this experience. With a strong connection to Infant Sociology – science that sees that children can produce their own cultural content, this investigation discusses school within the context of inclusion from the senses and meanings assigned to the handicapped children based on their own experiences. So, we adopt as main theoretical references, authors discussing children as being competent and main actors of their history, besides others investigating children. Thus, it was delimited as a main objective, the idea is to understand the senses and meanings assigned by the child target audience of the Special Education based on their experiences within regular school spaces and times. In order to achieve such objective and answer the question, this research is being developed in a qualitative approach by employing methodologies of ethnographic study in a public school that belongs to the Municipal Education Network of the city of Belém (Pará State). The study is focused on children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Childhood Education. With respect to the techniques, the instruments used to data collection are based on observations and drawings commented. As for data treatment and analysis, content analysis was used as a technique, from which 3 (three) thematic axes were extracted: Experienced spaces-times; Affective relationships in school space-times and Routines instituted in school space-times. As a result, it was identified that the senses and and meanings that the child attributes to the lived experiences are instituted, organized and reworked by the child as he/she performs these experiences in the spaces-time of the regular school, engendering different ways to relate affectionately with peers and with the culture of adults, as well as to (re)construct school times (re)making their pathways in the context of the school that proposes itself inclusive. In view of this, the urgency of listening to children with ASD stands out in its multiple and diverse forms of expression for the construction of an educational environment more congruent to their needs. It is essential to reinvent the ways of conceiving the school and its pedagogical practices, breaking with the linear ways of thinking about the organizational structure of school spaces-times and, thus, providing new experiences and other forms of participation for children.

KeyWords: Childhood. Experiences. Children with ASD.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 - PESQUISA REALIZADA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | 18 |
| FIGURA 2 - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL | 32 |
| FIGURA 3 - TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA | 66 |
| FIGURA 4 - FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO | 68 |
| FIGURA 5 - TÉCNICA DE COLETA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 72 |
| FIGURA 6 - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS | 81 |
| FIGURA 7 - PROCESSO DE ASSOCIAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES PARA OS INDICADORES | 83 |
| FIGURA 8 - UNIDADES TEMÁTICAS | 85 |
| FIGURA 9 - CATEGORIAS DE ANÁLISE | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - ACERVO DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. CATEGORIA DE LEITURA: A CONCEPÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ESCOLA | 19 |
| QUADRO 2 - ACERVO DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. CATEGORIA DE LEITURA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ESCOLA | 20 |
| QUADRO 3 - PRÉ-INDICADORES | 82 |
| QUADRO 4 - INDICADORES | 84 |
| QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE POR EIXO TEMÁTICO | 86 |

LISTA DE DESENHO

| | |
|---------------------------------|-----|
| DESENHO 1 - QUADRA DE ESPORTE | 102 |
| DESENHO 2 - PARQUINHO | 106 |
| DESENHO 3 - SALA DE INFORMÁTICA | 121 |
| DESENHO 4 - QUADRA ESPORTIVA | 110 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRIE | Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes |
| DEED | Diretoria de Estatísticas Educacionais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ICED | Instituto de Ciências da Educação |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INFANCE | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação |
| INCLUDERE | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PA | Estado do Pará |
| PPEB | Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SRM | Sala de Recurso Multifuncional |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro do Autismo |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 A trajetória e o encontro com o objeto da pesquisa | 14 |
| 1.2 A pesquisa: problematizações e os objetivos | 25 |
| | |
| 2 DEFININDO CONCEITOS: OS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA | 39 |
| 2.1 Crianças e infâncias: singularidades a partir da sociologia da infância | 39 |
| 2.1.1 Culturas de Pares Infantis à luz da Sociologia da Infância..... | 45 |
| 2.2 Experiências Infantis | 49 |
| | |
| 3 O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA | 55 |
| 3.1 Considerações acerca de pesquisas com crianças | 55 |
| 3.2 O contexto da pesquisa | 58 |
| 3.2.1 Definindo o campo..... | 58 |
| 3.2.2 Definindo o sujeito: Caracterização da criança..... | 60 |
| 3.3 Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa | 63 |
| 3.4 A pesquisa de campo e seus instrumentos | 70 |
| 3.4.1 Observação Participante..... | 70 |
| 3.4.2 Desenhos Comentados..... | 75 |
| 3.5 Sistematização dos dados da pesquisa e a proposta de análise | 78 |
| | |
| 4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS EXPERIÊNCIAS | 87 |
| 4.1 O Contexto das experiências: a configuração espaço-temporal da Educação Infantil na escola “Belém”? | 87 |
| 4.2 Entre predileções e abnegações: experiências da criança com TEA nos diferentes espaços-tempos da escola | 94 |
| 4.2.1 Espaços-tempos experienciados..... | 96 |
| 4.2.1.1 Espaços-tempos preferidos <i>versus</i> preteridos..... | 96 |
| 4.2.1.2 Espaços-tempos proibidos para ele <i>versus</i> para as demais crianças..... | 101 |
| 4.2.2 Relações afetivas nos espaços-tempos escolares..... | 104 |
| 4.2.2.1 Relações afetivas diferentes na cultura com pares..... | 104 |
| 4.2.2.2 Relações afetivas diferentes na cultura com adultos..... | 111 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3 Rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola..... | 119 |
| 4.2.3.1 Regras da escola..... | 119 |
| 4.2.3.2 (Re)construção dos tempos escolares..... | 124 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 137 |
| APÊNDICES..... | 146 |
| APÊNDICE A..... | 147 |
| APÊNDICE B..... | 148 |
| APÊNDICE C..... | 149 |

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar a minha trajetória enquanto pesquisadora até o encontro com o objeto de estudo, bem como a pesquisa literária e exploratória que oportunizaram problematizar o campo investigado e delimitar a questão da pesquisa, findando com a descrição dos objetivos, a partir dos quais tenciono alcançar no decorrer desta investigação.

1.1 A trajetória da autora e o encontro com o objeto da pesquisa

Reflexões acerca das concepções de criança e infância, entendendo-a como formadora de culturas infantis próprias e, portanto, como sujeito protagonista de sua própria história, intensificou a concretização de pesquisas com crianças. O avanço no reconhecimento da criança como sujeito ativo e com minuciosidades peculiares possibilitou o despertar de uma luta que teve como consequência a garantia à criança da educação como direito público e a necessidade de se pensar em práticas mais harmoniosas às especificidades dessa etapa da educação.

A reflexão sobre esse papel social da infância e seu reconhecimento enquanto ser que observa e que pode falar sobre si, de forma a valorizar as intenções das crianças nas ações educativas dirigidas a elas, impulsionou o interesse pela escolha do tema desta pesquisa. Sublinhe-se que, como pesquisadora principiante, deparei-me com alguns embaraços descritos a seguir, os quais me conduziram até o encontro com o problema desta pesquisa.

A afinidade com a área da educação adveio de experiências vivenciadas em diferentes etapas de minha trajetória estudantil e profissional, com início ao ingressar no curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal do Pará-UFPA. Estudei até o 3º ano e, embora o curso tenha proporcionado um profuso conhecimento, não me sentia entusiasmada, não conseguia me ver profissionalmente, foram dias e momentos difíceis até que, em diálogo com o então coordenador do curso, obtive o incentivo que faltava em casa para tentar o curso de Pedagogia e aprofundar-me na tão almejada área da educação - cito a palavra almejada, pois sempre esteve presente em mim o interesse pela educação, sempre gostei de dar aula, desde a adolescência, ensinava os colegas tanto da turma como de outras séries da escola, gostava da brincadeira, à época, do faz de conta, fato que substanciou e muito o meu interesse pela área educacional.

Após conversa com o coordenador do curso de Ciências Contábeis, criei coragem – falo em coragem porque sabia que enfrentaria uma grande batalha em casa para convencer meus pais sobre a mudança – e decidi interromper o curso em questão para tentar o vestibular em outra universidade pública, no caso a Estadual, pois tinha certeza que eles jamais concordariam que eu abdicasse de um curso em uma universidade pública para uma universidade da rede particular de ensino. Foi então que prestei o vestibular naquele ano, sendo aprovada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, deslocando-me para o campo da educação.

A partir de então, iniciei uma trajetória na área educacional e experienciei distintos aprendizados no decorrer da minha formação profissional. A princípio no curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e, consecutivamente, na Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva, ambas cursadas na Universidade do Estado do Pará-UEPA, que me propiciaram adentrar cada vez mais no âmbito do ambiente escolar, particularmente, no trabalho com crianças, ora como docente em uma escola de Educação Infantil, ora como coordenadora do Ensino Fundamental em outra.

Marcante e valoroso aprendizado adveio quando integrei, em uma das escolas, a equipe de atendimento a alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), realizando o atendimento a esses alunos a partir da elaboração de um plano de ação, propondo práticas e caminhos que contribuíssem para a apreensão de conteúdos, rede de apoio na realização das avaliações, além de sugestões aos professores quanto às práticas em sala de aula com o intuito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

O interesse prosseguiu após aprovação em concurso público para docente da Rede Municipal de Educação de Belém/Secretaria Municipal de Educação-SEMEC. À época, deparei-me com as minhas primeiras experiências, na classe regular, junto aos alunos com deficiência, a saber: com baixa visão e com deficiência auditiva. Nas minhas práticas com crianças com ou sem deficiência, busquei incessantemente estudar e aprofundar os conhecimentos teóricos no sentido de, minimamente, atender e respeitar as individualidades de todas as crianças.

Seguidamente, após formação continuada na área, iniciei o trabalho na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), sob a coordenação do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), feito que me instigou a explorar mais sobre o assunto, levando-me a participar do processo de seleção para aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, da Universidade do Estado do Pará-UEPA, sendo

aprovada na disciplina: Educação Especial na perspectiva inclusiva: política e fundamentos teórico-metodológicos.

A disciplina foi um divisor de águas em minhas concepções sobre a criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois foi possível aprender mais sobre a política de inclusão na educação especial, seus discursos e Legislações, o que proporcionou expandir os estudos sobre as práticas de educação especial/inclusiva com crianças, além de observar os fundamentos teórico-metodológicos da educação do sujeito com deficiência. Permitiu ainda debruçar-me sobre as práticas de Educação Inclusiva, tecendo paralelos com as ações experienciadas nas escolas da Rede Municipal, contribuindo para a problematização e compreensão dos discursos sobre práticas inclusivas para crianças.

O trabalho como professora da SRM propiciou uma aproximação com as crianças do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola e, conseqüentemente, uma relação de familiaridade entre mim e as crianças, razão pela qual houve de imediato uma predileção em pesquisar na escola em questão. Ressalte-se que nas pesquisas em que os sujeitos investigados são crianças é essencial essa relação de proximidade, confiança, convívio. A escola ainda apresenta uma infraestrutura adequada para o trabalho com crianças, favorável para a realização da pesquisa, pois permite investigá-las nos diversos ambientes da escola, obtendo um cenário repleto de dados sobre as relações que estabelecem nos espaços-tempos educativos.

Como decorrência da atuação profissional, ao atender crianças na SRM com síndrome de Down, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficiente intelectual, baixa visão, dentre outros, surgiram as primeiras inquietações acerca do que representavam para as crianças as experiências que estabeleciam entre seus pares ou com os adultos nos diversos ambientes da escola que, na maioria das vezes, não eram externadas por elas. Sempre ouvia nos relatos dos pais questionamentos referentes às práticas dos professores, muita vezes tecendo comparativos entre eles, tornando-se interlocutores dos filhos, impossibilitando-os de expressarem suas próprias opiniões. Ao observar – durante o atendimento no AEE – que os discursos dos pais nem sempre revelavam as falas das crianças, nasceu a pretensão em investigar, inicialmente, as práticas dos professores, buscando entender os fundamentos dos discursos dos pais.

Após a aprovação na seleção de mestrado Turma/2018 do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e nos primeiros diálogos com a minha orientadora, a professora doutora Amélia Maria Araújo Mesquita, iniciamos os primeiros

ajustes quanto ao objeto de estudo. Como dito antes, originalmente o foco da minha pesquisa era o professor. Em continuidade às conversas com a orientadora na busca de um interesse conciliador entre meu objeto de interesse (pessoal e profissional) e um campo de estudo relevante frente ao atual cenário educacional, seguida de reflexões a partir da revisão bibliográfica¹, compreendi sua preocupação quanto à grande quantidade de estudos e investigações com o foco no papel docente, em detrimento de pesquisas destinadas diretamente às crianças, razão pela qual ela enfatizou a iminente necessidade de realizar a pesquisa dando voz à criança e as suas vivências na escola.

Foi então que desloquei o foco da investigação para a criança e admiti ser pertinente investigar e compreender – a partir de sua própria voz, partindo de suas vivências cotidianas, evidenciando suas exiguidades – os sentidos atribuídos sobre a inclusão que experiencia no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Mais ainda, entender como a criança significa essas experiências da escola. Ressalte-se que até aqui, ainda não havia explorado substancialmente – a não ser no curso de graduação e de forma incipiente – a Sociologia da Infância e seus desvelamentos, os quais apontam a criança como ser ativo e criativo na construção de sua cultura.

Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre a infância cursei, no mestrado, a disciplina eletiva Infância e Educação: perspectivas históricas e curriculares, momento em que pude – por meio do intercâmbio de saberes entre os professores e os alunos da disciplina – debruçar-me sobre tópicos como: o universo da infância e o direito da criança à educação; as concepções de infância e a perspectiva histórico-cultural; pressupostos epistemológicos do currículo; diálogo com a sociologia da infância, suas características, princípios investigativos, além da elucidação sobre os modos de pesquisa com crianças que as pensem como sujeitos de sentimentos e emoções próprios.

Em seguida, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação - INFANCE/UFPA e no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE/NEB-UFPA, espaços que oportunizaram profícuos debates e um olhar mais holístico e reflexivo com relação à criança, à infância e à inclusão. Por fim, esse percurso conceitual, cooperou para a escolha do objeto de pesquisa relacionar-se à infância e à inclusão no contexto da escola de Educação Básica.

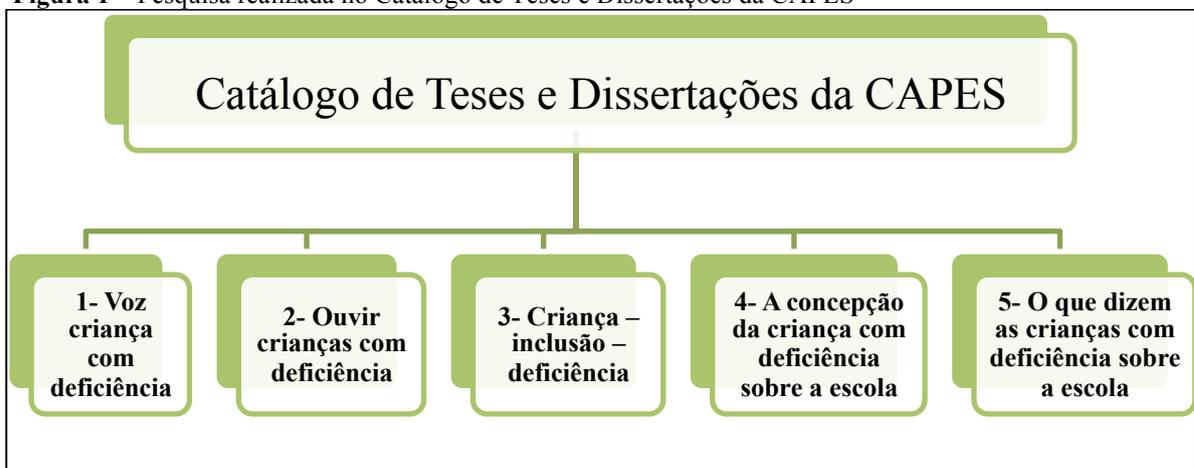
Para adentrar mais ainda no campo de estudo da minha investigação e conhecer as pesquisas que versam sobre a inclusão, a partir do protagonismo da criança público-alvo da

¹ Representada na Figura 1, realizada durante o mês de março de 2018.

Educação Especial, por meio de suas manifestações intrínsecas e não a partir do que dizem seus interlocutores ou as políticas a elas dirigidas, iniciei a revisão bibliográfica e pesquisei estudos empreendidos acerca do assunto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)². A intenção incipiente ao investigar as pesquisas sob esse viés era compreender a maneira como esses trabalhos deram voz à criança, conhecer os métodos que utilizaram, as conclusões a que chegaram os autores e o que eles indicaram com os resultados alcançados, concentrando esforços naquelas que utilizaram como aporte teórico-metodológico a Sociologia da Infância.

Para tal, provim do encadeamento de 3 (três) palavras-chave, a saber: Criança-Voz-Inclusão, entretanto, logo nas primeiras tentativas observei que tais palavras não davam conta de revelar pesquisas equivalentes ao que procurava, momento em que, juntamente com a minha orientadora, optamos por utilizar a combinação de expressões expostas na figura abaixo. Ao reencetar a busca, delimiti até a quinta aba como coeficiente limítrofe para visualização dos resultados exibidos, os quais englobaram estudos empreendidos nas 2 (duas) últimas décadas. Em seguida, apresento as constatações sobre a pesquisa realizada com as frases oriundas das palavras que serviram de substrato, considerando *a priori* as que menos se aproximaram do meu objeto e depois aquelas mais próximas ao foco desta pesquisa, as quais permitiram explorar e apreender outras possibilidades teórico-metodológicas congruentes ao objetivo do estudo.

Figura 1 – Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Preliminarmente, na averiguação contendo as palavras-chave constantes nos números “1” e “2”, observei até a quinta aba, trabalhos que conduziram a remates da área

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portal: <http://www.capes.gov.br>

fonoaudiológica, com crianças com surdez ou afins, além de estudos específicos de profissionais da área médica sobre as pessoas com deficiência que se distanciaram do meu objeto de estudo.

Na busca realizada com o conjunto de palavras que compunham o número “3”, verifiquei trabalhos que abordaram deficiências específicas – surdez, cegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – e a correlação com as práticas educacionais e com as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência. Tais resultados indicaram que as pesquisas não deram vozes às crianças, tal como pretensão da minha pesquisa, pois relataram as percepções de pais ou professores sobre o processo de inclusão frente às políticas públicas implementadas.

No que concerne à busca referente ao número “4”, surgiram os primeiros trabalhos que mais guardaram relação com o meu objeto de interesse. E, a despeito dos resultados apresentarem números restritos de estudos empreendidos, de modo geral, contribuíram com a discussão acerca da inclusão escolar, das políticas educacionais de inclusão e exprimiram a inquietação e preocupação dos atores envolvidos com relação ao tema em questão. Todavia, as pesquisas externaram reflexões dos adultos sobre a inclusão, ora representada pela família, ora pelo professor; ou seja, não provieram das vozes das crianças, não expressaram suas ideias de maneira genuína, conforme trabalhos elencados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Categoria de Leitura “2”: A concepção da criança com deficiência sobre a escola.

| AUTOR | TITULO DO TRABALHO | ANO |
|---------------------------|---|------|
| NETO, Honório do Carmo | Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais. | 2001 |
| TOZATO, Claudia | Asma: A Percepção de Crianças e Adolescentes sobre sua Deficiência, Incapacidade e Desvantagem. | 2003 |
| TONUS, Daniela | Percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência sobre o término das classes especiais e a inclusão em escolas regulares. | 2010 |
| MELO, Daniella Messa e | O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? | 2013 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Por fim, na busca referente ao número “5”, destaquem-se os trabalhos que finalmente convergiram para o meu objeto de interesse que tem em sua gênese evidenciar a voz da criança público-alvo da Educação Especial, compreendendo os sentidos e os significados

atribuídos às experiências vivenciadas na escola, considerando-a como sujeito construtor de sentimentos, culturas e conhecimentos nas relações que estabelece tanto com adultos quanto com outras crianças nos ambientes da escola. Entre os trabalhos que apareceram na busca, 4 (quatro) pesquisas sobressaíram e forneceram subsídios para meu objeto de investigação, visto que externaram impressões e convicções de crianças com deficiência a respeito de suas vivências no ambiente escolar, os quais descrevo no quadro a seguir:

Quadro 2 – Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Categoria de Leitura “1”: O que dizem as crianças com deficiência sobre a escola

| AUTOR | TÍTULO DO TRABALHO | ANO |
|---------------------------------------|--|------|
| PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky | Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar. | 2011 |
| MORAIS, Cristina Richter Costa | Inclusão escolar: o que falam as crianças da educação infantil. | 2014 |
| MAISATTO, Roberta de Oliveira | Corpos e gênero: olhares das crianças de uma escola especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no município de Corumbá/MS. | 2014 |
| HERRERA, Marli Aparecida | A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência. | 2016 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Tais estudos serviram de leitura e decodificação para fundamentação teórica-metodológica desta pesquisa, visto que as obras literárias, ao partirem do pressuposto da importância em ouvir a criança, debateram de forma notável o protagonismo infantil e salientaram a criança enquanto ser que produz culturas inerentes e que, portanto, pode expressar-se de forma independente. De modo que essas produções enriqueceram meu arcabouço conceitual acerca da Sociologia da Infância e, a despeito das conclusões múltiplas a que chegaram os autores após evidenciarem as percepções das crianças, os percursos traçados foram elucidativos e indicaram as fragilidades nos estudos dessa natureza, servindo como um alerta, cooperando para a definição dos instrumentos de coleta de dados que contribuíram para o alcance dos resultados e das inferências que realizei neste estudo.

Pereira (2011), ao analisar o modo como as crianças com deficiência vivenciam e significam o entrelugar estabelecido entre a escola regular e a instituição onde ocorre o atendimento educacional especializado, consolida a criança como protagonista ao expor as vozes delas como cerne nos estudos acadêmicos, dando visibilidade ao que elas pensam e expressam sobre suas vivências e sobre as relações que estabelecem nesses ambientes

educativos, exibindo a capacidade criadora de dar sentido ao que vive, bem como, reconhecendo as implicações desse entrelugar para a constituição das subjetividades das crianças. Amparado no referencial da Sociologia da Infância, a pesquisa evidenciou a importância da visibilidade das crianças com deficiência nos estudos dirigidos a elas, expondo múltiplas possibilidades para a ausculta das crianças a partir de instrumentos metodológicos da pesquisa etnográfica.

Herrera (2016), com a pesquisa denominada “A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência intelectual”, ao buscar compreender os significados construídos narrativamente por essas crianças sobre suas experiências na escola regular por meio das fotografias apontou a capacidade da criança de expressar seus sentimentos e expressões enquanto narrava os acontecimentos, constatando a exiguidade em reconhecer o protagonismo da criança com deficiência à medida que externa suas opiniões a respeito do que lhe ocorre.

Morais (2014), após certificar-se que as investigações com crianças, em sua maioria, foram realizadas sobre elas e não com elas, dedicou-se a destinar atenção não mais que à criança, por conceber que ela é competente para falar de suas experiências no contexto da inclusão. Eis uma das pesquisas que mais me encorajou a seguir no objetivo de trazer a voz da criança público-alvo da Educação Especial e, assim, poder contribuir qualitativamente com as inquições que trazem a voz da criança a partir de seus próprios pensamentos e convicções, visto que, ao buscar investigar as percepções das crianças sobre a inclusão e as relações que estabelecem nos diferentes grupos que compõem a escola, evidenciou que a criança se mostrou livre de preconceitos ou de conhecimentos adquiridos do mundo adulto sobre as crianças com deficiência, contribuindo com indicativos a respeito delas por elas mesmas, os quais poderão servir de subsídio tanto para as práticas educativas quanto para posturas docentes direcionadas a elas.

O pesquisador supracitado ainda descortinou sobre métodos factíveis de pesquisas com criança, a exemplo da observação e dos desenhos dialogados que serviram de inspiração e consulta para este estudo. Ainda concernentes aos métodos, ressaltou-se as contribuições de Maisatto (2014) que revalidou com os resultados de sua pesquisa, os desenhos como instrumentos de coletas admissíveis para transportar o que dizem as crianças, indicando suas representações e suas subjetividades nas pesquisas realizadas com elas, cooperando assim, para a escolha por esse referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento deste estudo.

Além desses, 2 (dois) outros trabalhos serviram como fundamentação teórica para esta pesquisa. Conquanto seus objetos de estudos não sejam alusivos exclusivamente à inclusão,

destinaram olhar e atenção à criança reconhecendo sua competência para expressar-se a partir de suas próprias concepções.

Martins (2010) com a pesquisa intitulada “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças”, que teve como propósito compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam, concluiu que, à medida que as crianças participantes eram questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços do ambiente escolar, elas também iam pensando sobre estes espaços, (re)construindo sentidos e significados à medida que expressavam sobre o espaço educativo que frequentam, iterando acerca do protagonismo pueril. Tal pesquisa igualmente concorreu com a descoberta de instrumentos metodológicos singulares à infância utilizados na inquirição como os desenhos comentados.

Do mesmo modo, Zaikievicz (2017) com a pesquisa “A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa”, embasada no aporte teórico da Sociologia da Infância, complementou ao concluir nas suas análises que as crianças atribuem à instituição que frequentam, diferentes significados, bons ou ruins, a partir das interações que desenvolvem entre seus pares e com adultos, reiterando a ideia de que a criança tem muito a dizer, daí a relevância em ouvi-la nos estudos com elas a fim de contribuir para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico que atenda as suas necessidades.

Decerto, a leitura das obras acima foi de extrema pertinência para tencionar esta pesquisa, pois os autores conseguiram transportar a voz das crianças em seus resultados, entendendo-as enquanto seres que produzem e reproduzem culturas inerentes a sua classe geracional. Para mais, ratificaram a relevância em expandir os estudos com as crianças com deficiência sem, contudo, menosprezar a importância das pesquisas que externam as vozes dos demais atores envolvidos no processo educativo, bem como aquelas que se dedicam a tratar sobre as políticas públicas de inclusão, pois, outrossim, explicitam acerca da realidade educacional no contexto inclusivo e, dessa forma, cooperam desmitificando certos preconceitos das crianças público-alvo da Educação Especial que obstam reconhecer as premências da infância enquanto ser social independente de suas especificidades.

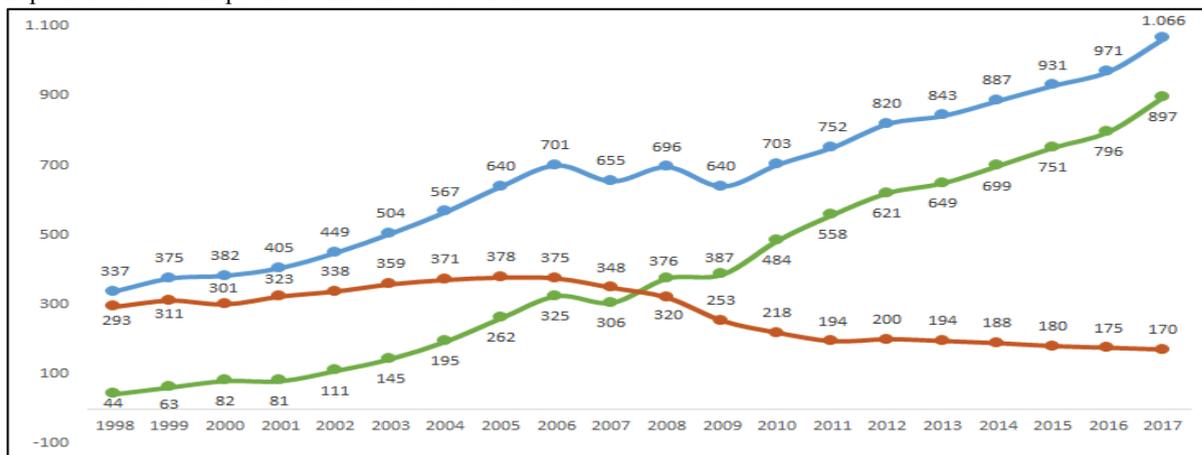
Por fim, um ponto de vista comum revelado nas conclusões e análises dessas pesquisas é a urgência em reconhecer as necessidades das crianças a partir de suas próprias manifestações, asseverando a capacidade dialógica emancipatória delas, tendo em conta que podem cooperar para ações docentes e políticas congruentes aos seus anseios educacionais. À vista disso, não obstante existirem pesquisas que versam sobre o tema inclusão, apenas um

número ínfimo buscou desvelar como as crianças externam seus modos de ver e sentir as experiências vivenciadas na escola, haja vista que as demais vislumbraram as representações de professores, gestores ou pais acerca das práticas educativas vivenciadas por seus filhos e/ou alunos, sem, de fato, deterem o olhar convergido às crianças e o que pensam sobre a inclusão que experienciam nessas realidades escolares da Educação Básica.

Assim, dadas as constatações com a pesquisas no banco de dados e, em novos diálogos com a minha orientadora, juntas concluímos pela iminente necessidade de realizar a pesquisa com a criança, partindo de um princípio de investigação que privilegia o estudo dessa categoria social, reconhecendo-a como sujeito social e criador de cultura própria, a partir do seu próprio olhar e não sob a ótica do adulto. E, acima de tudo, por reconhecer a necessidade de auscultar a criança, sem priorizar seus possíveis interlocutores, redirecionei a pesquisa agora com o foco não mais no professor e sua ação educativa, mas sim na criança que, na grande maioria das investigações, não tem sua voz e expressão interpretada.

Acresce a isso, o fenômeno do crescimento de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino, sendo outro fator igualmente impulsionador para a movimentação do foco da pesquisa para as crianças. É fato que os marcos legais e as políticas implementadas, em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, impulsionaram em nível nacional o aumento de matrículas da Educação Especial em escolas regulares das Redes de Ensino, conforme dados exibidos em documento divulgado pelo Governo Federal/Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) - Diretoria de Políticas de Educação Especial (2018), representados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais/Classes Especiais – Brasil -1998 a 2017



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 1998 a 2017.

Nota: Números expressos em mil

Ressalte-se que, em consonância ao contexto nacional, houve uma expansão por procura de matrículas da Educação Especial nas escolas da Rede de Ensino do Município de Belém, ampliando o número de matrículas na Educação Especial em classes comuns, em destaque nesta pesquisa, nas etapas: Creches, Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns-Ensino Regular. Belém 2014 a 2017.

Educação Especial - Classes Comuns

Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município

| Região Geográfica | Unidade da Federação | Município | Ano | Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular | | | |
|-------------------|----------------------|-----------|------|--|------------|--------------------|-------|
| | | | | Creche | Pré-Escola | E.F. Anos Iniciais | Total |
| Norte | Pará | Belém | 2014 | 31 | 156 | 1.773 | 1.960 |
| | | | 2015 | 26 | 172 | 2.161 | 2.359 |
| | | | 2016 | 40 | 194 | 2.347 | 2.581 |
| | | | 2017 | 32 | 232 | 2.649 | 2.913 |

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018.

Em suma, notória atenção deve ser dirigida à infância e às experiências vivenciadas por seus sujeitos na primeira etapa da Educação Básica, motivo pelo qual se faz precípua

realizar pesquisa, produção de conhecimentos e estudos no seio acadêmico alusivos ao tema em questão. Nesse sentido, entendi ser valoroso buscar respostas ao que diz a criança público-alvo da Educação Especial sobre a escola, como pensa as experiências que vivencia no contexto da inclusão, quais sentidos e significados atribui a essas experiências para intentarmos em práticas pedagógicas a partir de um conjunto de saberes que a respeite em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto criança.

Nesse sentido, os dados e as informações elucidadas até o momento evidenciam as razões que me conduziram a deslocar o foco – antes no professor – e redefinir o objeto dessa investigação para a criança visando a desvendar quais os sentidos e os significados atribuídos às experiências que vivencia em uma escola pública da Rede de Ensino Municipal de Belém/PA, por entender também que esse é um importante campo de pesquisa para a comunidade científica, acadêmica e social, haja vista a constatação de insuficiência de pesquisas que valorizam o protagonismo infantil evidenciando o que pensa e sente a criança a partir de suas manifestações inerentes – em destaque à criança público-alvo da Educação Especial – que se constituirá em uma rica fonte de informação para os profissionais da área, contribuindo para elucidação de novos estudos que indiquem sugestões de práticas pedagógicas direcionadas às necessidades das crianças da Rede Pública de Ensino do Município de Belém/PA.

1.2 A pesquisa: problematizações e os objetivos

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais têm impulsionado discussões acerca da participação das crianças enquanto produtoras de culturas próprias. Diferentes estudos têm se dedicado à temática da participação infantil e, ao estudar as concepções sobre a infância, constata-se que elas nunca foram homogêneas e suas significações remodelaram à medida que a sociedade se desenvolvia, caracterizando cada período histórico e sua ordenação socioeconômica.

Algo notório no que diz respeito a essas concepções era o fato da criança ser vista como repositório de conhecimentos e informações advindas do adulto, no caso da escola, representado na figura do professor. Priore (2004, p. 100) afirma que “a formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável”. A convergência de ideias nesse sentido era uma constante, ou seja, a criança deveria ser preenchida com informações ou moldada pelo adulto, preparando-a para assumir responsabilidades para a vida adulta.

Philippe Ariès, ao traçar uma evolução histórica das concepções de infância, revela como se pensavam as crianças em seus diversos momentos; ora como uma fonte de entretenimento e de relaxamento para o adulto, um sentimento que Ariès (1981, p. 158) chama de “paparicação”, ora tomando a criança como um ser imperfeito e inacabado, que necessita de moralização e da educação ministrada pelo adulto para moldá-la e prepará-la para a idade futura, desconsiderando que “cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria [...] enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade” (ARROYO, 1994, p. 90).

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 13), as investigações acerca da infância e da criança foram perenemente “influenciadas por um viés adultocêntrico”, em que o olhar do adulto prevalecia às necessidades das crianças, silenciando seus anseios e suas opiniões. Por várias décadas, houve resistência em escutar as crianças a partir de um olhar sensato e responsável, caracterizado pelo respeito às suas singularidades. Sobre a habilidade de ouvir, Cruz (2008, p. 91) diz que “o desafio é o de as ouvir no que tem para nos dizer o de as escutar, isto é, tornar suas falas centro da compreensão dos contextos educativos [...]”.

Em meio aos vários olhares lançados sobre as crianças e a infância, adotei como referência para o desenvolvimento dessa pesquisa os princípios da Sociologia da Infância, por ser uma área da sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança com a criança e não sobre ela. Essa linha de estudo, ao defender a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída, vem cooperando sobremaneira com estudos da(s) infância(s), razão pela qual lancei mão dos contributos dessa abordagem para explicar os sentidos e os significados³ atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia na escola regular.

Acerca da Sociologia da infância, Sarmento (2008) assegura que o primordial no programa é:

[...] o carácter não natural, mas histórico e social, da categoria infância; a diferenciação categorial da infância face à adultez, por um lado, e a outras categorias estruturais da sociedade (classe, género, etnia, etc.) por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstractizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais [...]; a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceptualização da infância que toma

³ Nesta pesquisa, compreendem-se os conceitos de sentido e significado inspirados nos estudos Aguiar e Ozella (2006, 2013) como partes indissociáveis na consciência do sujeito e no seu processo de inserção concreta de vida. Consoante aos autores, apesar de serem díspares, de não perderem sua singularidade, os termos não podem ser compreendidas descolados um da outro.

as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência [...] (SARMENTO, 2008, p. 11).

Contudo, assim como qualquer abordagem teórica, há de se considerar as diferenças internas ao campo da Sociologia da Infância, posto que não é uma área com ideias consensuais, e seu fundamento comum não esconce os sentidos distintos constantes nas ideias dos autores. Tais diferenças internas denominadas como correntes ou abordagens⁴, caracterizam-se por determinadas preferências, por problemáticas próprias e por orientações metodológicas predominantes, mas que também se cruzam muitas vezes, tornando os estudos das crianças inter/intradisciplinares (SARMENTO, 2008).

James e Prout (1997, p. 8-9) trouxeram contribuições importantes no âmbito dos estudos sociológicos da infância ao apresentarem a proposta de reconceituar as crianças e a infância, salientando-as como “atores sociais” e a infância como “categoria socialmente construída”, o que representou uma contribuição substancial para alterar o foco nas pesquisas com crianças, considerando que “[...] as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si”. Ainda de acordo com os autores, o substrato da investigação sociológica da infância é o fato da infância ser uma forma particular e distinta dentro de uma estrutura social da sociedade, e ser, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente (apud VOLTARELLI, 2017, p. 322).

Importante aqui demarcar que estudiosos da psicologia cintilaram as primeiras considerações a respeito da criança e da importância dessa fase do desenvolvimento social, referindo-se à criança como um sujeito ativo, capaz de pensar e opinar acerca de seus desejos, opiniões, como sujeitos que trazem conhecimentos (re)construídos que desvelam sobre suas infâncias, a partir de suas relações sociais. Corsaro (2011, p. 19) ressalta a contribuição da teoria cognitiva de desenvolvimento de Piaget e da abordagem sociocultural tendo como representante Vygotsky, mas afirma que, embora aludem o papel da criança com um ser ativo no processo do desenvolvimento, tais teorias “focalizaram principalmente o desenvolvimento dos resultados” (CORSARO, 2011, p. 40).

O autor, a despeito do reconhecimento da contribuição das teorias psicológicas em reconhecerem a criança com esse papel ativo no processo do desenvolvimento, pontua que elas não qualificaram as construções que as crianças desenvolviam em suas infâncias a partir das atividades coletivas das quais participavam com seus pares e como as relações

⁴ Na próxima seção abordarei as correntes da Sociologia da Infância, e definirei a abordagem tomada como referência para esta pesquisa.

interpessoais refletiam na construção e na (re)produção de conhecimentos e culturas produzidas pelas crianças, sobrepondo o desenvolvimento individual ao coletivo.

Alerta ainda ao cuidado que se deve ter com teorias que defendem a socialização como construção do conhecimento ou teorias do desenvolvimento biológico e social, pois defendem que a simples socialização da criança com adultos ou com seus pares é capaz de levar à construção de conhecimentos, como se apenas os fatores sociais externos à criança e à sua fase de vida fossem responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. A criança não só absorve informações da sociedade e da cultura do mundo adulto, buscando adaptar-se a ele; mas também contribui de forma proativa na sua infância para (re)produção tanto da sua cultura quanto da cultura do adulto (CORSARO, 2011).

Numa perspectiva sociológica “[...] não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31). Sarmiento (2008, p. 5) complementa ao afirmar que as crianças devem ser analisadas “[...] como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta [...]”. Ou seja, o desenvolvimento social infantil não deve ser visto meramente como a incorporação isolada e inconsciente de padrões, atitudes, valores, conhecimentos e habilidades de adultos pela criança.

Corsaro apresenta como princípios desta nova sociologia da criança dois conceitos:

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que **produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis**, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas [...]. Em segundo lugar a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade [...] (CORSARO, 2011, p. 15, grifo meu).

Infere-se daí que ele evidencia o conceito de criança como ator social que se apropria, reinventa, produz, compartilha, negocia, num processo de criação de culturas tanto com os adultos quanto com seus pares, de forma ativa na sociedade e não como seres passivos, que apenas recebem informações do mundo adulto, como receptáculos que internalizam conhecimentos do mundo adulto para reproduzir.

A criança vive sua infância de forma criativa, produzindo novas culturas, saberes e regras da cultura adulta, como um ser dinâmico e criativo que contribui dentro do seu grupo para (re)produção da cultura do universo adulto. Destaque-se ainda que ao entender a infância como categoria social, esclarece que a infância faz parte da sociedade, não podendo ser

considerada como uma fase ou etapa da vida em que a criança apenas está passando um tempo, aguardando ser moldada para o momento futuro.

Corsaro (2011, p. 54) ao apresentar o fenômeno da reprodução interpretativa, afirma ser um processo de apropriação criativa composta por três tipos de ação coletiva:

[...] (1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta [...] As crianças usam suas habilidades no desenvolvimento da linguagem para se comunicarem em momentos específicos no tempo, e refinam e continuam a desenvolver as habilidades por meio do seu uso repetido na interação ao longo do tempo. O mesmo se dá na criação e participação na cultura de pares. As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo [...].

Assim, enquanto processo de apropriação criativa e coletiva, é essencial considerar a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais, pois a partir da linguagem e da participação nas rotinas culturais e dos diálogos delineados com outras crianças e com adultos, a criança se reconhece como pertencente de um grupo social e desenvolve suas habilidades como ator social no mundo, desvendando o processo de produção e reprodução de conhecimentos. Mais ainda, a criança é pensada como um ser que compõe uma classe geracional, um sujeito que produz cultura própria e reproduz outras culturas, bem diferente do entendimento da criança como alguém que apenas recebe os estímulos externos compartilhados com os adultos ou com seus pares.

Para a reprodução interpretativa o que deve ser ponderado é o entendimento da criança dentro um grupo geracional, considerando a infância como vivências na qual seus sujeitos, as crianças, são produtores de conhecimentos e, por conseguinte, de culturas. E mais, que esse processo de apropriação da cultura dos adultos é praticada de forma criativa e reproduzida na cultura de pares⁵, em rotinas diárias que propiciam às crianças se aperfeiçoarem e ampliem seus conhecimentos culturais, colaborando, ainda, para a extensão da cultura adulta da sociedade (CORSARO, 2011).

Nessa contextura, a reprodução interpretativa fornece uma nova visão para a Sociologia da Infância, pois evidencia a criança como membro ativo na sociedade, sujeito de produção e reformulação de culturas próprias de suas infâncias e de culturas do mundo adulto e, portanto, como um ser que deve ser ouvido e respeitado como protagonista de sua história.

⁵ Utilizo, neste estudo, o termo cultura de pares em menção ao conjunto ou grupo de crianças e será explorado na seção 2.

E, ao ouvir as crianças, oportuniza-se a manifestação de suas ideias a respeito das experiências vivenciadas na escola, aqui vista sob a ótica de experiência⁶ que traz sentido ao sujeito, de experiência como algo singular que toca cada sujeito de uma forma diferente (BONDÍA, 2002). Ou seja, as experiências da vida cotidiana são subjetivas e particulares, portanto, refletem as múltiplas infâncias que compõem o grupo social das crianças. Sobre o saber da experiência, temos que:

[...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida [...] (BONDÍA, 2002, p. 27).

Pensar essas experiências se faz primordial, especialmente tendo em vista que os próprios documentos legais que abordam a Educação Infantil já trazem a importância em articular os conhecimentos científicos aos saberes das experiências das crianças. No documento referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz as competências gerais que devem consubstanciar o processo de ensino-aprendizagem, cita que as creches e pré-escolas:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, **têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades** dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (BRASIL, 2017, p. 32, grifo meu).

Sublinha-se ainda a Resolução nº 5/2009 (DCNEI, Resolução CNE/CEB) que, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 3º, estabelece que o currículo da Educação Infantil é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as **experiências e os saberes** das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p. 1, grifo meu).

Ao falar de experiências, a resolução igualmente recomenda, em seu Art. 9º, que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a ludicidade, a fim de

⁶ Considero os construtos sobre a experiência e o saber da experiência inspirados nos estudos de Bondía (2002) e Benjamin (2002), e será abordado na seção 2 com o título: Experiências Infantis.

garantir que as experiências infantis “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...] possibilitem às crianças **experiências de narrativas** [...]” (BRASIL, 2009, p. 4, grifo meu). E, por fim, que as creches e pré-escolas devem buscar agregar essas experiências infantis em suas propostas curriculares.

Ainda concernente aos documentos Oficiais⁷, depreende-se a importância e a atenção direcionadas à Educação Infantil no paradigma atual, outrora entendida apenas como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização. A incorporação da Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica representou mais um importante passo no processo histórico de sua integração, pois, até a década de 1980, situava-se fora da educação formal que iniciava no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

No que se refere à inclusão na Educação Infantil, ressalto, a princípio, as reflexões de Drago (2011) que traz um recorte dos marcos legais e políticos concernentes às áreas da Educação Infantil e da Educação Especial, os quais garantiram direitos essenciais à criança com deficiência para usufruir de ambientes escolares e de práticas pedagógicas inclusivas, assegurando a elas o compartilhamento de espaços comuns para interação, brincadeiras, troca de ideias e conhecimentos, de forma a impulsionar seu desenvolvimento integral. Salienta, entretanto, que dada a importância em garantir esses espaços de partilha, quando se fala em inclusão, em levar a criança com deficiência para o espaço educativo comum:

[...] geralmente a escola considera as crianças desvinculadas de seu contexto social, deixando-as, muitas vezes, alheias às relações afetivas e interpessoais que se estabelecem no contato com outras crianças em momentos coletivos, como por exemplo, o recreio, as comemorações, os momentos cívicos etc [...] (DRAGO, 2011, p. 87).

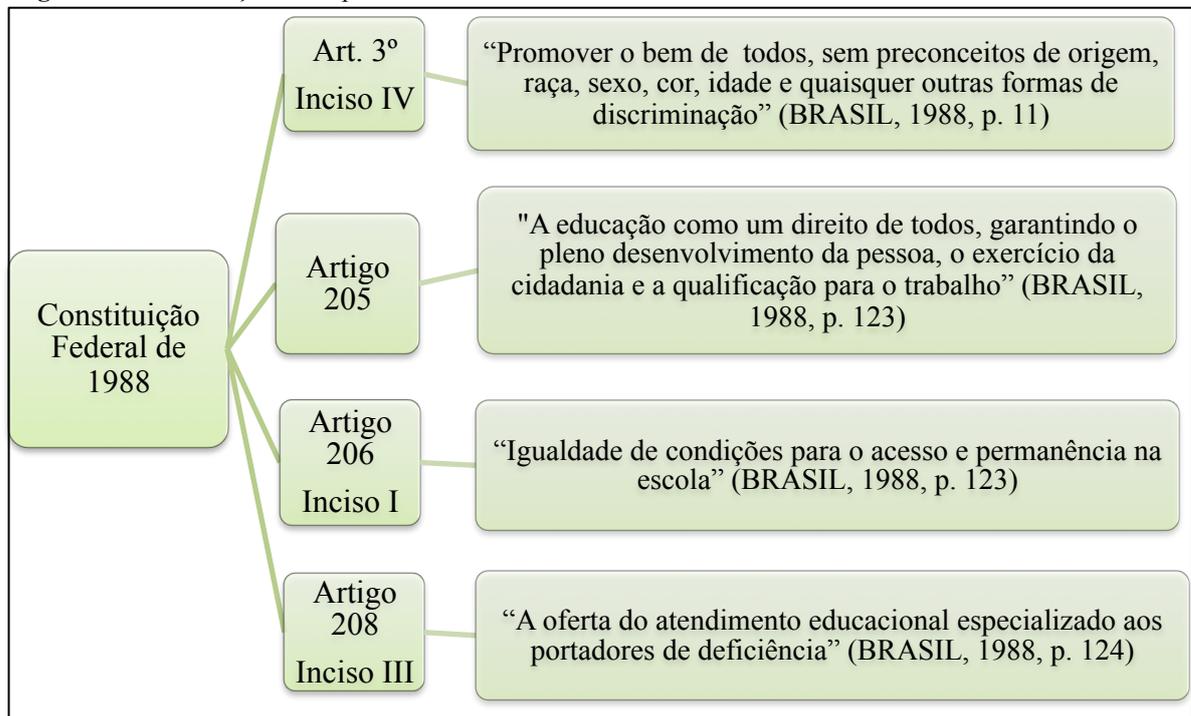
Em continuidade às ponderações do autor, no que tange aos marcos legais que preconizam a inclusão como garantia de direitos⁸, evidenciam-se primordialmente as

⁷ Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos [...] a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017, p 31-32).

⁸ Quanto aos direitos da criança, ressalte-se em seguida à CF de 1988, as conquistas concernentes à inclusão da criança com deficiência trazidas com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, em seu artigo 54, inciso III, que assim dispõe: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente[...] III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reafirmando ainda mais a igualdade de direitos à educação para todas as crianças, com ou sem deficiência (BRASIL, 2014, p. 33).

contribuições trazidas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), elencadas no quadro abaixo:

Figura 2 – Constituição da República Federativa do Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Acerca da igualdade de direitos a todos, independente de suas singularidades ou características próprias, Plaisance (2015) aponta o novo paradigma que ganhou força e foco após as políticas implementadas segundo uma perspectiva inclusiva. Com efeito, o olhar sobre a pessoa com deficiência, grifado até certo tempo atrás como um ser incapaz, fora da normalidade pela sociedade, a ponto de deixá-lo segregado e à margem da participação social, em que a prática escolar era considerada improvável; em tempos atuais, recebe uma atenção a mais e reconhecimento enquanto ser humano capaz de desenvolver-se com igualdade de participação e direitos sociais.

Subsequentemente, tem-se a já mencionada Resolução nº 5/2009 (DCNEI, Resolução CNE/CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aderindo aos desígnios da educação inclusiva, pressupôs em seu Art. 08º, § 1º, inciso VII “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos

globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009, p. 3). E juntamente a Lei nº 13.146⁹ de 2015, que em seu Art. 27 prescreve sobre o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b, p. 7).

Quanto ao sistema educacional inclusivo, entende-se que inicia pela garantia de pleno acesso das crianças com deficiência à educação, assistido com a efetivação de medidas e práticas educativas necessárias à consecução da inclusão plena, especialmente quando se considera a Educação Infantil como porta de entrada da Educação Básica.

Acrescente-se igualmente a contribuição da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU), que em seu Art. 7º, estabelece o compromisso com a adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais e garante ainda:

[...] que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito (BRASIL, 2010c, p. 32).

Isto posto, e de acordo com a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI (BRASIL, 2015a), que traz orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, indiscutivelmente os novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Infantil, a mudança da concepção de deficiência, a consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e a redefinição da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, constituem-se como os principais fatores que impulsionaram importantes transformações nas práticas pedagógicas para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando o direito à aprendizagem desde a Educação Infantil – primeira via de acesso das crianças na escola.

⁹ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b).

À luz dos preceitos legais e alicerçado no princípio basilar que considera que toda prática educativa deve pautar-se no respeito à condição do ser criança e à diversidade que compõe o ambiente escolar, representado por diferentes ideias, culturas, experiências e exiguidades de cada criança, e que também considera a criança como alguém diferente do adulto que a educa, com sentimentos e anseios específicos, faz-se primordial a realização de práticas educacionais que respeitem suas particularidades, de forma a assegurar processos que garantam a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares.

E, para garantir uma ação educativa que admita esse princípio, é fulcral reconhecer a criança como partícipe do processo educativo e não como mera receptora de conhecimentos, culturas e valores. Ao educador se faz essencial a auscultação da voz da criança – ouvir o que elas tem a dizer sobre seus pensamentos, reconhecendo-as como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido que têm voz legítima e que podem se expressar altivamente. Sarmiento (2013, p. 15) traz essa compreensão ao mencionar uma nova forma de analisar os mundos da criança “[...] a partir de sua própria realidade, da auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente [...]”.

Destarte, é inconcebível planejar uma prática inclusiva que desconsidere ou que não dê vozes às distintas infâncias na sociedade, não considerando a pluralidade de concepções que compõe seus mundos, visto que cada criança vive sua infância de forma peculiar em tempos e espaços próprios. Arroyo (1994, p. 88) traz essa diversidade de infâncias que compõe a sociedade ao afirmar que “[...] a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção [...]”, isto é, muda ao longo dos anos e da própria dinâmica da sociedade marcada por contextos históricos e sociais específicos.

Consequentemente, refletir sobre à infância pressupõe reconhecer a criança como sujeito de direitos que vivencia diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando seu contexto de vida mais imediato, nuances e diferenças culturais. A propósito, Drago (2011, p. 96) ao expor suas ideias sobre a criança com deficiência na Educação Infantil depreende que:

Pensar a inclusão na Educação Infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem a capacidade de

aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

O autor realça a competência social da criança, independente de sua condição atípica do desenvolvimento, enquanto sujeito social que (re)produz saberes e culturas e tem a capacidade de aprender. Depreende-se ainda sobre quão importante se faz considerar a criança enquanto sujeito ativo que produz uma cultura díspar em relação ao adulto e que tem uma compreensão de vida e de mundo que pode diferir por ter características peculiares a sua classe.

Análogo ao que preconiza a abordagem sociológica da infância, a criança é entendida como sujeito que produz uma cultura autônoma e própria, e as crianças com deficiência igualmente apresentam especificidades estas que não podem sobrepujar-se à condição do ser criança com ou sem deficiência. Há que se reflexionar sobre essa categoria geracional como criança sem preeminência à condição da deficiência.

Isso posto, ratifico a escolha pelo referencial adotado por conseguir concatenar o lugar que ocupa a criança público-alvo da Educação Especial na Sociologia da Infância. Como problematizado, estudiosos da área apontam a infância enquanto categoria social e a criança como um ser humano em desenvolvimento que carrega especificidades próprias, logo, uma abordagem relevante para o reconhecimento desse sujeito na sociedade e, conseqüentemente, propícia para o desenrolar dessa pesquisa.

Pereira (2011, p. 77, grifo meu) traz, em seu estudo, uma reflexão a respeito das concepções constituídas sobre a infância com deficiência ao afirmar que:

[...] estão fortemente significadas na condição de inferioridade e distante do ideal de infância construída no imaginário social. Sendo assim, essa negação influenciou a forma como as crianças com deficiência foram pensadas e tratadas socialmente, sempre em um mundo à parte das pessoas ditas normais. Ora, diante disso, inferimos que a criança e, sobretudo, a criança com deficiência foram negadas ao pertencimento de uma **categoria social de plenos direitos**.

À vista disso, e com as conquistas representadas pelos marcos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, torna-se pertinente a realização de estudos que apresentem direcionamentos mais harmônicos em relação às ações educativas inclusivas direcionadas à Educação Infantil, razão pela qual, nesta pesquisa, optei por estudar a partir da voz de quem por direito vivencia essas práticas na escola: a criança público-alvo da Educação Especial.

Partindo do princípio de que a criança é um ser em potencial, primei o estudo com ela e não sobre ela, com destaque para sua vida cotidiana, seus relacionamentos e suas vivências

no ambiente escolar. Apreendendo que a criança não se limita à simples imitação ou à mera reprodução da sociedade, mas se envolve com a criação e a participação no processo de construção de conhecimentos, apropriando-se de informações do mundo adulto e (re)construindo ativamente culturas próprias (CORSARO, 2011).

Em síntese, considerando a exiguidade de estudos que outorguem voz à criança, aliado às inquietações e às curiosidades, que segundo Freire (2003) não são aquelas ligadas ao cotidiano, desarmada, espontânea, mas sim aquelas ligadas à rigurosidade metódica, indagadora e crítica, procurei no âmbito desta pesquisa agrupar elementos que esclareçam a seguinte questão: que sentidos e significados são atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular no contexto da inclusão?

Para tanto, lancei mão da realidade vivenciada por uma criança com TEA¹⁰ em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém/PA para elucidar as seguintes questões norteadoras:

- Que experiências são vivenciadas pela criança nos espaços-tempos da escola regular?
- De que modo a criança significa e dá sentido às experiências vividas no cotidiano escolar?

Nesse sentido, com o propósito de responder às questões norteadoras acerca do problema a ser investigado, delimito como objetivo geral desta investigação: compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança com TEA às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular. Agregam-se ao objetivo geral desta investigação os seguintes objetivos específicos:

1. Depreender que experiências a criança vivencia nos espaços-tempos da escola regular;
2. Identificar o modo como a criança significa e dá sentido às experiências vividas no cotidiano escolar.

¹⁰ Na seção 3 que trata do caminho percorrido na pesquisa, especificamente no item 3.2.2 “Definindo o sujeito: caracterização da criança” explico como se deu a escolha pelo sujeito desta investigação que teve como foco incipiente a criança público-alvo da Educação Especial.

Os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa estão alicerçados nas concepções da criança e infância apresentadas pela Sociologia da Infância. Essa tendência redireciona o papel da criança de objeto de pesquisas para sujeito protagonista no processo de (re)construção de conhecimento. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém/PA, utilizando ferramentas do método etnográfico, e tem como sujeito de investigação a criança com TEA.

Com o intuito de responder à questão primordial desta pesquisa, este texto foi estruturado em 6 seções. Esta primeira, nomeada de introdução, na qual apresento a minha trajetória enquanto pesquisadora até o encontro com o objeto de estudo, tal como o percurso da pesquisa bibliográfica apresentando as problemáticas que giram em torno do tema desta pesquisa e findo com a descrição dos objetivos da investigação.

A segunda seção diz respeito ao capítulo teórico, decorrente do diálogo com as literaturas sobre infâncias e criança, intitulado “Definindo conceitos: os aportes teóricos da pesquisa”, cujo objetivo é conceptualizar a criança e a(s) infância(s) a partir de contribuições da Sociologia da Infância, ponderar sobre as culturas de pares e tecer reflexões em relação à infância, à experiência pueril e ao saber que ela produz, fundamentada nos estudos de Walter Benjamin e Larrosa Bondía, para pensar o sentido de experiência vivida pela criança com TEA.

A terceira seção é composta pelo percurso metodológico desenvolvido na pesquisa exploratória e de campo, bem como a organização e a sistematização dos dados coletados. Início tecendo considerações acerca das pesquisas com crianças, em prossecução delinheiro o contexto indicando o *lócus* e o participante da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados e, por fim, apresento a sistematização dos dados da pesquisa e a proposta de análise, retomando aspectos considerados relevantes das expressões da criança investigada sobre as experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola regular.

A quarta seção intitulada “Os sentidos e significados das experiências”, desmembrada em 2 (duas) subseções, a saber: “O Contexto das experiências: a configuração espaço-temporal da Educação Infantil na escola ‘Belém’ e “Entre predileções e abnegações: experiências da criança com TEA nos diferentes espaços-tempos da escola”, tem como desígnio contextualizar a configuração espaço-temporal da Educação Infantil no cenário da educação regular, uma vez que a investigação levou em consideração as experiências vividas pela criança nesse contexto espaço-temporal, bem como, apresentar e analisar as experiências dela no contexto da inclusão, a fim de contribuir para a discussão sobre os sentidos e os significados atribuídos às experiências que vivencia na escola, sem esgotar as discussões que

emergem sobre esse tema.

A quinta seção composta pelas “conclusões” se constitui em um compêndio do estudo e pretende, de forma crítica, retomar o referencial teórico-metodológico e a ideia de infância que nortearam esse estudo para responder objetivamente as questões de investigação desta pesquisa e, desta maneira, apresentar indícios que poderão contribuir com estudos posteriores pertinentes ao tema em questão, incluindo as vicissitudes encontradas ao longo do percurso e realçando as contribuições desta investigação, as quais poderão assistir a desdobramentos e a trabalhos futuros que optem enveredar por esse referencial.

2 DEFININDO CONCEITOS: OS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar o que assentam os estudiosos acerca da criança e da infância a partir dos contributos da Sociologia da Infância apontando inferências sobre as ideias dos autores e evidenciando os indícios que demarcaram a opção por esse campo teórico como norteador deste estudo com criança público-alvo da Educação Especial. Para o alcance deste propósito, divido esta seção em 2 subseções. No primeiro momento, discorro a respeito da criança e infância exibindo singularidades a partir da Sociologia da Infância – ciência que entende a criança enquanto ser ativo que produz cultura entre seus pares e com adultos contribuindo para a reprodução da cultura do mundo adulto. Em seguida, exponho as culturas de pares infantis indicando como elas cooperam para a (re)produção das culturas e, por fim, reflito a respeito da acepção da experiência infante e do saber que dela resulta sob a ótica de Walter Benjamin (2002) e Larrosa Bondía (2002).

2.1 Crianças e infância(s): singularidade a partir da sociologia da infância

Ao desvelar sobre a(s) infância(s), nota-se que diversas são as abordagens a respeito dessa etapa da vida que, por sua vez, dão origem a distintos conceitos sobre a infância e a criança. Pesquisadores de várias áreas do conhecimento transitaram pelo assunto e conceituaram a respeito da(s) infância(s). Neste tópico, privilegiar-se-á as concepções de criança e de infância a partir da abordagem da Sociologia da Infância que evidencia a criança como preceptora de cultura pueril própria, a partir dos contributos dos estudiosos da área que, apesar de apresentarem olhares distintos sobre a história da infância, contribuem significativamente com seus estudos para a compreensão e o entendimento dessa categoria.

Ao conceituar e inferir acerca dessa classe socialmente instituída, cada perspectiva vislumbra a criança sob uma ótica que ora se opõe ora se complementa ao assentir a criança enquanto sujeito ativo, que tem opinião e peculiaridades. À luz de uma perspectiva teórica, a Sociologia da Infância discorre acerca da criança na qualidade de ator social, cultural e histórico, protagonista de sua própria história, cujas ações transformam os mundos sociais nos quais estão inseridos e pertencentes a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio: a infância.

É fato que historicamente esse o conceito de infância e criança enquanto ser social foi marcado por controvérsias e nuances intrínsecas a cada período histórico-social daqueles que

ousaram perscrutar com relação à criança. Essa caracterização da criança de maneiras distintas assinalou diversas infâncias não por suas peculiaridades específicas enquanto categoria social própria, mas por ideários políticos e econômicos que foram conceituando a infância de acordo com os objetivos da sociedade, idealizando a criança ora como aquela que precisava ser moldada e educada para conviver na sociedade no momento futuro, ora para exercer seu papel em conformidade com a classe social da qual fazia parte, assistida por políticas públicas que desconsideravam as singularidades da criança.

A propósito disso, Sarmiento (2005, p. 365) assevera que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos [...].

Infere-se que as concepções acerca da criança e da infância sempre estiveram perenemente caracterizadas por concepções políticas e econômicas que compeliram às crianças identidades sem nenhuma expressão cultural própria. Conceituada como um ser com ideias, vontades e características próprias que devem ser respeitadas, a criança e a infância estiveram sujeitas a um conjunto de transformações que perpassaram para além dos interesses pessoais dos estudiosos, com inclinações que demandaram qual o papel da criança na sociedade temporalmente.

Ariès (2011), conforme citado por Lima, Moreira e Canhoto de Lima (2014, p. 98), “[...] até o Renascimento não existia um sentimento de infância, as crianças eram consideradas como apêndices do universo feminino [...]. Não havia uma concepção específica além das diferenças biológicas”. Ou seja, as crianças existiam fisicamente, contudo, destituídas de qualquer concepção com especificidades próprias ou reconhecimento social, apenas no que tange ao desenvolvimento biopsicológico. Ainda no tocante aos sentimentos em relação à infância, Sirota (2001, p. 9) afirma que qualificaram à criança concepções como uma pessoa em vias de formação, um ser incompleto, como uma etapa de preparação em que “[...] Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas [...]”.

No Brasil, a história nos apresenta um panorama análogo ao Europeu. Desde o período Colonial se conviveu com concepções de criança e infância sendo concebidas de acordo com

a biocenose e com a classe da qual pertenciam. Sempre houve diferenças que demarcavam as crianças nas diferentes classes sociais com ideais bem explícitas sobre o que se queria para cada uma delas, externando em comum o fato de ser essa etapa de vida desprovida de qualquer reconhecimento de cultura própria, com papéis bem definidos e diferenciados para cada classe social, diferenciando as crianças de raça diferentes, os indígenas dos brancos, os meninos das meninas, crianças “pobres” de “ricas”.

Tais ideias da criança e da infância como seres “incapacitados, incompletos, que necessitam ser instruídos e socializados pelos adultos” (BARBOSA; DOS SANTOS, 2017, p. 252) e como sujeito destituído de voz própria, capaz de falar por si e não pela voz do adulto, projetaram e influenciaram as políticas educacionais reservadas à infância. Em relação a isso, Foucault (2002) conforme citado por Sarmiento (2005, p. 369-370) afirma que:

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância [...], que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças [...].

Não obstante, estudiosos de diversas áreas – psicologia, história e sociologia, dentre outros, introduziram nas ciências estudos correlatos à infância alicerçada à ideia da criança como um sujeito ativo, que pensa e tem ideias próprias e capaz de se expressar segundo suas vontades e desejos – ainda persistiu por muito tempo o entendimento da criança enquanto alguém que precisa ser preparada para a fase adulta, incapaz de produzir cultura.

Sublinho nesta pesquisa os pensamentos trazidos pela Sociologia da Infância que vão além do reconhecimento da criança como um sujeito ativo, para apresentá-la como um sujeito criativo e produtor de culturas¹¹ próprias infantis (CORSARO, 2011). Entre seus objetivos, a Sociologia da infância surge como ciência que busca estudar a criança a partir dela mesma e não sob o olhar do adulto. Dessarte, encontrei analogia com a perspectiva desta pesquisa que refutou investigar a criança sob a ótica de qualquer adulto e tencionou sua metodologia para que a criança, a partir de suas expressões próprias, pudesse exteriorizar as interpretações que dão às experiências vividas na escola regular.

A Sociologia surge como campo de estudo sobre a infância que pretendia aprender a criança sob um ponto de vista que fosse além das referências psicológicas do

¹¹ Na subseção a seguir explicarei a respeito de cultura de pares infantil à luz da Sociologia da Infância e dos pesquisadores referência em estudos na área.

desenvolvimento – área até então com exímios estudos concernentes à criança enquanto sujeito ativo no processo do desenvolvimento biológico e cultural, os quais inclusive orientaram a educação no que diz respeito a ações educativas reservadas às crianças e à infância. Entretanto, aquela abordagem foi além e se preocupou com a aceção da criança enquanto pertencente a uma classe geracional, que não concernia no interior de um entendimento de etapa ou fase biológico do desenvolvimento.

Para a Sociologia da Infância, a criança e a infância são categorias do mundo social que (re)produzem culturas próprias, nesse caso, infantis, assim como contribuem com a produção cultural da sociedade. Nessa direção, Sarmiento (2013, p. 14) assevera que o campo de Estudo das Crianças “designado no plano internacional ora por *Childhood Studies*, ora por *Children Studies*” tencionou certificar essa área de estudos das crianças como uma ciência legítima e influente na produção de conhecimentos sobre elas e encoraja a emergência de metodologias de pesquisas que captem suas necessidades por meio de suas próprias falas. Sem instituir-se como uma teoria a sobrepor-se às teorias psicológicas ou educacionais, tem como desígnio reconhecer a condição estrutural a que pertence a criança, considerando-a como ator social e cultural.

Ressalte-se que, no tocante aos estudos das crianças consta que nas 2 (duas) últimas décadas do Século XX, ganharam força e os resultados refletiram em políticas públicas e ações mais harmônicas com as premências das crianças. O traço característico desse campo de estudo é o fato da infância ser considerada com uma classe geracional e não como uma etapa de preparação para o mundo adulto, contribuindo para desnaturalizar a concepção da criança enquanto ser inacabado e imaturo que precisa ser moldado por um adulto. Claramente à sombra de uma abordagem interdisciplinar, tal área do estudo agrega outros campos teóricos imanentes à infância e aos estudos das crianças que ora se contradizem, ora confluem e se complementam no que tange aos pressupostos teóricos e metodológicos de estudo.

A respeito das correntes fundamentais da Sociologia da Infância, Sarmiento (2013, p. 25-26, grifo meu) sinaliza que, conquanto se diferenciem pelo objeto e pelos aspectos metodológicos com traços de investigação e temáticas diferenciadas, as abordagens se cruzam com frequência e tendem a ser pluriparadigmáticas. Por esse motivo, sugere compreendermos a partir da distinção entre estudos, que estão classificados nas perspectivas estruturais, interpretativos e de orientação crítica apresentadas abaixo:

A **perspectiva estruturalista** assume como objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. [...] As crianças e suas práticas sociais concretas não são relevantes nesta abordagem [...]. As perspectivas estruturais procuram, numa

perspectiva predominantemente macroestrutural [...] considerando indicadores, predominantemente demográficos, econômicos e sociais. Os recursos metodológicos principais são, conseqüentemente, as estatísticas, a análise documental [...]. Os temas principais são as imagens históricas da infância, a infância e a lei, a demografia, a economia, as desigualdades geracionais [...] as políticas públicas da infância.

A **corrente interpretativa** [...] não ignorando a dimensão estrutural da infância, enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção [...], busca prioritariamente analisar a ação ou “agência” das crianças [...]. A ênfase é colocada na “reprodução interpretativa”, isto é, na capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a a suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares. [...] implica o uso de metodologias atentas ao cotidiano, ao interativo [...], sendo a etnografia com crianças [...] predominante. Os temas privilegiados são as relações de pares, mas também com adultos, as culturas da infância [...].

A **orientação crítica** preocupa-se em analisar a infância enquanto categoria social sobre a qual se exprime a dominação social, pondo em relevo os dispositivos e processos em que essa dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades sociais na infância e também as formas de recepção e resistência das crianças [...]. A inscrição no paradigma crítico é dominante. A vinculação do trabalho investigativo e analítico é associada a formas de intervenção [...]. Decorre daí a opção por estudos de investigação ação ou de investigação participativa.

Enfatiza-se nesta investigação a corrente interpretativa que tem como objeto entender os sentidos das crianças e reconhece a capacidade da criança de interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos. William Corsaro¹², ao discorrer sobre a infância enquanto categoria social própria utiliza o termo “Reprodução Interpretativa” para explicar que as crianças não apenas internalizam cultura do mundo adulto, mas também produzem culturas próprias e contribuem para reprodução da cultura societária, preterindo o termo socialização, até então aporte teórico utilizado pelos psicólogos para falarem da criança como sujeito ativo na sociedade.

À vista disso, Corsaro (2011, p. 53) assegura que:

[...] a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo do adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para reproduzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa [...]; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações do seu mundo [...].

Ou seja, a criança internaliza o mundo “externo” dos adultos, mas, na interação com outras crianças (seus pares), elas cooperam para a (re)produção da cultura do mundo. É considerada, dessa forma, como ator no processo de socialização e não como receptora

¹² Um dos teóricos nessa corrente que tem como principais interesses de pesquisa **as culturas de pares**, as relações entre crianças, entre crianças e adultos e os métodos etnográficos de pesquisas (MULLER, 2007, grifo meu).

passiva da socialização do mundo adulto. Utilizando o brincar, o “faz-de-conta”, elas exteriorizam o que experimentam na vida real (SARMENTO, 2008)

Outro ponto em destaque dessa teoria é a constatação da infância enquanto “forma estrutural” (CORSARO, 2011, p. 15); em outras palavras, categoria que compõe a sociedade e que faz parte dela como classe social e, salienta ainda, a existência de diversas infâncias na sociedade. Em seus estudos ele demonstra que, em um mesmo *habitat*, distintas infâncias compõem o ambiente que externam traços da cultura do mundo adulto na qual estão inseridas. Ao sugerir o reconhecimento da criança e da infância como categoria socialmente instituída na sociedade, defende a importância de estudarmos suas condições para não produzir linhas de estudos e ideias sobre elas a partir do que pensamos sobre elas, defende a necessidade de estudar as crianças com base nas suas próprias expressões, linguagens e ideias.

À luz desse olhar sobre estudar a criança a partir dela e não sob a ótica do adulto, essa pesquisa foi se constituindo e descobrindo a importância em desenvolver o estudo com o foco na perspectiva da criança congruente a uma metodologia embasada nesse mesmo prisma e, em primazia nesta pesquisa, a criança público-alvo da Educação Especial para almejar compreender qual o sentido e significado a criança dá as experiências vivenciadas na escola no contexto da inclusão.

Destarte, a Sociologia da Infância respalda e vai ao encontro do referencial teórico que utilizo para atender aos objetivos pretendidos neste estudo que é captar os sentidos e significados das experiências da criança sob sua própria perspectiva de vida. Proveniente dessa compreensão da criança como um ser ativo e criativo e a infância enquanto categoria que (re)produz saberes e pode falar de si, busquei captar a partir dela mesma apreender sobre o que representa as experiências vivenciadas na escola, na certeza de que ela é a pessoa que tem a dizer sobre a sua vivência.

E ao tencionar descobrir, aprofundei os conhecimentos referentes a essa abordagem para iniciar um processo de escuta da criança. Ouvir o que ela tem a dizer a partir do seu próprio olhar é um dos fundamentos primordiais a se adotar para lograr esclarecer o objeto desse estudo. Por conseguinte, ainda em conformidade com os princípios da Sociologia da Infância, faz-se exequível e imprescindível a tarefa de escutar a criança nas pesquisas com elas, entendendo a ausculta como algo para além do ouvir a voz dos sujeitos, mas para perceber e entender suas vozes e manifestações, reconhecendo a potencialidade do ato de escutar a criança.

Nessa circunstância, o diálogo ocupa um lugar muito especial. E, partindo do princípio de que o diálogo conduz as relações da criança com o mundo e permite que elas expressem

suas ideias nas relações que estabelecem tanto com seus pares como com adultos, faz-se essencial criar mecanismos de ausculta dessas crianças nas pesquisas, a fim de compreender como significam às experiências vivenciadas na sociedade. A capacidade de escutar impele por parte do pesquisador um equilíbrio na construção de uma relação dialógica recíproca em que saber a hora de ouvir e a hora de falar são fulcrais para garantir que ela se expresse fidedignamente.

Essa ideia coaduna com os objetivos dessa pesquisa quanto à importância em auscultar a criança e deixar que ela se expresse sob diversas maneiras: conversando, brincando, desenhando, especialmente por entender a criança como um ser capaz de falar autonomamente em relação às experiências vivenciadas no mundo e atribuir sentidos e significados a essas experiências. De acordo com Carvalho e Sâmia (2016, p.46), faz-se primordial na ação da ausculta olhar a criança de forma “aberta e sensível”, isto é, deve-se dissuadir o olhar adultocêntrico lançado sobre ela nas pesquisas e reconhecê-la como um ser competente que pode expressar suas vontades e emoções, sendo que suas áreas de competências são dissímeis confrontadas a dos adultos.

É considerando a diferença e não um arranjo de incompletude ou imperfeição, que os estudos da Sociologia da Infância explanam quando estabelecem a distinção do sujeito criança frente ao adulto. Por fim, não obstante ao crescimento das produções fundamentadas nessa abordagem que percebem a criança, reconhecem seu lugar na sociedade e assentem a infância enquanto categoria socialmente instituída, observa-se o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada por essa abordagem teórica, a fim de fortalecer as políticas públicas dirigidas a elas de maneira que respeitem suas premências específicas, que ouçam por suas próprias vozes, seus anseios e suas vontades, considerando-as sujeitos não meramente ativos e pensantes na sociedade, mas sobretudo, produtores de culturas e conhecimentos novos.

2.1.1 Culturas de pares infantis à luz da sociologia da infância

A abordagem sociológica da infância trouxe importantes contribuições para o desvelamento da infância enquanto variável da análise social e representou um marco em defesa dos direitos das crianças e da infância. Os construtos dessa abordagem transportaram, dentre outros aspectos, o conceito de cultura para o foco da discussão atinente à ideia da criança enquanto sujeito que produz e reproduz cultura nos contextos que envolvem seus cotidianos e suas interações sociais. As crianças, por meio da linguagem, comunicam-se com

o mundo gerando conhecimentos e produzindo culturas com unicidades próprias da classe geracional, contribuindo para propalação de formas culturais e sociais tanto de suas realidades quanto das realidades do mundo adulto.

Para esse estudo, adotei o conceito de cultura e, especificamente, as convicções de culturas infantis ou culturas de pares propostas pela abordagem da Sociologia da Infância, na figura dos seus mais renomados estudiosos, para apresentar induções concernentes ao tema que justifiquem a opção desse referencial para o alcance do objetivo dessa pesquisa, por entender que seus princípios confluem com o entendimento de que a criança com TEA faz parte de uma categoria geracional que (re)produz culturas e que é capaz de expressar suas ideias por ela mesma.

Início com as asserções sobre culturas infantis ou de pares engendradas por William Corsaro. Para o autor, refere-se às ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, distintivamente das ações e compreensões dos adultos (CORSARO, 2011). Isto é, põe a criança como protagonista das interações que estabelece com os seus pares e com os adultos, bem como do seu próprio desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Corsaro (2011, P. 126) realça ainda tais culturas “como dignas de estudos por si mesmas”, ou seja, as crianças merecem ser estudadas como crianças, por isso é necessário repensar a infância a partir de outros quadros de referência, propondo um resgate de sua autonomia por meio da apropriação dos seus discursos, já que “[...] Não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia” (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 163).

Ainda concernente às culturas infantis, em entrevista concedida a Fernanda Muller, Corsaro, afirmou que as crianças “produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (MULLER, 2007, p. 275). Ou seja, o conceito de reprodução interpretativa na ótica da Sociologia da Infância, entende que as crianças enquanto seres ativos e singularmente criativos, tem autonomia para (re)criar culturas e não estão subordinadas a etapas do desenvolvimento, ou ainda a socializações transcorridas em seus seios culturais.

Na mesma entrevista, disse que: “[...] Ao contrário de Piaget, acreditava que as crianças pequenas eram capazes de manter uma interação contínua entre si e que seu desenvolvimento social era influenciado por interações com pares [...]” (MULLER, 2007, p. 272). Ou seja, as crianças produzem e participam de suas próprias culturas de pares e se

socializam por meio das interações que estabelecem com outras crianças. O termo “(re)reproduzem” diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura pelas crianças, compreende o fato de que nas atividades ou rotinas com seus pares, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural.

Assim, em consonância com a abordagem da reprodução interpretativa apresentada por Corsaro (2011, p. 128), entende-se por culturas de pares infantis “[...] um conjunto estável da atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. E os elementos produzidos nessas culturas de pares afetam as rotinas das crianças em outras configurações sociais, instituindo as crianças como membros efetivos nas culturas de distintas categorias sociais.

É ainda Sarmiento (2004, p. 12) quem nos ajuda a compreender sobre a cultura de pares, pois ao discorrer sobre a gramática das culturas da infância prospecta que as crianças produzem suas culturas de forma autônoma e realizam processos de significações sobre suas experiências que “[...] se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas”.

Em continuidade, assegura que a melhor maneira de captar os princípios geradores e as regras dessas culturas infantis é a partir de quatro eixos estruturadores: a **interatividade** é o primeiro eixo que representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares; em segundo, a **ludicidade**, traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar de relação social e cultura, o brincar é, portanto, condição de aprendizagem e de sociabilidade; como terceiro eixo, a **fantasia do real**, forma particular a partir da qual a criança compreende, expressa e atribui significado ao mundo; por último, a **reiteração**, que consiste no tempo recursivo da criança, continuamente revestido de novas possibilidades e **diferente do tempo adulto** (SARMENTO, 2004, grifo meu).

Com relação à interatividade, possibilita o compartilhamento de experiências entre as crianças nas suas rotinas. Em harmonia com Corsaro, as produções culturais e participações coletivas nas rotinas são produzidas e compartilhadas principalmente nas interações presenciais e possibilita tornarem-se membros de suas culturas de pares e das culturas do mundo adulto, além de engendrar o desenvolvimento da socialização, da capacidade de resolução de conflitos, cooperação e respeito mútuo.

Quanto à ludicidade e à fantasia do real, caracterizadas nas brincadeiras, favorecem a recriação do mundo, a atribuição do significado às coisas, à criatividade, à comunicação e à expressão por meio de diversas linguagens, assinalando as brincadeiras um processo inventivo e criativo na construção das culturas infantis. No tocante à reiteração, indica que o tempo para

criança é sempre revestido de novas possibilidades e que pode ser repetido e reinventado sempre.

À vista disso, nota-se que as culturas infantis são interativas e podem estabelecer-se tanto nas relações desenvolvidas entre seus pares como nas interações com adultos. Reconheço, com Sarmiento (2018, informação verbal)¹³, que eixos assinalados acima ainda dão indícios e sustentam a ideia da Reprodução Interpretativa de que as crianças não recebem apenas uma cultura que lhes atribui um lugar e papel social; não reproduzem cultura a partir da internalização das habilidades e de conhecimentos do mundo adulto, mas, cooperam com a transformação dessa cultura a partir das negociações travadas entre seus pares.

Acresce a isso, o pensamento de Lima, Moreira e Canhoto de Lima (2014, p. 102), que ao tecerem comentário referente ao reconhecimento das culturais infantis próprias as definem como: “linguagens, formas de inteligibilidade e pontes de acesso ao conhecimento de mundo”, ou seja, permite anuir a criança como um ser que produz formas de inteligências, logo, culturas específicas e díspares da cultura do adulto, alguém com linguagem capaz de comunicar-se autonomamente por meio da sua voz, transformando-a em protagonista de sua história e do processo de construção de seus conhecimentos.

Esse entendimento da criança como um ser ativo requer da sociedade que ela se torne um sujeito participe nas ações educativas a ela destinada, com a realização de práticas mais harmoniosas as suas aspirações e interesses. Especialmente porque a escola, em paralelo aos demais ambientes sociais como a família, a igreja, funcionam como o *locus* principal de transitabilidade e trocas dessas culturas produzidas pelas crianças, por essa razão faz-se primordial sustentar uma práxis educativa baseada na concepção de criança produtora de cultura e saberes díspares das culturas de outras classes geracionais, um ser competente, que requer uma escuta e condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Isto posto, não cabe nessa abordagem considerar a criança como um ser imaturo e incapaz, dado que as culturas desenvolvidas pelas crianças dificilmente serão levadas em consideração na sociedade, em especial, nos ambientes educativos. Se concebidas como sujeitos passivos e não produtores de culturas, com saberes, aspirações, sentimentos e vontades próprias, as ações educativas, as pesquisas e as políticas públicas estarão longe de

¹³ Manuel Jacinto Sarmiento, em palestra sobre “Perspectivas teóricas e metodológicas nos Estudos da Criança, a partir do olhar da Sociologia da Infância”, no evento: Formação Docentes – Programas de Pós-Graduação UEPA e UFPA, em Belém, 2018.

atender, respeitar e compreender as peculiaridades próprias dessas crianças. Sarmiento (2018) sintetiza os contributos da Sociologia da Infância ao afirmar:

Os estudos da Sociologia da Infância estão comprometidos, assim, com a criança e as infâncias de uma sociedade para que se eliminem as opressões às crianças, que se perceba a capacidade cognitiva e cultural da criança, reconhecendo sua multiculturalidade para garantia da inclusão educativa plena, com a criação de dispositivos formais e informais de auscultação das vozes das crianças. A Sociologia da Infância pondera ainda acerca da normatividade da infância e defende a existência de múltiplas normatividades em respeito a diversidade de culturas infantis, para que se possa garantir a efetiva universalização dos direitos da criança (informação verbal)¹⁴.

Em suma, as culturas de pares possibilitam às crianças apoderar, excogitar e recriar o mundo que as rodeia. E o princípio basilar para se apreender tais culturas infantis é imergir-se nas ações coletivas realizadas por elas, a fim de compreender como interferem no mundo social e cultural em que estão inseridas e no qual também se constituem, uma vez que são afetadas pelas culturas de outras categorias. Daí a relevância em reconhecer e adunar as culturas infantis no processo de construção do conhecimento para garantir uma formação humana integral com políticas públicas que assegurem os direitos ao exercício pleno da cidadania e que legitimem a criança e a infância como seres produtores de culturas próprias.

2.2 Experiências infantis

Esta subsecção destinará atenção aos construtos sobre a experiência pueril e o saber da experiência logrados nas culturas de pares, por meio dos intelectos de Benjamin (2002) e Bondía (2002), em razão da simetria existente entre as convicções desses estudiosos e os teóricos da Sociologia da Infância, no que tange à ideia de infância, ao tratamento outorgado à criança – cuja inteligência não menosprezaram, e à singularidade de suas experiências, chamando atenção para a postura adultocêntrica frente à infância. Assim, o presente texto visa a discutir algumas dimensões da experiência infantil que, nas reflexões dos autores supracitados, trata-se de processos que indiciam esforços da criança para se apropriar do mundo e, assim, erigir seus modos de existência nas culturas de pares das quais participa.

Ao discorrerem acerca da correlação entre experiência e o conhecimento advindo dela, salientam que as experiências infantis se apresentam dessemelhantes em relação às

¹⁴ Manuel Jacinto Sarmiento, na conferência de abertura do 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), de 27 a 30 de novembro, no Centro de Eventos Benedito Nunes da UFPA, em Belém, 2018.

experiências dos adultos, logo, produzem conhecimentos e culturas igualmente distintas e independentes quando equiparado aos adultos, enfatizando o pertencimento em categorias sociais dissemelhantes em consonância ao que preconizam os pensadores da abordagem sociológica da infância.

Para os autores supracitados, quando se pensa em experiência vivida, inerentemente, deve-se relacionar à ideia de sentido, isto é, asseguram que pensar em experiências é pensar que, de alguma forma, o vivido pela criança produziu um sentido ao fato ocorrido e, consecutivamente, em conhecimento novo. Bondía (2002), ao explorar as palavras para dilucidar o que significa a experiência em seu discurso, o faz a partir da convicção de que:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação [...]. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] (BONDÍA, 2002, p. 20-21).

Inferre-se do excerto acima a importância da palavra na vida do ser humano independentemente de seu gênero ou categoria social e com a criança não acontece diferente. Sua constituição em sociedade também se dá mediante o emprego das palavras, com as quais nomeia o que vê, vive, pensa e sente sobre as experiências tanto na sua cultura de pares como na relação com a cultura do mundo adulto, dando sentidos e significados ao que acontece com elas. Por isso, é a partir da palavra e da luta pelo seu significado que Bondía (2002) se vale para explicar o termo experiência.

O autor inicia proferindo que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ou seja, passamos por distintos acontecimentos, desses, apenas aqueles que nos tocam, que nos marcam, podem ser considerados como experiências, menos pelo que nos proporcionam e mais pelo que nos ensinam.

Walter Benjamin (2002) acresce ao afirmar que cada vez mais, na sociedade, a criança passa por muitas coisas, porém, desses acontecimentos, a experiência é cada vez mais rara quando considerada no sentido de algo que toca o ser humano. Ainda segundo o autor, o mais importante é permitir-se viver as experiências para abstrair o saber que ela experimenta, e não é o saber sobre qualquer coisa, ou seja, não é a simples informação sobre as coisas que a cercam, mas um saber que resultou de um conhecimento advindo das experiências vividas

pela criança. Vale considerar que não basta a criança ser dotada de informações sobre o mundo, ela precisa experienciar as coisas do mundo de forma livre e autônoma.

Benjamin (2002) conforme citado por Lessa (2016, p. 114) afirma que “é na infância, pois, que reside a capacidade de reconhecer o novo, de estranhar-se e introduzir esse novo estranho no espaço simbólico, e a essa tarefa de construção simbólica encarrega-se a infância”. E, essa construção simbólica é constituída a partir da experiência vivida, da memória e da narrativa da criança a respeito dessas experiências que vive e não apenas a partir dos conhecimentos transmitidos a elas.

Quando volto o olhar para as convicções dos sociólogos da Infância sobre a puerícia, suas experiências e o conhecimento que produzem, deixam claro que para eles não se trata de comensurar o que a criança aprendeu ou não, o que internalizou ou não dos conhecimentos do mundo, o que já sabe sobre determinado assunto, mas, sobretudo, substancial é reconhecer que a criança, a partir do processo de reprodução interpretativa – decorrência das interações e experiências vividas em sua cultura de pares ou na cultura do mundo adulto – produz um conhecimento próprio, específico, particular e que tem um sentido díspar daquele do adulto.

Para esses estudiosos, o essencial é o reconhecimento de que a criança produz suas próprias culturas e saberes a partir de suas experiências e não da internalização das informações do mundo adulto, visto que não passam de informações por vezes, desconexas às suas realidades. Outro ponto convergente entre os autores e os estudiosos da Sociologia da Infância diz respeito ao tempo cada vez menor, na sociedade moderna, de permitir que as crianças vivam suas experiências e brincadeiras. Na sociedade globalizada, a inquietude está em preencher o maior tempo possível da infância das crianças a ponto de não permiti-las viverem suas próprias experiências nos espaços-tempos escolhidos por elas.

Corsaro (2011) delinea essa preocupação quando descreve a crescente preocupação dos pais, na modernidade, em proteger seus filhos dos perigos do mundo, preenchendo seus tempos de infância em atividades, deixando de assentir aos filhos viverem suas escolhas próprias e experiências de maneira que signifiquem e deem sentido ao que vivem, oportunizando extraírem conhecimentos peculiares e intrínsecos a cada experiência.

Como possíveis razões para esse tempo menor destinado às vivências livre para as crianças, o autor relaciona questões como: preocupação com a segurança dos filhos, alterações demográficas na constituição das famílias atuais, com mulheres concentrando as funções de pai e mãe, ou ainda, ambos no mercado de trabalho com um tempo cada vez menos para viver as infâncias de seus filhos, o que os faz optar por incluí-los em atividades organizadas, ocupando todo o tempo das crianças, contribuindo com a “[...] crescente

institucionalização das atividades infantis [...]”, que impossibilitam as crianças de criarem ou escolherem suas próprias diversões e brincadeiras em espaços por ela definidos (CORSARO, 2011, p. 51).

Qvortrup (2014), teórico da abordagem estrutural, ao formular uma síntese da interpretação da Sociologia da Infância, expõe que a infância como fenômeno social deve ser entendida como uma construção social, quer dizer que a infância está integrada à sociedade, logo as crianças são expostas às mesmas forças sociais que a idade adulta, na medida em que as crianças afetam e são afetadas pelas transformações sociais. Como consequência, o tempo reservado ao brincar é cada vez menor para as crianças. Sugere, então, repensar a infância e incluí-la em um quadro interpretativo contextualizado e coerente a essa etapa geracional, à vida da criança, tendo em conta que ela tem a necessidade de viver suas experiências e construir conhecimentos e culturas próprias na sociedade.

Nessa lógica, Benjamin e Bondía também indicam a escassez do tempo destinado às experiências da criança e, conseqüentemente, aos saberes decorrentes dessas experiências, os quais suscitam sentido as suas vidas. Benjamin vai além e aponta, em seus escritos, que o problema “é oriundo do conflito geracional” igualmente debatido pelos sociólogos da infância, quando indicam que os adultos desatendem a capacidade brincante das crianças em “intercambiar as próprias experiências” (SANTOS, 2015, p. 228). Em *Jogos e brinquedos*, Benjamin (1928, apud SANTOS, 2015, p. 228) apresenta:

[...] uma precisa diferenciação entre a experiência dos(as) mais velhos(as) e a dos(as) pequenos(as). Enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências [...].

De onde se infere que as crianças concebem uma forma representativa de relação com o mundo que lhes é própria e, ao falar sobre as distintas experiências infantis, sinaliza a questão geracional que as distingue indo ao encontro da abordagem da Sociologia da Infância, a qual compreende a criança enquanto categoria social que produz cultura e conhecimentos próprios por meio de sentidos atribuídos às experiências. Outro pormenor a considerar entre as ideias do autor e a abordagem teórica adotada nesta pesquisa é o caráter axiomático da ludicidade constantes nos textos de Benjamin (2002), em que trata da relevância dos brinquedos e do brincar na constituição das experiências infantis e da (re)produção de saberes e culturas pelas crianças.

Dessarte, experiência é, como indica Bondía (2002, p. 24), “[...] a possibilidade de algo que os aconteça ou nos toque [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]”. E isso demanda assentir que as crianças vivam suas próprias experiências nos espaços-tempos escolares respeitando sua existência enquanto categoria social, permitindo que vivam e deem sentido que vivem, sentidos estes, que nem sempre são aprazíveis, muitos deles, até embaraçosos, mas que formam e transformam a criança, resultando em conhecimentos peculiares das experiências que se distinguem dos saberes científicos, ou seja, nas relações cotidianas e livres das quais participa, igualmente, produz conhecimento e culturas inerentes a sua geração social, bem como dá sentido a esses saberes experienciados. O autor assim descreve:

[...] Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] (BONDÍA, 2002, p. 27).

Afirma ainda que esse saber por vir de experiências subjetivas, pessoais e particulares, constituem saberes singulares a cada sujeito e, ainda que duas crianças vivam o mesmo acontecimento, as experiências serão distintas. De acordo com Bondía (2002, p. 27), “[...] O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida [...]. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto [...]”. Eis uma das razões por acreditar que ao viver suas experiências a criança adquire um saber próprio a partir dessa vivência, significa e dá um sentido singular ao que lhe ocorre, que repercute nas relações que estabelece tanto com seus pares quanto com adultos, permitindo apropriar-se da sua própria vida.

Para Benjamin (2013), a partir da memória e da narrativa sobre os acontecimentos, é possível identificar os saberes que resultam dessas experiências intercambiadas entre seus pares e com os adultos nas suas distintas classes sociais. “A experiência é, portanto, aquilo que pode ser transmitido de geração em geração, e esta ideia nos leva a relacionar o ato de transmitir como um ato educativo, formativo [...]” (LESSA, 2016, p. 118), ou seja, nesta compreensão, a experiência está no cerne da formação humana e oportuniza à criança a construção de saberes novos que dão sentidos a sua existência no mundo a partir do momento que narra e troca suas experiências com outras pessoas, pois, ao narrar ainda que de forma

desorientada sobre algo experienciado, a criança apreende sentidos e significados sobre o que lhe ocorre e, sobretudo, experimenta outra vez.

Isto posto, ratifico as escolhas dos autores por oportunizarem reflexões em relação à infância, experiência e educação, salientando o cuidado com a intensificação da informação e da importância em ouvir as narrativas da criança com TEA, por considerar a infância como um tempo favorável à experiência. O olhar que os autores dispensam à infância, às crianças e à qualidade das experiências vividas nas diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, corroboram com a reflexão a respeito do direito que a criança, com ou sem de deficiência, tem de experimentar a completude de sua infância, (re)viver, pensar, narrar suas próprias experiências, produzir saberes e, assim, apreender o mundo a sua volta.

3 O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar as fundamentações teórico-metodológicas que definiram sob quais perspectivas se estrutura esta pesquisa, assim como a trajetória da investigação exploratória que levou a estabelecer as demarcações assentes para o alcance do objetivo proposto neste estudo. Merecem destaque: a definição do *lócus* da pesquisa de campo e a delimitação e caracterização do participante, além dos procedimentos de coletas de dados empreendidos que viabilizaram a produção das informações obtidas, bem como a sistematização desses dados que propiciou, *a posteriori*, a consolidação da análise.

3.1 Considerações acerca de pesquisas com crianças

Ao pensar a pesquisa com crianças, espera-se, minimamente, que o pesquisador provenha de uma concepção de infância que se concatene às suas convicções sobre essa etapa da vida. Foi partindo desse princípio e de acordo com o elucidado durante a pesquisa bibliográfica do quanto desafiador é inquirir essa categoria social, além da evidência de que as pesquisas empreendidas com crianças, por vezes, negligenciaram suas falas à medida que elegeram representantes como seus porta vozes sobressaindo a compreensão do adulto sobre os modos de pensar e sentir das crianças, amparei essa investigação nos princípios da Sociologia da Infância que tem como referência a pesquisa com a criança, por concordar com a eminente necessidade em auscultar as crianças de forma a assegurar a autonomia delas nos resultados.

Essa relevância em ouvir o que as crianças tem a dizer é essencial na construção dos dispositivos metodológicos relacionados às pesquisas com elas. Para Oliveira-Formosinho (2008), a criança é um sujeito partícipe do processo de construção cultural e social do qual faz parte, logo, uma criança que fala, pensa e pode, autonomamente, emitir sua opinião sobre as coisas. Auscultar as crianças nas pesquisas para elaboração das propostas metodológicas eficazes no trabalho com elas poderá revelar resultados mais coesos às exiguidades dessa classe geracional, oportunizando a elas ações pedagógicas mais harmoniosas às suas necessidades, inserindo-as efetivamente no processo de construção do conhecimento, culturas e valores.

O pesquisador deve empenhar-se em escutar verdadeiramente suas falas, buscando entender as experiências vivenciadas por elas, considerando-as seres sociais ativos e

formadores de opiniões. Em conformidade com Carvalho e Sâmia (2016, p. 46), “pelos atos de escuta [...] os adultos se dispõem a olhar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva, para melhor compreendê-las [...]”. A habilidade em escutar as crianças, embora presente em estudos recentes que consideram a criança como sujeito ativo no processo formativo, na prática, ainda é principiante nas propostas metodológicas dos estudos empíricos destinados à infância, cuja implicação é a ocorrência de resultados que podem não cooperar para uma ação educativa conexa ao contexto específico dessa categoria social, que reflita em resultados que de fato sinalizem as exiguidades das crianças e sejam incorporados ao processo de ensino-aprendizagem.

Após inquirir as pesquisas concretizadas com crianças¹⁵, depreende-se a necessidade basilar em antes de tudo, instituir meios de comunicação com elas. Estabelecer o diálogo propicia perceber o que elas consideram como importante e representativo nas suas vivências escolares, a fim de que se sintam seguras nas relações que estabelecem com o pesquisador e, assim, consigam propor negociações que garantam sua participação efetiva no estudo.

Para Martins Filho e Silveira Barbosa (2010), faz-se indispensável consolidar com as crianças formas de comunicação para constituir uma relação circunscrita por interação, negociação e confiança a fim de que tenham suas falas representadas. Para tanto, ressaltam quatro eixos metodológicos essenciais evidenciando a importância em estabelecer pressupostos técnicos para garantir que as vozes captadas pelas crianças sejam reproduzidas nos estudos empreendidos com elas, descritos abaixo:

[...] 1º A comunicação estabelecida entre adultos e crianças; 2º. As negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos; 3º. As relações e interações travadas com os sujeitos-crianças; 4º. A forma de participação infantil proporcionada a partir das relações estabelecidas [...] (MARTINS FILHO; SILVEIRA BARBOSA, 2010, p. 13).

Sobrepuja-se a necessidade em garantir que essa relação seja recíproca, em que o posicionamento do adulto não prevaleça sobre o da criança, buscando um equilíbrio na relação com elas. Para investigar o que elas pensam sobre suas experiências, espera-se que o pesquisador “[...] se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...] (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 91)”. Talvez esse olhar pela primeira vez desconsiderando a experiência imbuída do mundo adulto ou escusar-se desse olhar superior sobre a criança, como se elas não

¹⁵ No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explicitada na introdução deste estudo.

pudessem falar por si ou expressar seus desejos, seja um dos grandes desafios encontrados em pesquisa com elas.

Corsaro (2011) acerca da relação entre pesquisador e pesquisados na investigação com crianças afirma que é essencial ser aceito no mundo delas, conquistar sua confiança superando a tendência “adultocêntrica” de olhá-las sob o viés do mundo adulto, especialmente no que tange à investigação sobre suas culturas de pares. Ainda sobre essa relação, Sarmiento (2018) assegura que “A relação interativa entre a criança e o pesquisador é essencial para melhor entender os sentidos que representam os diferentes comportamentos da criança [...]. Tem que se colocar no mundo delas para interpretar os sentidos dos dados subjacentes” (informação verbal)¹⁶. Ou seja, faz-se necessário adentrar nos contextos da criança para conhecer suas linguagens, seus mundos, suas culturas.

No que tange às estratégias metodológicas, de acordo com Martins Filho e Silveira Barbosa (2010), é imprescindível buscar àquelas que mais se aproximam da criança investigada e de seus mundos, de modo a procurar apreender como constroem e reconstróem suas culturas e as culturas do mundo adulto, descobrindo a partir delas mesmas nas pesquisas com elas, razão pela qual é primordial a existência de propostas metodológicas que possibilitem exprimir fidedignamente suas ideias e entendimentos a respeito do mundo que as rodeia.

Por conseguinte, meditar sobre os dispositivos metodológicos que de fato reproduzam o que elas tem a dizer sobre suas percepções do mundo ainda exige um laborioso exercício de reflexão nas pesquisas. Estudiosos da área da Sociologia da Infância – da corrente interpretativa – defendem a etnografia e a aproximação como propostas metodológicas essenciais, de maneira a reproduzir suas vozes de forma genuína e apreender o que constituem seus cotidianos escolares e suas realidades sociais, assim como outros aspectos como o meio ao qual está inserida e as experiências sociais das quais participam são parâmetros importantes para definição dos métodos.

Buss-Simão (2014, p. 39) aponta que “a definição da metodologia a ser utilizada deve ser decorrente dos objetivos que a pesquisa se propõe a alcançar, não havendo, *a priori*, metodologias melhores ou piores, mas sim metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa [...]”. Infere-se que os procedimentos metodológicos devem emanar dos objetivos e problemas específicos de cada pesquisa, sem priorizar uma ou outra, devendo

¹⁶ Manuel Jacinto Sarmiento, em palestra sobre “Perspectivas teóricas e metodológicas nos Estudos da Criança, a partir do olhar da Sociologia da Infância”, no evento: Formação Docentes – Programas de Pós-Graduação UEPA e UFPA, em Belém, 2018.

o pesquisador ter flexibilidade nas suas escolhas, pois metodologias mais participativas podem exigir do pesquisador que ele se torne criança a fim de poder reconstituir o universo das culturas infantis.

Precipualemente não se pode deixar esgueirar nas pesquisas a questão ética a partir do entendimento delas enquanto sujeitos pensantes e ativos, a ponto de serem respeitadas inclusive sobre o consentimento em concordar participar ou não dos estudos. Delgado e Muller (2005a, p. 355) afirmam que “[...] Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados [...]”.

Contudo, esse ainda é um tópico que muito precisa ser debatido para que se chegue a um consenso e, sem dúvida, a dimensão ética ainda é um grande desafio em pesquisas com crianças. Espera-se, ao menos, que haja o entrelaçamento entre o conhecimento teórico e a delimitação dos pressupostos metodológicos correlacionando às concepções de infância(s) enquanto sujeito que não apenas internaliza, mas produz cultura e conhecimentos com seus pares e com os adultos.

Enfim, ao empenhar-me em desenvolver esta investigação com a criança a partir de suas diversificadas linguagens como alocação, gestos e manifestações simbólicas, tal movimento me colocou o desafio de rever a minha postura enquanto pesquisadora e mergulhar em campo descortinando o meu olhar adicto a respeito da criança, bem como dos sujeitos envolvidos no *lócus* da pesquisa, incitando-me a ser criativa tanto para escolha dos procedimentos quanto para as alterações e proposições as quais precisei fazer ao longo do estudo.

Em seguida, apresento o contexto da pesquisa: o *lócus* do estudo e uma breve descrição da criança investigada.

3.2 O contexto da pesquisa

3.2.1 Definindo o campo

Preliminarmente, procurei a responsável pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), órgão responsável pelo Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação, para que pudesse fazer um levantamento quanto à matrícula de alunos com deficiência da Educação Infantil na escola pretendida para investigação. Em seguida, entrei em contato com o professor da SRM da escola para

averiguar a demanda, no turno vespertino, de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, foco do meu objeto de estudo e, assim, ratificar a viabilidade para desenvolver a pesquisa.

Com as informações preliminares em mãos e atinente ao objeto deste estudo, solicitei oficialmente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC a autorização para realizar a pesquisa na Rede Municipal de Ensino. Esse processo demorou em torno de quatro meses e recebi o Termo de Autorização da Instituição, em setembro, fato que acarretou mudanças singulares nesta pesquisa, sem prejuízo às interpretações e aos resultados obtidos.

Ao receber o Termo para a realização da pesquisa, tomei conhecimento a partir do órgão, que teria que ser estipulado um prazo para o desenvolvimento do trabalho, sendo que a data limite seria até o final de 2018. Nesse momento, foi acordado o período para os meses de setembro a dezembro de 2018 e pactuado 3 (três) dias para a efetivação da pesquisa: segunda, terça e quarta, com possibilidades de prolongamento do prazo, mediante nova autorização pelo órgão.

Alicerçada na Sociologia da Infância – referencial teórico deste estudo – resalto que a opção pela escola, nesta pesquisa denominada de escola “Belém”, não se deu apenas por ser essa uma escola de Educação Infantil, público-alvo do meu objeto de estudo, mas especialmente por ser um espaço de referência no município pela sua infraestrutura e atendimento a crianças com TEA, além da relação de contiguidade basilar em pesquisas com elas, uma vez que atuei como professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na referida escola.

Ademais, deu-se em razão do próprio tempo (2 anos) reservado ao curso do Mestrado, pois as pesquisas com crianças exigem um tempo razoável de aproximação e conquista para construir uma relação de proximidade e obter a confiança dessa categoria social. Tal fato acrescido ao tempo que faltava para o desenvolvimento do estudo e a relevância em erigir essa relação de confiança com a criança investigada, conduziram-me a optar por desenvolver a pesquisa nessa escola.

Outro fator complementar à delimitação da escola como o *lócus* do estudo está intimamente ligado ao objetivo geral da pesquisa que é o de compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola. Ao pensar nesses ambientes, um ponto relevante a considerar diz respeito à infraestrutura da escola, pois apresenta um espaço adequado para a observação com ambientes diversos além da sala de aula como: quadra de esporte, biblioteca, sala de informática, refeitório, pátio, além de espaços de recreação ao ar livre, oportuno para

investigá-las e obter um panorama rico de informações sobre as experiências e as relações que estabelecem nesses lugares.

Quanto à opção por investigar crianças da Educação Infantil, deu-se, além dos motivos constantes na justificativa dessa pesquisa, por compreender a relevância dos primeiros anos de vida para a construção dos alicerces da subjetividade¹⁷ da criança e do conhecimento. A Educação Infantil se constitui como uma das mais importantes etapas da formação da criança, pois é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças e faz várias descobertas em todas as áreas do conhecimento, razão pela qual desde o princípio optei por estudar essa etapa do desenvolvimento social e cultural dessa categoria, com destaque para a criança público-alvo da Educação Especial.

Sobre o *lôcus* do estudo, está localizado num bairro periférico da cidade de Belém, no bairro da Pedreira. A escola está organizada em Ciclos de Formação e oferta o ensino para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Com relação ao público atendido, de acordo com as informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – o qual obtive acesso nas primeiras reuniões após o Termo de Autorização concedido pelo órgão competente da Rede Municipal de Educação, a maior parte dos discentes matriculados na instituição é constituída por moradores do bairro e, geralmente, são vizinhos ou fazem parte de uma mesmo núcleo familiar.

Por fim, resalto que foi primordial para a realização nesse *lôcus*, a aquiescência em colaborar com a pesquisa por parte da direção e professores – tanto da SRM quanto da sala de aula regular. Após a apresentação do estudo, dos esclarecimentos referentes aos objetivos e aos procedimentos que seriam adotados houve, de imediato, uma sensibilidade em receber a pesquisa e contribuíram, inclusive, com os primeiros contatos realizados com a responsável pela criança investigada.

3.2.2 Definindo o sujeito: caracterização da criança

Com o *lôcus* de pesquisa delimitado e a definição da etapa da Educação Infantil, transitei para a definição do sujeito da pesquisa. Para tanto, debrucei-me, a partir da demanda da escola, a definir quem seria a criança público-alvo da Educação Especial matriculada na Educação Infantil que comporia o sujeito da investigação.

¹⁷ Em consonância aos estudos Aguiar e Ozella (2013, p. 305, grifo meu), subjetividade é aqui entendida de como uma possibilidade humana de organizar **experiências convertidas em sentidos**.

No ano de 2018, a escola “Belém” matriculou 22 (vinte e dois) alunos com deficiência em classes comuns. Desse quantitativo, 6 (seis) crianças estavam na Educação Infantil, sendo que 4 (quatro) frequentavam a escola “Anexo” e 2 (duas) a escola onde realizei o estudo. *A priori*, essas 2 (duas) últimas crianças, ambas matriculados no Jardim II, no turno da tarde, foram as crianças pré-selecionadas para serem os sujeitos investigados. Com o intuito de preservar as suas identidades e seguindo as prerrogativas éticas da pesquisa em Ciências Humanas, estão identificadas nesta pesquisa como **Joaquim** e **Sebastião**, diagnosticados, respectivamente, com Transtorno do Espectro do Autismo¹⁸ (TEA) e Deficiência Múltipla¹⁹ (DF).

Com os quatro meses decorridos até a permissão pelo Órgão competente para a realização da inquirição, alterações ocorreram no que tange às crianças investigadas, pois nesse interstício de tempo até a entrada no campo da pesquisa, o responsável pelo **Sebastião** requisitou transferência da escola, acontecimento que me fez selecionar como sujeito da investigação apenas o **Joaquim**.

Iniciei a pesquisa de campo, conforme acordado com a direção, com uma frequência de 3(três) dias por semana, permanecendo na escola de 15 às 18h, pois ele tem um horário diferenciado, com saída antecipada. Essa decisão, segundo a direção da escola, foi acordada conjuntamente pela escola e a família. Quanto aos dias destinados à realização da pesquisa – segundas, terças e quartas – a escola esclareceu que se deu pelo fato de já possuir, às sextas-feiras, uma professora cumprindo estágio obrigatório na sala do Joaquim, o que para eles poderia originar um desconforto junto às crianças, afinal, diretamente comigo seriam 3 adultos na sala. Às quintas-feiras, ele é atendido na SRM da escola.

Em conversa com a mãe para apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtive informações sobre a infância dele. Desde os 2 anos, a mãe observou um comportamento diferente no filho, por vezes impaciente e

¹⁸ O autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como é tecnicamente chamado é uma condição de saúde caracterizada por prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem. SCHMIDT (2017, p. 223) descreve “as características centrais do autismo como pertencentes a duas dimensões: a comunicação social e os comportamentos”, por compreender comunicação e interação social como imanentes. Atualmente a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de muitos tipos diferentes, que se manifestam de uma maneira única em cada pessoa. Para definir a grande abrangência do autismo, usa-se o termo “espectro”, pois há vários níveis de comprometimento desde pessoas com outras doenças associadas, como deficiência intelectual, até pessoas que têm uma vida comum, independente. Para mais informações: <https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea/> ou <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>.

¹⁹ Deficiência múltipla é a associação de uma ou mais deficiências simultaneamente, sejam elas intelectuais, físicas, distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional. É uma condição que pode acarretar atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa do indivíduo em maior ou menor intensidade [...]. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/05/27/colecao-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar/>.

inquieta. Em conversas com familiares, foi orientada a procurar médicos especializados para uma avaliação em razão de outras características do filho, tais como: falta de interação, relacionava-se apenas com familiares, constantemente se irritava com barulho, gritava, debatia-se, jogava-se no chão e, às vezes, tinha atitudes mais extremas, como autoagredir-se, além da dificuldade na fala e de concentração.

Aos 3 anos foi diagnosticado com CID-11 código 6A02 - O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), momento em que a mãe buscou apoio e conseguiu atendimento em uma Instituição Especializada em criança com Autismo. Desde a descoberta do diagnóstico, ele frequenta a escola especializada e, ao que relatou nesse contato inicial, dos sintomas mais comuns nesses casos que atinge as áreas da comunicação, das interações sociais e comportamento, atualmente o Joaquim apresenta ínfima dificuldade na comunicação, pois desenvolveu bem a linguagem, apesar de ainda ter características atípicas como a ecolalia, e tem um comprometimento mais acentuado nas áreas das interações sociais e comportamentais, com interesses obsessivos em determinadas atividades, pensamento rígido e comportamentos repetitivos. Hoje, com 6 anos, frequenta a escola regular no turno da tarde e a escola especializada pela manhã. Atualmente, mora com os avós, pois a mãe casou e mora em outro bairro. Ele tem uma estagiária que o acompanha nas atividades diárias na escola²⁰.

Para além da assinatura do TCLE pelo responsável e, em consenso com os princípios éticos²¹ em pesquisa com crianças, empenhei-me em criar formas de diálogo com ele nos primeiros contatos que sucederam na sala de aula regular, tencionando saber se eu poderia ficar ao seu lado, participar das atividades com ele, brincar e acompanhá-lo nos espaços-tempos da escola, pois não obstante à concordância da responsável consentindo o estudo com o filho, precisava obter a aquiescência do Joaquim. Resposta obtida no momento em que segurou a minha mão, levando-me em direção ao seu tapete destinado ao momento dos

²⁰ Foi sancionada, em 2012, a Lei Nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Desde então, para todos os efeitos legais, o autista é considerado pessoa com deficiência, fazendo jus às garantias que a legislação prevê para esse segmento social. É esta lei que determina também o direito ao acompanhamento especializado para crianças e adolescentes autistas matriculados no ensino público e que comprovarem a necessidade de assistência. Às pessoas com autismo também estão garantidos direitos à inclusão educacional por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da Resolução Nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Básica e da Lei Brasileira de Inclusão – Lei Nº 13.146/2015. Assim, para o alcance dos objetivos desta pesquisa, optou-se por investigar o Joaquim por representar perspectivas da criança público-alvo da educação especial e do processo de inclusão educacional na escola “Belém”. Para mais informações: <https://diariodainclusaosocial.com/2019/01/28/> e <https://www.revistaautismo.com.br/noticias/quantos-autistas-ha-no-brasil/>.

²¹ Em oportuno, informo que em respeito ao desenvolvimento de um trabalho conexo, translúcido e leal aos dados produzidos, essa pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará-UFPA, para análise sob o CAAE: 00395218.6.0000.0018 e recebeu o parecer de aprovado nº 3.088.217.

brinquedos na sala de aula.

A seguir estão explicitados os instrumentos e as estratégias para coleta dos dados, nomeadamente por meio da observação exploratória e participante e do instrumento adicional: o desenho comentado, e os desdobramentos que realizei durante a pesquisa após vivenciar o cotidiano do Joaquim na escola “Belém”. Esse movimento conduziu a mobilizações e escolhas que fiz no curso da investigação, ou seja, alterações e adequações realizadas a partir do envolvimento na rotina dele junto a seus pares e a adultos com os quais se relaciona nos espaços-tempos escolares.

3.3 Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa

Atenta às preocupações intrínsecas às pesquisas com crianças, deparei-me durante o percurso da investigação com o comprometimento de não me afastar das concepções de criança e infância que nortearam o meu trabalho e os procedimentos teórico-metodológicos, considerando o Joaquim como um ser que pode e sabe falar por si próprio, observando sua ação e reação cotidianas, seguindo um viés interação e negociação com ele durante todo o percurso metodológico²².

Atentando ao objeto de estudo desta pesquisa que consiste em entender os sentidos e significados atribuídos pelo Joaquim às experiências vivenciadas na escola regular e, baseada no entendimento de Minayo (2009) que a pesquisa qualitativa se arraiga no mundo dos significados, procurei desenvolvê-la em uma abordagem de pesquisa social qualitativa, por entender – em concordância com Rosenthal (2014, p. 26) – que “[...] os atores do cotidiano atribuem significados a suas ações e à realidade social a partir da apropriação de estoques de conhecimento social [...]”.

Dessarte, para explorar as realidades sociais do Joaquim, lancei mão de métodos em consonância com o entendimento da perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância, que salienta a criança como um sujeito ativo e criativo de suas culturas e da cultura do mundo adulto na sociedade (CORSARO, 2011). Embora muitos deles também sejam utilizados em pesquisas com adultos, utilizei estratégias para adaptá-los à natureza e às particularidades dos universos social, cognitivo e emocional dele²³.

²² As negociações e tramas envoltas na coleta de dados estão descritas no item 3.4, em que apresento a pesquisa de campo e seus instrumentos.

²³ Consoante à literatura referente ao Transtorno do Espectro do Autismo, pode-se dizer que a criança com TEA tem um modo diferente de entender, interpretar, viver o mundo. Entre os sintomas está a dificuldade de interação social e comunicação, e cada indivíduo com TEA reage de maneira diferente à interação e à comunicação.

Para Corsaro (2011, p. 57), “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos”. Procurei, neste sentido, empregar técnicas e métodos, tanto em nível macro²⁴ quanto micro²⁵, adaptados de forma a atender às especificidades dele, capturando seu cotidiano por meio de sua própria voz e manifestações e não por meio de interlocutores, por concordar com a premissa de que “os relatos de pais e outros sujeitos do ambiente escolar sobre o comportamento, as crenças e os valores infantis podem diferir consideravelmente dos relatos das próprias crianças” (CORSARO, 2011, p. 59).

O autor em questão, ao falar dos métodos de nível micro de pesquisa com crianças, discorre sobre a etnografia como:

[...] um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações são produzidos e compartilhados no presente [...]. O valor da observação está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2011, p. 63).

Corsaro entende que o estudo etnográfico permite um recorte específico de um grupo e uma observação intensa concomitante à investigação, possibilitando a identificação dos sentidos e significados que surgem das relações entre as culturas de pares que, muitas vezes, podem não se tornar explícitos com outros instrumentos de investigação. Ademais, outra importante característica da pesquisa etnográfica, segundo Corsaro (2011), é o fato de ser flexível e autocorretiva ao permitir que as informações sofram alterações ao longo da investigação, oferecendo um retorno contínuo ao pesquisador.

É Sarmiento (2018) quem enriquece a tomada de decisão pela escolha do estudo etnográfico ao falar que:

Assim, sensível as suas particularidades e atenta tanto as suas dificuldades quanto habilidades, durante a trajetória da pesquisa precisei remodelar os instrumentos de coletas de dados, como por exemplo, a dinâmica do desenho comentado e será explanado no item 3.4, a fim de respeitar seu tempo, suas premências e acompanhá-lo nos ambientes da escola, dedicando toda a atenção a ele e suas múltiplas formas de expressão. Para mais informações: <https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea/>.

²⁴ Métodos de pesquisa que “permitem explorar a variabilidade e a natureza da infância e as experiências [...] essenciais para identificar os fatores que contribuem para a diversidade da infância e da vida cotidiana infantil [...]” (CORSARO, 2011, p. 58).

²⁵ Métodos “como entrevistas presenciais, formais e informais, e pesquisa etnográfica, são especialmente adequados para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais [...] dão vozes às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância (CORSARO, 2011, p. 61-62).

A pesquisa etnográfica é mais que a escrita de um povo, sua cultura [...] é um registro escrito de realidades vivas, de cotidianos, de vidas, das manifestações e, também, o registro dos sentidos, pois se preocupa em entender, descascar e interpretar os sentidos das experiências das crianças [...], logo a mais apropriada para investigações com crianças. Exige um trabalho interpretativo (informação verbal)²⁶.

Complementa que “os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância” (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9 apud SARMENTO, 2008, p. 9), pois permite que as crianças sejam estudadas por si próprias. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 59) ainda aditam ao afirmarem que “[...] Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm [...]”.

Tais ponderações induziram minha escolha por utilizar ferramentas metodológicas da etnografia na realização da pesquisa, visto que este procedimento permitiu uma participação mais direta nas rotinas do Joaquim, extraindo dados específicos de seus contextos e das suas experiências peculiares. Para mais, tomar emprestado elementos da etnografia foi profícuo para que eu conseguisse me aproximar dele e torná-lo partícipe na investigação.

Isto posto, busquei primordialmente construir formas de comunicação com o ele²⁷, a fim de que se sentisse seguro na interação e relação que estabeleceria comigo enquanto pesquisadora, para tornar possível propor, no percurso, negociações que garantissem sua participação no estudo. Assim como sinalizam Corsaro (2011), Sarmento (2008), Formosinho (2008), Pereira (2011), Martins (2010), Morais (2014), Zaikievicz (2017), entendo que a disponibilidade em ouvi-lo nas inúmeras circunstâncias da pesquisa, permitindo-o expor suas perspectivas, desejos, ideias e suas desconfianças durante os procedimentos da pesquisa, é essencial para garantir o envolvimento dele.

No que tange às técnicas²⁸ de coleta de dados, utilizei a observação participante – como instrumentos para realização da técnica, o plano de observação²⁹ e, para o registro, o diário de campo³⁰. Como recurso associado, realizei os desenhos comentados³¹, sempre

²⁶ Manuel Jacinto Sarmento, em palestra sobre “Perspectivas teóricas e metodológicas nos Estudos da Criança, a partir do olhar da Sociologia da Infância”, no evento: Formação Docentes – Programas de Pós-Graduação UEPA e UFPA, em Belém, 2018.

²⁷ Descritas no item 3.4.1 em que discorro a respeito da observação participante e os meus primeiros contatos com o Joaquim.

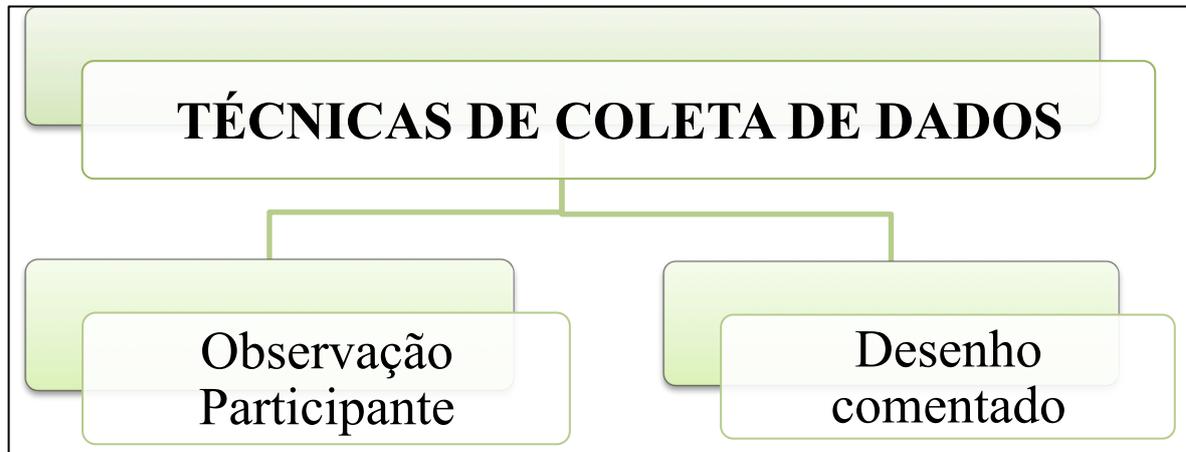
²⁸ Serão apresentadas no item 3.4 em que discorro sobre a pesquisa de campo e seus instrumentos.

²⁹ O roteiro orientador empregado, nesta pesquisa, encontra-se disponível no **Apêndice A**.

³⁰ O modelo empregado na pesquisa para a execução da técnica se encontra no **Apêndice B**.

apropriando-os para desvelar e interpretar os sentidos e significados que ele dá às experiências vivenciadas na escola, a fim de empreender a pesquisa com ele e não a partir do meu olhar sobre ele. Na figura a seguir, são apresentados os procedimentos utilizados:

Figura 3 – Técnicas da coleta de dados da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto à observação participante, Lüdke e André (1986, p. 26, grifo meu) contribuem ao anunciar que ocupa um lugar privilegiado, pois “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, **o significado que eles atribuem à realidade que os cerca** e às suas próprias ações”. Rosenthal (2014, p. 127, grifo meu), acrescenta ao afirmar que “uma grande vantagem da observação participante [...] é justamente a **participação** na vida cotidiana, a vivência desse cotidiano [...]”.

Tais descrições a respeito da observação vão ao encontro do objetivo deste estudo que é compreender os sentidos e significados atribuídos pelo Joaquim às experiências vividas no contexto da escola. E a oportunidade em participar e não apenas observar as experiências do Joaquim na instituição educativa foi imperiosa para interpretar o contexto no qual estão inseridas.

Daí a imprescindibilidade em lançar mão da observação participante – entendida como técnica elementar, haja vista que possibilitou o acesso ao cotidiano e a sua conjuntura, participar das brincadeiras e interações, estabelecer laços com o Joaquim, fortalecer a relação e, por conseguinte, obter o desenvolvimento de uma observação mais sensível às produções

³¹ Considerei os **desenhos comentados** inspirados nos estudos de Gobbi (2002, 2009), Martins (2011) e Silva (2002) e serão apresentados no item 3.4. O roteiro orientador empregado na pesquisa para a execução da técnica se encontra no **Apêndice C**.

dele, captadas tanto por meio das significações verbais exteriorizadas nas conversas, quanto de expressões não verbais, gestuais, fruto das experiências vivenciadas, facultando identificar o que ele pensa, sabe e como significa o que vivencia no contexto da inclusão na escola “Belém”.

No desenrolar da fase exploratória e ao conhecer mais a fundo o Joaquim, deparei-me com a necessidade de buscar outro instrumento que respondesse a questão desse estudo também de forma fidedigna e respeitante às especificidades dele. Foi então que, ao perquirir as pesquisas³² correlacionadas ao meu objeto de investigação, encontrei ponderações substanciais concernentes ao desenho comentado. Ao analisar em profundidade os estudos a respeito do assunto, conclui ser este o recurso mais propício para dar conta de responder às questões da minha pesquisa, razão pela qual optei por substituir a entrevista pelo desenho comentado em conformidade com os estudos de Gobbi (2002, 2009), Martins (2011) e Silva (2002).

Ainda atinente à escolha pela utilização do desenho comentado e não mais da entrevista antes inserida como técnica complementar à coleta de dados, igualmente se deu em função da rotina dele que, habitualmente, transitava durante o tempo escolar pelos diversos espaços da escola, o que me imbuíu ter que adequar as técnicas e utilizar os desenhos comentados, pois surgiu como uma oportunidade mais propícia de conseguir a atenção e, de forma lúdica, atrair o interesse dele para captar as informações desejadas.

Acresce a isso o caráter interativo que permeia a construção dos desenhos, tornando-se uma estratégia pertinente para desvendar como ele significa suas vivências nos espaços-tempos da escola. Ainda no que respeita à utilização do desenho associado à fala, foi empregado com o propósito de capturar o que era dito por ele enquanto desenhava e, assim, ampliar a compreensão sobre suas significações. Deste modo, esses fatores me levaram a rever as técnicas de coleta de dados e substituir a entrevista pelo desenho, uma vez que observei a necessidade em coletar informações de maneira mais coerente, lúdica e interessante às premências do Joaquim em conformidade com o referencial teórico da pesquisa.

Quanto ao tratamento de dados e à análise empreguei como técnica a análise de conteúdo³³. Sobre a análise, Minayo (2009, p. 80, grifo meu) afirma que a finalidade “é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes [...] e na interpretação [...] buscam-se **os sentidos das falas e das ações** para se chegar a uma

³² Descritas na introdução deste trabalho.

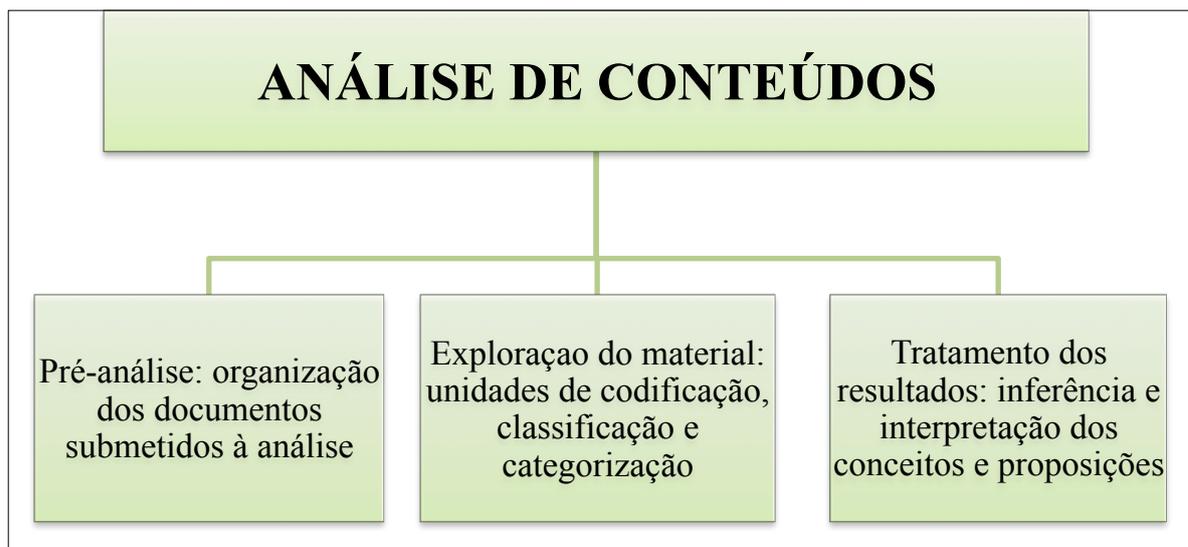
³³ Explícita no item 3.5 em que exponho a sistematização dos dados da pesquisa e a proposta de análise.

compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”. O intuito foi o de verificar como ele considera as experiências, como forma os conceitos e dá sentido e significado a partir da observação em seus contextos sociais específicos nas relações que estabelece com seus pares e com adultos.

Relativo à análise de conteúdo, Rosenthal (2014, p. 121) considera que o fundamental na técnica é “[...] a construção de um sistema de categorias por meio do qual seja possível reorganizar o texto, subsumindo trechos do material em categorias de modo que o texto seja estruturado em unidades para então ser trabalhado”; justifico a escolha pela técnica visto que o intuito era desvendar os aspectos mais singulares e compreender de que forma o Joaquim significa as experiências vividas no ambiente educacional e, assim, revelar as nuances que envolvem o contexto da inclusão na escola “Belém”.

Em conformidade com a proposta de Bardin (2011), a análise de conteúdo possibilitou por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição dos conteúdos, obter indicadores e eixos temáticos³⁴ que propiciaram fazer as inferências a respeito dos sentidos do Joaquim expressos nas mensagens durante a pesquisa. A técnica foi composta por 3 fases explicitadas na figura abaixo:

Figura 4 – Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos estudos de Laurence Bardin (2011).

A autora aponta que durante as fases da análise que inicia pela leitura flutuante – primeiro contato com os documentos, transpassando pela formulação das hipóteses e

³⁴ O processo de constituição dos pré-indicadores e indicadores finais, dos eixos temáticos e das categorias estão pormenorizados no item 3.5 em que discorro acerca da sistematização dos dados da pesquisa e a proposta de análise.

objetivos, pela elaboração dos indicadores ou temas que orientarão a exploração, a interpretação e a organização formal do material para o tratamento dos resultados, deve haver uma cinesia contínua da fundamentação teórica para os dados e vice-versa, para que as categorias se tornem mais perceptíveis e apropriadas aos desígnios do estudo, e acentua que tais categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, a partir dos fundamentos teóricos ou após a coleta de dados.

Esse conjunto de instrumentos metodológicos que compõe as fases da análise de conteúdos pode ser aplicado em pesquisas qualitativas em contextos diversos, pois permite uma descrição objetiva do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação, procurando conhecer o que está por trás dos significados das palavras. A propósito, Franco (2005, p. 13) afirma que “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido [...]”. Dessa forma, a análise das informações coletadas propiciou fazer inferências sobre os elementos de significação da criança com TEA na escola “Belém”.

E, tendo em vista o que salientam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) a respeito do cuidado ao utilizar a técnica, pois afirmam que “O caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo [...]”, durante o processo de compreensão do conteúdo – observação, apreciação e análise dos enunciados, palavras e gestos, procurei não entendê-lo como uma sequência linear, mas sim, que a organização de uma fase estava sempre constituída pela sistematização da outra, corroborando com o processo de constituição dos eixos temáticos.

Com relação a esses caminhos para a interpretação, ao empreender a exploração do material na direção de buscar apreender os sentidos e os significados que o Joaquim atribui às experiências cotidianas nos espaços-tempos escolares considerei ainda as ponderações de Gomes (2009, p. 101) quando anuncia ser “de fundamental importância sermos capazes de ir além das falas e fatos ou, em outras palavras, caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado [...]”, ou seja, atentei tanto a assuntos claros que são do interesse como os velados por ele nas vivências experimentadas no contexto da inclusão, subentendidos nos gestos que indicavam o (des)contentamento com o que lhe acontecia.

Em face do exposto e considerando que um dos objetivos da pesquisa social qualitativa interpretativa é a reestruturação e representação dos sentidos subjetivos do sujeito investigado que o acompanha resultante das interações em seus contextos sociais (ROSENTHAL, 2014), parti da observação participativa do cotidiano, com base nos

princípios da Sociologia da Infância e da reprodução interpretativa, igualmente importantes para a análise dos resultados, apoderei-me de instrumentos da pesquisa etnográfica para estabelecer maneiras criativas de me relacionar com ele de maneira a captar de forma fidedigna sua voz.

Apresentadas as escolhas metodológicas que manuseei nesta investigação, sublinho que esteve presente em todas as fases a revisão bibliográfica³⁵ sobre meu objeto de estudo que é a criança como sujeito que (re)produz cultura próprias e o conceito que gira em torno dela pelos contributos da Sociologia da Infância, o que contribuiu para amparar as construções teóricas dessa pesquisa e para as análises e interpretações dos dados, criando uma conjunto que subsidiou o diálogo entre os dados coletados e os fundamentos teóricos sobre o assunto.

3.4 A Pesquisa de campo e seus instrumentos

3.4.1 Observação Participante

Um dia significativo na vida de uma pesquisadora, aquele frio na barriga inevitável e uma insegurança ao imaginar como seria de fato o primeiro contato, a receptividade da criança e dos adultos. Erguem-se incertezas quanto ao momento certo para registrar as primeiras observações, as ideias, os sentimentos e o que intencionar nos primeiros registros. Para mais, restaram as hesitações de como se comportar no ambiente, onde se localizar nos diversos espaços-tempos da escola. Assim, rememoro como me senti no primeiro dia da entrada no campo da investigação.

E o mais surpreendente é que eu estava cheia de confiança! Afinal de contas havia trabalhado na escola e conhecia grande parte dos discentes, docentes, equipe técnica e funcionários. Além do que, no meu imaginário, havia aprofundado tantas leituras sobre a técnica e referente a esse primeiro momento em campo, que não imaginei que sentiria essa amálgama de emoções. Situação que ficou evidente ao reler os meus registros de campo da primeira semana em comparação aos registros posteriores. Ali entendi que precisava me preparar para as minúcias que envolveriam a pesquisa. A respeito do fato, Carvalho e Sâmia (2016, p. 42, grifo meu) descrevem:

[...] Abrir-se para a experiência do outro não significa esvaziamento da própria experiência, mas colocar-se em diálogo, que promove enriquecimento, tensão,

³⁵ A revisão da literatura alusivas a esta investigação consta apresentada na introdução deste trabalho.

alteridade. Assim, um rigor necessário na pesquisa é ‘entrar no campo’ **aberto às surpresas, ao fluxo do próprio campo**, deixar que se movimente e se apresente como é.

O excerto acima oportuniza condições para compreender como é sentir-se dentro do contexto observado, defrontar-se com o inesperado e a imprescindibilidade em estar pronto para encontrar nas sutilezas dos acontecimentos e dos comportamentos algo que possa fornecer informações sobre o objeto pesquisado e, ainda mais, desprender-se de si mesmo e ver-se completamente projetado no outro.

Escolhida como técnica principal de coleta de dados, tive a preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre o método, especialmente em razão do tempo destinado à pesquisa do curso de mestrado e diante do estudo que propunha desenvolver. Assim, considerei, a princípio, o que diz Sarmiento (2018) a respeito do tempo de observação nas pesquisas com crianças:

[...] Quanto ao tempo, o próprio observador consegue distinguir quando já obteve os dados produzidos e coletados necessários que possibilitem a análise de dados e pode então decidir por interromper o estudo etnográfico e a observação participante [...]. Logo, não há tempo fixo e pré-determinado nos estudos etnográficos” (informação verbal)³⁶.

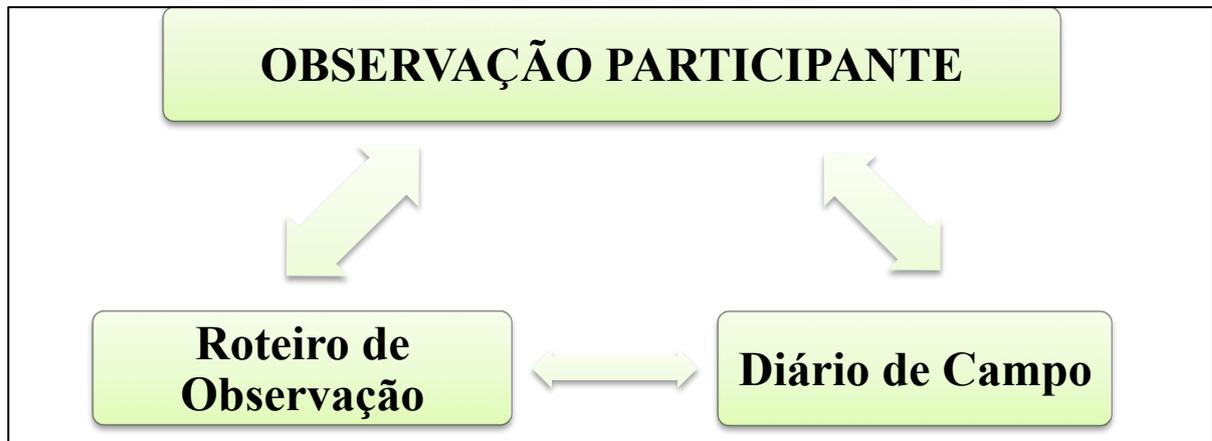
Em atenção a essa situação e em consonância com estudos de Bogdan e Biklen (1994), iniciei um planejamento para a elaboração dos instrumentos que assentaram para o registro da observação de maneira conectada ao que pretendia entender na pesquisa com o Joaquim, procurando dirimir qualquer contratempo no percurso da investigação, além de evitar desviar o foco do meu objeto para não terminar com um amontoado de informações irrelevantes.

O instrumento utilizado para o registro alberga “uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165). Alicerçada nos estudos dos autores, procurei na parte descritiva apreender os detalhes do que ocorria no campo, registrando aspectos como: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, além do meu próprio comportamento enquanto observadora, incluindo as minhas atitudes, ações e conversas com ele. Na parte reflexiva que é a mais subjetiva, busquei descrever mais o meu ponto de vista, ideias, sentimentos,

³⁶ Manuel Jacinto Sarmiento, em palestra sobre “Perspectivas teóricas e metodológicas nos Estudos da Criança, a partir do olhar da Sociologia da Infância”, no evento: Formação Docentes – Programas de Pós-Graduação UEPA e UFPA, em Belém, 2018.

incertezas e impressões sobre o que observava. Os modelos empregados na pesquisa se encontram nos Apêndices A³⁷ e B e são representados na figura abaixo:

Figura 5 – Técnica da Coleta: Observação Participante



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Frente ao objetivo proposto no estudo, o diário de campo auxiliou o registro de informações valiosas decorrente das sessões de observações sobre as experiências que ele vivencia com os adultos e entre seus pares na escola. Atenta a outra preocupação concernente ao período de tempo entre a observação e a transcrição das informações, determinei como critério durante a exploração do campo, adotar uma rotina de não registrar os dados durante a observação, apenas observar e arrolar ao final, procurando não deixar para outro dia, a fim de que não houvesse um lapso grande no registro de nenhum dado observado. Ao tecer comentários sobre quando registrar as anotações, Mónico et al (2017, p. 729) alega que cabe a cada investigador em concordância com o propósito de sua pesquisa deliberar sobre em qual momento deverá anotar, se “[...] imediatamente [...] ou quando se deixar a situação final [...]”.

De posse do Termo de Autorização da Instituição, no dia seguinte - 21 de setembro, iniciei a pesquisa de campo. Os dois primeiros dias foram reservados aos esclarecimentos junto à direção, à professora e à família do Joaquim que procederam à assinatura do termo de TCLE pelo responsável. Corsaro (2005, p. 445) lembra que: “[...] as decisões quanto ao grau e à natureza da participação variarão em função do local particular de pesquisa etnográfica de

³⁷ Para delinear o registro da observação elegi aspectos para compor o roteiro orientador como: a) espaço observado; b) organização espaço-temporal; c) atividade observada; d) relações interativas (como se relaciona com as pessoas e/ou objetos no ambiente da observação? como se dá a relação com os adultos e com seus pares? quem tem a iniciativa? como é a reação da criança? expressões gestuais e físicas, o que diz nas conversas estabelecidas); e) os sujeitos envolvidos nas relações interativas (quem está no ambiente? com quais pessoas a criança interage: crianças ou adultos?) e f) organização social (onde a criança está posicionada, suas idas e vindas nos espaços).

campo”. Assim, ajustei os dias de acordo com a direção da escola, que delimitou três dias por semana para realização da pesquisa de campo, durante 3h por dia.

No decorrer dos meses da pesquisa de campo realizei as sessões de observação exploratória com exíguas participações nas rotinas dele, haja vista que os momentos de participação ocorreram de forma lenta e tímida e à medida que ele demonstrava estar flexível eu participava, evitando mudar sua rotina e suas relações interativas junto aos seus pares. Só após o primeiro mês em campo, comecei a me sentir mais partícipe de algumas das rotinas diárias e atividades, ainda que timidamente.

No tocante ao grau de participação do observador na pesquisa, tem-se que:

Decidir qual grau não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que, vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. Pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante. Pode também ocorrer o contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28, grifo dos autores).

Nesse *continuum* e consoante ao que os autores inferem, fui desenrolando a pesquisa e me encontrando ora como participante, ora como observadora, enquanto explorava o contexto dele por entender que era o mais apropriado para a minha pesquisa, além de congruente ao objetivo de captar a significação dele sobre às experiências que vivencia nos espaços-tempos na escola regular. A propósito, Junkers (1960, apud MÔNICO, 2017, p. 726) sugere que existe “[...] um contínuo entre a participação e observação, com os dois pontos intermédios do participante como observador e do observador como participante”.

Antes de iniciar e durante as primeiras semanas, uma das preocupações foi retomar o roteiro de observação para a investigação, pois não queria fugir ao objetivo proposto no estudo. Nele estavam contidas algumas considerações, a saber: definição clara do que efetivamente precisava ser observado, tais como: atividades, estruturação espaço-temporal, relações interativas estabelecidas com os sujeitos e os objetos, organização social; a forma para efetuar o registro, assim como os procedimentos que deveriam ser utilizados para garantir a validade das observações. Foi possível observar as interações estabelecidas em diversos ambientes e mais de uma vez, como por exemplo: a sala de aula, sala de informática, biblioteca, quadra e as rotinas da escola como hora do lanche no refeitório, brincadeiras no pátio, no parquinho e em um lugar bem especial na parte descoberta da escola onde tem o “Jogo da Amarelinha” pintado no chão.

Por conseguinte, cada observação foi relatada o mais detalhado possível no diário de campo. Do ponto de vista essencialmente prático, segundo o que dizem Lüdke e André (1986, p. 32), “[...] é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração”. Assim, registrei cada sessão distinguindo inclusive, em termos visuais, as informações especialmente descritivas, as falas e as minhas observações pessoais. As anotações se assentaram sobre o que mais se destacou no comportamento do Joaquim no momento em que interagiu com outras pessoas, mas admito ter sido difícil encontrar um equilíbrio entre a parte descritiva e a parte reflexiva do material nas primeiras sessões.

Com a preocupação em observar e registrar as impressões em um intervalo de tempo não muito distante da observação, à medida que as sessões iam acontecendo, inteirei-me mais da rotina da escola – no início, senti dificuldades para pôr em prática o esquema de observação elaborado, progredi nos registros e consegui manter o mesmo encadeamento na hora de fazer os registros descritivos, desassociando os detalhes relevantes dos triviais a fim de melhor organizar as informações resultantes das observações.

Nos registros efetivados, pude constatar sinais preliminares de como se dá a relação dele tanto com seus pares quanto com os adultos na escola e, acima de tudo, identificar como ele consegue discernir cada experiência vivenciada e como produz culturas e conhecimentos particulares. Um ponto interessante durante a coleta de dados é que não fui vista pelo grupo como uma criança, eu continuava a ser uma adulta no meio deles, porém não era referência de professora. Eles não perguntavam, por exemplo, se estava certo determinada atividade como se dirigiam à estagiária, não pediam autorização para ir ao banheiro ou beber água, eu era uma pessoa “velha” na sala que ora observava, ora brincava com eles. Sentia-me, às vezes, uma criança grande.

E essa era uma preocupação, temia que ele e as outras crianças me vissem como um adulto típico, alguém com autoridade e a forma como a professora me apresentou ao grupo contribuiu para que isso não ocorresse. Ademais, durante esse período da observação, ela em nenhum momento pediu ajuda para corrigir alguma atividade ou acompanhar outra criança, deixou-me o tempo todo à vontade para gerir a pesquisa de campo, transitando pelos ambientes da escola com o Joaquim.

Quanto à primeira aproximação com ele, passado o nervosismo com a entrada no campo, tenho a destacar que de certo modo se deu fluentemente e sem muitos embaraços, pois, no primeiro dia, consegui me aproximar dele. O que tenho a ressaltar no interstício de tempo da pesquisa é que, embora me deixasse sempre observá-lo e, em muitos casos,

participar até um certo ponto das suas brincadeiras, minha aceitação como participante total em sua rotina se deu de forma incontinua. Foram poucos os momentos em que participei com ele de alguma atividade até o final, em outras ele queria que eu apenas sentasse ao seu lado e, em algumas vezes, inseria-me gradativamente.

Sobre esse primeiro contato, foi na hora dos brinquedos que tentei a aproximação. Sempre que a professora distribuía os brinquedos, ele ia em direção ao armário da professora e pegava os brinquedos dele que ficavam guardados em local diferente das demais crianças. Junto aos brinquedos, havia o tapete que ele rotineiramente dispunha no canto da sala para brincar. Apesar de arrumar o tapete, ele não parava sentado, andava pela sala, entre mesas e cadeiras, as vezes mexia com um colega aqui outro ali, mas sem conversar especificamente com as crianças, entretanto com as professoras dialogava o tempo todo.

Enfim, atenta ao foco da minha investigação e sua configuração espaço-temporal, busquei captar da melhor forma possível os aspectos que me levassem a responder a questão problema dessa pesquisa. Participar da sua cultura de pares e entender como significa as experiências que vivencia na escola, seja na sua cultura de pares ou na culturas dos adultos, representou um processo de conquista que, embora lento, revelou-se encantador. A técnica possibilitou desvelar o comportamento dele, bem como suas impressões e vivências individuais e coletivas, e forneceu importantes informações sobre contextos, comportamentos observados, interações, dentre outros dados, para o entendimento de como ele vivencia as experiências nos espaços-tempos da escola no contexto da inclusão.

3.4.2 Desenhos Comentados

Assim como a observação, os desenhos comentados também seguiram um traçado previamente delimitado para fins de adequação dos objetivos da investigação ao procedimento de coleta de dados adotado. E, em atenção a esses objetivos, primeiro arquitetou-se cuidadosamente o roteiro³⁸, o qual norteou a elaboração dos desenhos com o Joaquim, além da conversa inicial para esclarecer como se daria a produção dos desenhos. Em meados do terceiro mês da observação participante, planejei o primeiro desenho comentado.

³⁸ O modelo orientador se encontra no **Apêndice C**. Assim como fiz para a observação, adotei critérios para balizar o roteiro como: a) identificação do espaço-tempo (que espaços-tempos são mais ou menos interessantes/legais a ponto de gostar ou não de frequentar na escola); b) o que acontece nesse espaço-tempo (espera-se aqui que a criança relate o que ocorre nesses espaços, que experiência ela vivencia, o que pode ou não pode fazer nesse ambiente); c) sujeitos (que sujeitos surgem nesses espaços-tempos dos desenhos); d) relações interativas (o que sucede nesses espaços-tempos desenhados pela criança, o que é revelado sobre as interações com seus pares, com os adultos e/ou com objetos constantes nesses ambientes).

Os desenhos foram coletados em 2 dias alternados, dos quais, no primeiro dia fez 2 desenhos, e no segundo fez outros 2, sendo que o último se repetiu, porém, com algumas descrições diferentes.

O desenho comentado, a despeito de ter emergido como técnica de coleta de dados com a pesquisa em andamento, apresentou-se como instrumento capaz de complementar as informações obtidas com a observação, para fins de convalidar ou até dissentir os dados, garantindo indícios que oportunizassem uma análise mais fiel ao objeto desse estudo, especialmente por compreender o desenho uma “atividade de criação e expressão humana” (MARTINS FILHO; SILVEIRA BARBOSA, 2010, p. 17).

O termo “expressão” se explica, pois, ao desenhar, o Joaquim emitia sentimentos construídos a partir do que ela experienciava, relatava suas ideias sobre o que desenhava, razão pela qual se preteriu a escolha dessa técnica associada à fala, além da habilidade e do prazer dele em desenhar – o tempo do recreio era todo destinado à construção de desenhos no quadro, sempre que retornava à sala de aula, pegava o pincel da professora e começava a desenhar.

Gobbi (2002, p. 73, grifo meu) afirma que “[...] as crianças pequenas são portadoras e criadoras de cultura, **desenhistas, falantes**, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas”. E com o Joaquim não era diferente, no momento em que retornava para a sala para seus desenhos e rabiscos expressivos, quando externados, significavam muito do que ele sentia e vivia naquele espaço-tempo escolar. Goldberg e Frota (2017, p. 173) complementam que o desenho representa uma “[...] forma de expressão e de elaboração cultural [...] espaço em que representam o que pensam, sentem e querem dizer”, logo, como expressão *sui generis* e original dele.

Em menção ao desenho infantil, Sarmiento (2011) define que é uma das mais importantes formas de expressão infante, pois por meio dele é possível identificar como as crianças apreendem e incorporam o mundo à sua volta, à medida que não se limita apenas ao traçado estabelecido no papel, mas inclui sua interpretação da realidade, sua cultura, suas vontades e seus desejos. Observei que o desenho e a fala do Joaquim, no momento em que foram produzidos, complementaram-se cooperando para a compreensão dos sentidos e significados que atribui às experiências que vivencia na escola e serão expostos na próxima seção.

Para o desenvolvimento da técnica, o primeiro passo foi a aquisição de um material atrativo para ele. Observei que quando desenhava no quadro, a professora emprestava sempre o mesmo pincel preto. Isso chamou minha atenção, pois precisaria atraí-lo para a realização

do desenho que seria registrado em um caderno específico. Foi quando decidi adquirir canetinhas coloridas e lápis de cera para utilizar com ele na construção dos desenhos. Entretanto, assim como outras em circunstâncias e imprevistos ocorridos no decorrer desta pesquisa, o primeiro desenho não saiu conforme o planejado. Ele me surpreendeu ao dizer que não queria desenhar naquele dia.

Sarmiento (2018) ao falar sobre ética em pesquisa com crianças afirma que um dos princípios é garantir a participação delas em todas as fases:

[...] As crianças têm que participar de todo o processo de decisão durante a pesquisa. A criança pode inclusive dar indícios do que gosta de fazer e de quando quer fazer [...] a última palavra não tem que ser do pesquisador e sim da criança [...], por isso, nem sempre o planejado é o que acontecerá (informação verbal)³⁹.

A alocação acima ajudou a superar o desencanto de não conseguir realizar o primeiro desenho conforme planejado ao entender que esse é um dos princípios da ética em pesquisa com criança. Além do mais, desde o início, construí com ele uma relação dialógica e flexível que garantisse sua participação inclusive nas tomadas de decisão no percurso da pesquisa. Assim, percebi que era hora de recolher todo o material e propor o desenho em outro momento.

Em uma segunda tentativa para efetivação dos desenhos, obtive mais sucesso e ele aceitou fazer no livro de desenho adquirido especialmente para a pesquisa. O local escolhido para a coleta de dados foi a SRM da escola para que pudéssemos ficar mais à vontade e, assim, buscar maior concentração para a realização da atividade.

Nos primeiros diálogos, ele manifestou suas vontades, identificou e discorreu sobre quais espaços gostava de frequentar na escola, quais não gostava, sobre o que acontecia e quem frequentava esses espaços, assim como expressou que ora preferia pintar, ora não, pois era cansativo. Assim fluiu a coleta de dados e à medida que ia desenhando, ele expunha suas emoções e opiniões sobre o que vivenciava naqueles espaços, uns com mais ânimo e empolgação, outros em tom menos importante, momento em que pude constatar que experiências vivenciadas eram mais significativas para ele e elucidar situações que sobrelevavam aos elementos gráficos.

Ressalte-se que aplicação da técnica do desenho comentado possibilitou ouvi-lo e desvendar informações não externadas apenas com a produção dos espaços mais legais ou não

³⁹ Manuel Jacinto Sarmiento, em palestra sobre “Perspectivas teóricas e metodológicas nos Estudos da Criança, a partir do olhar da Sociologia da Infância”, no evento: Formação Docentes – Programas de Pós-Graduação UEPA e UFPA, em Belém, 2018.

da escola, posto que à medida que dialogávamos sobre o que acontecia naqueles espaços-tempos e as experiências que vivenciava, possibilitou lograr outros aspectos das relações que estabelece tanto na cultura com seus pares como com adultos, emparelhar com as informações da observação participante e, assim, embasar a constituição dos indicadores e eixos temáticos elaborados nesta pesquisa.

Em continuidade à coleta para construção dos desenhos, deparei-me com a necessidade de propor algo diferente para avivar sua vontade em participar, inclusive, ele expressou, em vários momentos, o desejo de fazer de forma diferente como, por exemplo, desenhar no quadro branco, com outro recurso como a massinha.

Foi então que decidi mudar a dinâmica da técnica e, antes de iniciar, convidei-o para um passeio turístico pela escola nos espaços em que ele mais gostava, cujo intuito era extrair outros dados sobre o que acontecia nos espaços por ele indicados, quais experiências vivenciava nesses ambientes, pois imaginei que o estímulo para expor suas emoções seria maior estando no local por ele escolhido. A proposta em mente era, ao chegar em cada espaço, sentar, desenhar e conversar sobre a produção, contudo não saiu conforme o planejado, pois ele quis logo percorrer os espaços e, somente ao final, produzir.

Apoiada nestas referências e no próprio contexto investigado, o desenho comentado foi utilizado com a intenção de trazer a voz da criança com TEA, com o pressuposto de valorizar a infância para uma reflexão sobre suas significações, assumindo-as como legítimas, ainda que os sentidos atribuídos por ele às suas experiências não sejam análogos aos que os adultos que convivem com ele lhes atribuem.

Discurso a seguir sobre a sistematização dos dados levando em conta o que proferem Aguiar e Ozella (2006, 2013) acerca da gnose dos conceitos de sentido e significado que orientou a análise dos dados nesta investigação.

3.5 Sistematização dos dados da pesquisa e a proposta de análise

Na pretensão de compreender, nesta pesquisa, os sentidos e os significados atribuídos pela criança com TEA às experiências que vivencia nos espaços-tempos na escola regular, exponho, primeiramente, as contribuições de Aguiar e Ozella (2006, 2013) a respeito da compreensão da constituição dos sentidos, apresentando as noções de significado e sentido como categorias de análise. Consoante aos autores, embora tenham suas singularidades, possuírem conceitos dessemelhantes, os significados e os sentidos devem ser considerados de forma conjunta conforme excerto abaixo:

Apesar de optarmos por iniciar pela discussão da categoria significado, faz-se necessário explicitar que essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discutí-las separadamente), não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304)

Com base nos estudos dos autores trago ao texto, a princípio, a categoria do significado. Toda e qualquer ação humana de transformação da natureza e de si mesma, ou seja, o agir humano, reflete em um processo de produção cultural, social e pessoal que tem como elemento constitutivo os significados. “Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os significados permitem a comunicação e a socialização das experiências, pois seus conteúdos são instituídos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos em cada sociedade. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304) os significados “[...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos [...]”.

Quanto ao sentido, coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, da pessoalidade, pensando o sujeito em seus aspectos afetivos, cognitivos e biológicos, ou seja, a própria expressão subjetiva do sujeito. Ainda em concordância com os autores, a subjetividade é entendida “como uma possibilidade humana de organizar **experiências** convertidas em **sentidos**” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305, grifos meu).

Ao discutirem sobre os conceitos de significado e sentidos e com a perspectiva de mais satisfatoriamente entender o sujeito, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) externam que “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Nesse raciocínio, os significados constituem o início de um trajeto, em que se percorre até chegar nas zonas de sentido, este muito mais amplo que o significado, pois corresponde aos episódios psicológicos que o sujeito engendra frente a uma experiência vivenciada.

Infere-se, assim, que o sentido é muito mais profuso que o significado e a complexidade de tal categoria ordena considerável empenho do pesquisador para pensar nas formas de apreendê-lo, especialmente, quando se trata de criança a partir de um referencial teórico que acredita que ela é um sujeito ativo, produtor de conhecimento e cultura dispare da cultura do mundo adulto, logo, requer um esforço maior ainda para que alcance os resultados de compreensão de seus sentidos, despreendendo-se do viés adultocêntrico e, assim,

refletir fidedignamente a maneira como a criança dá sentido às experiências vivenciadas na escola.

Evidenciado o enredamento na apreensão dessa categoria, Aguiar e Ozella (2013, p. 305, grifo meu) propõem que o melhor caminho a seguir é exatamente apreender “[...] o processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram este processo [...]”. Isto é, sugerem que o pesquisador se aproprie de tudo que diz respeito ao sujeito, que, mesmo quando não exposto declaradamente, seja expressão do sujeito, complementam afirmando que a análise do pensamento “[...] pressupõe necessariamente a revelação dos **motivos, necessidades** e interesses que orientam o seu movimento [...]”.

Assim, para a apreensão dos sentidos, detive o olhar sobre as necessidades e os motivos, sentimentos e razões do Joaquim que o levavam a agir em cada espaço-tempo na escola – exteriorizadas a partir das multifárias manifestações verbais ou não verbais, e como ia significando as coisas do mundo nas relações interativas que mantinha com os adultos e com seus pares, e estão explicitados na seção subsequente em que discorro acerca dos sentidos e significados das experiências dele.

Isto posto e preocupada em relacionar sempre os dados analisados ao campo teórico dessa investigação, retornei constantemente ao referencial teórico-metodológico, desde a exploração do material até as unidades de codificação, classificação e categorização a que cheguei na pesquisa, sobretudo, por concordar com Franco (2005) que os dados analisados têm de estar representados, de alguma forma, ao campo teórico. Construí um plano⁴⁰ anterior à efetivação da análise do conteúdo que contribuísse, *a posteriori*, com a definição das unidades de análise⁴¹, assegurando a integração da teoria com a coleta, análise e interpretação.

E a partir da triangulação⁴² dos dados – representada na figura abaixo – organizei, comparei, averigui as convergências e as divergências; enfim, correlacionei as informações

⁴⁰ Elaborei um quadro ilustrativo contendo os seguintes itens: Espaços-tempos, Atividades, Experiência e Sujeitos, e preenchi com os dados coletados para facilitar os procedimentos de agrupamentos e de classificações da pré-análise, procedimentos, estes, vistos como necessários para auxiliar a criação dos indicadores e categorias e, conseqüentemente, inferir, analisar e interpretar os dados. Esse momento que antecedeu o processo da análise objetivou desvelar primeiramente quais espaços-tempos apareciam em maior ou menor intensidade no interesse e na rotina do Joaquim, o que ocorria nesses ambientes, quais experiências aconteciam e quais sujeitos surgiam nesses espaços-tempos das relações interativas.

⁴¹ Segundo Franco (2005, p. 37 e 43, grifo do autor), as Unidades de Análise dividem-se em: Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. [...] A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de **"significado"** e de **"sentido"** os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis.

⁴² Angrosino (2009, apud ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 251, grifo meu) afirma que boas pesquisas **etnográficas derivam de triangulação**; ou seja, este método de pesquisa necessita de uma validação fornecida

obtidas a partir da observação participante e dos desenhos comentados no decurso da pesquisa de campo, considerando a unidade de contexto da investigação e as premências do Joaquim com o intuito de analisar como ele experimenta os espaços-tempos tão diversificados na escola regular, convivendo com seus pares e com adultos, passando por momentos diversos e, assim, compreender como significa e dá sentido ao que vivencia.

Figura 6 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Por conseguinte, após diversas leituras no material coletado e análise dos registros, dei início à construção dos primeiros pré-indicadores e indicadores, tentando para os indícios explícitos e implícitos nas mensagens do Joaquim, a fim de responder a questão da pesquisa a partir da voz dele.

Na primeira etapa, 31 temas – denominados de pré-indicadores – emergiram da leitura dos dados qualificados a partir de sua reiteração, da importância salientada na fala ou pelo vestígio emocional presente no discurso dele, que indicassem algum sentido nas experiências vivenciadas por ele na escola, em consonância com o referencial proposto nesse estudo.

No tocante aos dados com vestígio emocional – registrados no diário de campo – tornaram-se perceptíveis tanto pela entonação da fala, às vezes mais excêntrica, quanto por meio de um olhar *sui generis*, ou ainda mais tangível, quando batia com as duas mãos em seu

por métodos adicionais de coleta de dados que permitam corroborar os registros do pesquisador [...] afirmando que a etnografia necessariamente usa várias abordagens na pesquisa. Ou seja, técnica de análise de dados baseada em fontes distintas de evidência empírica.

próprio peito ou colocava as mãos nos ouvidos e andava de um lado para o outro em sinal de repulsa ao que lhe acontecia em determinado espaço-tempo escolar, consequência, talvez, do aspecto sensorial⁴³.

No quadro a seguir, intitulado Pré-indicadores, seguem os primeiros indícios logrados após a apreciação dos dados.

Quadro 3 – Pré-indicadores

| REGISTROS PESQUISA DE CAMPO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE/DESENHOS PRÉ-INDICADORES |
|--|
| 1. Gosta de ser o primeiro quando formam fila para sair da sala |
| 2. Eles têm que me dar o brinquedo (as crianças da sala) |
| 3. Brinca sozinho no tapete ou com a professora e estagiária |
| 4. Desenhar no quadro |
| 5. Eu não gosto daquele lugar, muito barulhento (refeitório) |
| 6. Eu não gosto de ir pra aquela sala (sala de informática) |
| 7. Gosta de ir pra lá, é legal, tem vídeos e joguinhos (Sala de Recurso Multifuncional) |
| 8. Brinca livremente no parquinho |
| 9. Eu gosto muito da quadra |
| 10. Gosta de brincar de amarelinha, mas não pode ir livremente p lá |
| 11. Ele não deixa eu ir pra quadra nem brincar na amarelinha (porteiro) |
| 12. Esse homem é malvado, ele nunca deixa eu ir pra lá, só as outras crianças (amarelinha ou quadra) |
| 13. Eu vou mandar meu avô bater nele (o porteiro ou qualquer pessoa que o proíbe de fazer algo) |
| 14. Naquela sala não posso fazer nada (sala de informática) |
| 15. A gente nunca pode ligar o computador (sala de informática) |
| 16. Durante o intervalo, fica na sala de aula desenhando |
| 17. Eu não gosto de ficar no pátio, muito barulho |
| 18. Eu não gosto daqueles meninos (crianças outras turmas) |
| 19. Aqueles meninos não me deixam em paz, não me dão a bola |
| 20. Brinca com os pares da sua sala tanto no parquinho quanto na quadra |
| 21. Não brinca com os pares de outras turmas nos espaços-tempos externos |
| 22. Brinca sozinho na sala de aula (no tapete) |
| 23. Na biblioteca a professora deixa ele bem à vontade para participar ou não das atividades |
| 24. Eles me perturbam, por isso pego o brinquedo deles (as crianças da sala) |
| 25. As crianças são pacientes com ele, não apresentam reação quando ele retira os brinquedos |
| 26. Você não manda em mim (referindo-se aos adultos que falam com ele, com exceção das suas professoras de sala de aula) |
| 27. Não permanece durante todo o tempo com outras crianças nas rotinas instituídas na escola |
| 28. Gosta de ir para a biblioteca, embora não participe de todas as atividades junto com as crianças |
| 29. Anda de um lado para outro com as mãos nos ouvidos |
| 30. Cruzou os braços e falava palavras em tom mais aguerrido |
| 32. Bateu com as duas mãos no peito em menção a algo que o desagradou |
| 31. Eu vou mandar meu avô dar uma surra nela (referindo-se a uma das coordenadoras da escola) |

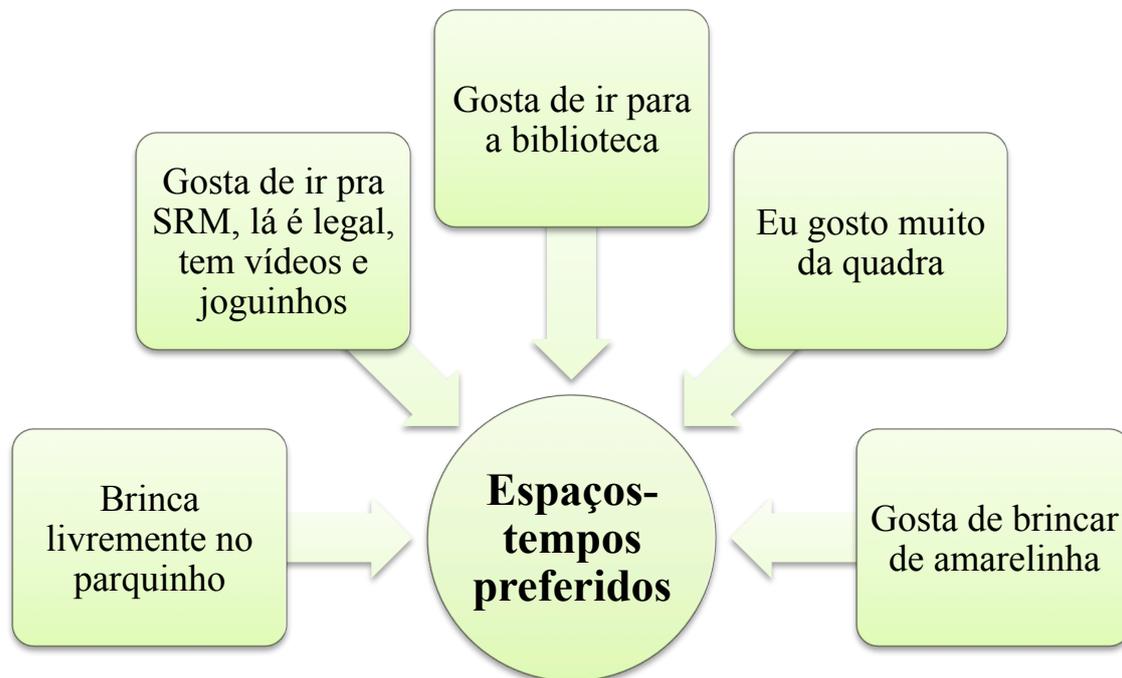
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

⁴³ A criança com TEA apresenta alterações dos sentidos que configuram sua percepção sensorial sobre as coisas, a saber: audição, olfato, tátil, visual e paladar. Para mais informações consultar: <http://entendendoautismo.com.br/artigo/disturbio-do-processamento-sensorial-no-tea>.

Posteriormente, muitos destes pré-indicadores foram aglutinados para compor os indicadores por sua equivalência, complementaridade, ou pela incongruência, cujo objeto era reduzir a pluralidade e compreender o sentido ou sem-sentido da experiência particular, única e singular vivenciada por ele, aquela que resulta em saberes e conhecimentos igualmente pessoais e subjetivos.

Para ilustrar este processo de associação, segue a amostra que fiz com os pré-indicadores de números “7, 8, 9, 10 e 28” que foram filtrados para originar o indicador relacionado aos “Espaços-tempos preferidos”, com o propósito de afunilar informações referentes às experiências que vivencia nesses espaços-tempos da escola e, assim, alcançar o objetivo dessa investigação que consiste em compreender esses sentidos e significados atribuídos por ele ao que experiencia no contexto da inclusão.

Figura 7 – Processo de associação dos pré-indicadores para os indicadores



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Nesse raciocínio, aglutinei os demais pré-indicadores até a composição dos indicadores finais. No que tange aos indicadores, Franco (2005) sustenta que devem estar evidentes nas comunicações emitidas, contudo, nada impede a análise dos dados escondidos, envoltos nas mensagens. Nesse raciocínio, a autora destaca:

[...] É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. [...] Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas,

o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos (FRANCO, 2005, p. 24).

Assim, os 13 indicadores foram constituídos e estão expostos no quadro a seguir, considerando tanto os conteúdos perceptíveis quanto os esconsos como nos momentos em que apenas se retirava dos espaços em razão dos sentidos de abnegação a eles atribuídos ou quando se afastava dos seus pares ou adultos com uma expressão de descontentamento, ou ainda quando clamava pelo avô nos momentos em que se sentia desprotegido.

Quadro 4 – Indicadores

| REGISTROS PESQUISA DE CAMPO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE/DESENHOS |
|---|
| INDICADORES |
| 1. Espaços-tempos preferidos |
| 2. Espaços-tempos preteridos |
| 3. Pessoas queridas e espaços legais |
| 4. Atividades legais, interesses e espaços-tempos respeitados |
| 5. Espaços-tempos diferentes para ele <i>versus</i> para as demais crianças |
| 6. Relações afetivas diferentes na sua cultura de pares |
| 7. Relações afetivas diferentes na cultura com adultos |
| 8. Regras da escola |
| 9. Rotinas instituídas nos espaços-tempos escolares |
| 10. Inflexibilidade para esperar os tempos escolares |
| 11. Brincar sozinho e no espaço-tempo escolhido |
| 12. Espaços-tempos proibidos para ir e vir |
| 13. Experiências em espaços-tempos em que se sente desfavorecido |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em continuidade à análise, após releitura dos dados e seguindo essa mesma lógica de construção, observei as expressões, gestos, alterações na entonação de voz e ideias que sinalizassem possibilidade de significação e, por meio da aglutinação dos indicadores, compus as unidades temáticas⁴⁴ sem dissociar do contexto a partir do qual as informações foram constituídas⁴⁵, aspirando uma interpretação mais lídima da realidade dele levando em consideração às profusas instâncias de sentido e de significados implícitas nos registros (FRANCO, 2005).

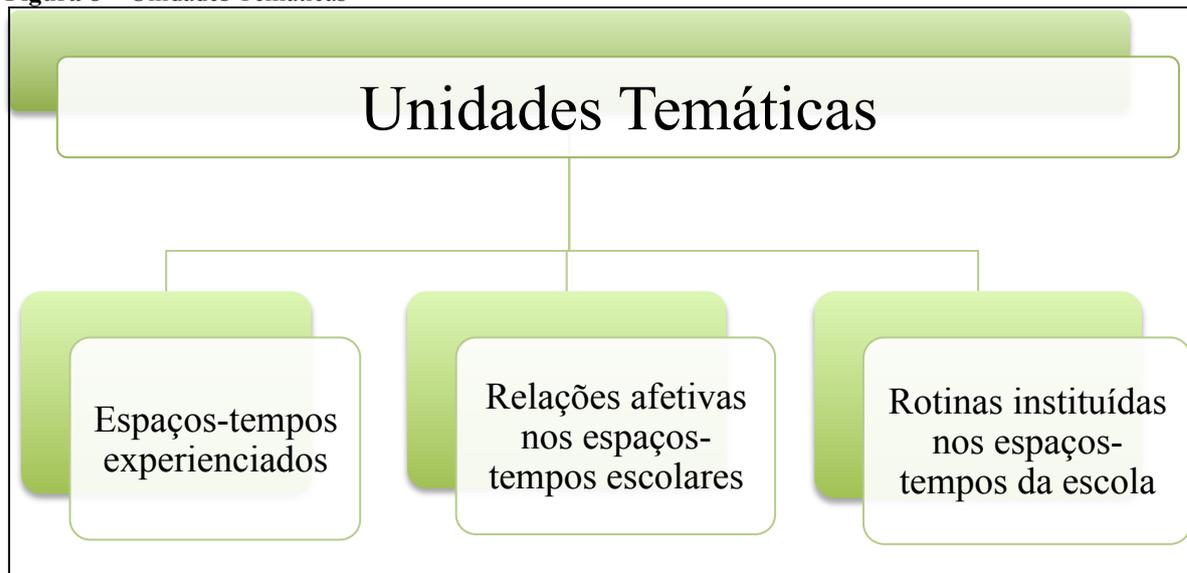
⁴⁴ Escolhi como Unidade de registro o tema, pois segundo Bardin (2011), o tema é a unidade de significação que se extrai de um texto analisado atento aos fundamentos relativos à teoria que serve de guia à análise, sem desassociá-lo da unidade de contexto assumida na investigação, a qual deve ser considerada e tratada como unidade imperiosa para a compreensão da codificação da unidade de registro.

⁴⁵ As unidades ou eixos temáticos não foram definidas *a priori* como sugerem autoras como Franco (2005) e Bardin (2011), mas, após a coleta de dados, pois despontaram a partir da fala, dos discursos, dos conteúdos explícitos e dos implícitos coletados durante a pesquisa de campo, e resultaram em constantes idas e vindas do referencial teórico-metodológico adotado ao conteúdo de análise e às questões que nortearam este estudo.

E, novamente atenta ao que diz Franco (2005) a respeito dos conteúdos não latentes, não declaradamente mencionados, porém subjacentes às mensagens, preocupei-me em absorver possíveis temas não manifestados na fala dele, mas cuja frequência de ocorrência pudesse constituir-se em componente substancial para tornar a análise mais coerente ao referencial teórico-metodológico adotado e ao contexto vivenciado por ele.

Apresento, na figura 8, as unidades temáticas desta pesquisa originadas a partir dos indicadores.

Figura 8 – Unidades Temáticas



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Com o intuito de avançar na análise, depois de mais um olhar minucioso sobre os dados, busquei novamente identificar as informações que mais se assemelhavam sem desvincular do cenário em que foram produzidas, vivenciadas e expressas em mensagens pelo Joaquim, a fim de serem agrupadas agora em categorias, as quais, de acordo com Bardin (2011), possibilitam a sistematização e os desmembramentos das significações indicadas na pesquisa. A seguir, exponho as categorias por unidades temáticas consideradas para análise.

Quadro 5 – Categorias de análise por Eixo temático

| UNIDADES TEMÁTICAS | CATEGORIAS DE ANÁLISE |
|---|---|
| Espaços-tempos experienciados | Espaços-tempos preferidos <i>versus</i> preteridos |
| | Espaços-tempos proibidos para ele <i>versus</i> para as demais crianças |
| Relações afetivas nos espaços-tempos escolares | Relações afetivas diferentes na cultura com pares |
| | Relações afetivas diferentes na cultura com adultos |
| Rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola | Regras da escola |
| | (Re)construção dos tempos escolares |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As categorias de análise serão perscrutadas na quarta seção, na qual constará a análise dos dados produzidos ao longo desta pesquisa, apontando os significados e os sentidos que o Joaquim dá às experiências vivenciadas na cultura de pares nos espaços-tempos da escola “Belém”. Dessarte, dada a complexidade dos elementos constitutivos da infância e do enredamento envolvido na apreensão dos sentidos atribuídos pelo Joaquim, este estudo, consoante ao que preconizam Aguiar e Ozella (2006), não pretendeu encontrar uma resposta una e perfeitamente definida, mas manifestações por vezes até antinômicas, que apresentem indicadores das experiências vividas e de como ele confere significados e sentidos ao que vivencia nos ambientes temporais da escola regular no contexto da educação inclusiva.

4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS EXPERIÊNCIAS

Esta seção tem como desígnio contextualizar a criança com TEA no panorama espaço-temporal da Educação Infantil na escola “Belém”, bem como apresentar e analisar as experiências do Joaquim no contexto da inclusão, a fim de responder às questões de investigação e alcançar o objetivo que é compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança com TEA às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular.

4.1 O Contexto das experiências: a configuração espaço-temporal da Educação Infantil na escola “Belém”

A atenção outorgada à análise do contexto das experiências da criança com TEA na escola “Belém” se deu ao constatar a urgência em compreender a configuração dos espaços-tempos nos quais o Joaquim vive suas experiências, balizando os marcos legais e institucionais em diálogo contínuo com a literatura que aquiesce à criança com ou sem deficiência o direito de conviver em um contexto inclusivo que respeite suas formas de ser e estar no mundo enquanto categorial social.

Portanto, esse momento dedicado à contextualização espaço-temporal da escola se deve em razão da relevância dessa estruturação para o processo de inclusão educacional e do reconhecimento de que “[...] o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p. 103), ou seja, o espaço circunscreve parte de um contexto em que o Joaquim vivencia diariamente diversas experiências, as quais simbolizam um sentido peculiar e subjetivo para ele que é revelado por meio de suas falas e expressões e não a partir das minhas impressões ao observar o cotidiano dele.

Em consonância com Martins (2010, p. 65), “[...] as falas das crianças não nascem isoladas, ou a partir de situações e de questões suscitadas pela pesquisa. Elas são parte de um contexto vivenciado pelas crianças na instituição educativa [...]”, em outras palavras, os elementos organizadores da escola se refletem nas atitudes, reações, nos discursos e demais manifestações do Joaquim e foram captados a partir de um olhar e uma escuta mais atenta durante a pesquisa. Analisar o ritmo, a linguagem e as regras próprias da escola são essenciais, pois representam os traços da instituição educativa, ou seja, a cultura escolar (MARTINS, 2010).

A respeito, Forquin (1993, p. 167) conforme citado por Mesquita (2013, p. 108) afirma que “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. A mesma autora, apropriando-se de Viñao Frago (1995) endossa ao depreender que o tempo, assim como o espaço escolar, não é uma estrutura isenta, logo “[...] desnaturaliza a organização espaço/temporal da escola, compreendendo-os (o espaço e o tempo escolares) como encharcados de valores, significados e sentidos [...]” (MESQUITA, 2013, p. 109).

Ao dedicar atenção a dois elementos organizadores da escola – o espaço e tempo escolares, sem desconsiderar os demais elementos que compõem a instituição escolar, Viñao Frago (1995, p. 69) afirma serem aspectos que afetam o ser humano em sua formação e consciência do mundo ao seu redor, das culturas e de tudo o que o cerca, são construções sociais, portanto elementos que não são neutros, a exemplo do fragmento “De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa”. E, recorrendo às ideias de Luhmann (s/d, p. 161-182) continua acerca do tempo escola:

El tiempo social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad (, s/d.). Esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el antes, el después y el ahora – el pasado, el futuro y el presente –, de una determinada temporalización de la experiencia en relación con un presente también concreto [...] un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica [...] (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

O tempo escolar é, portanto, ao mesmo tempo, um tempo pessoal e um tempo institucional e organizacional e, apesar de se apresentar para a sociedade como natural, único, mensurável, logo, como um tempo prescrito e uniforme, entretanto, do ponto de vista individual, é um tempo plural e diversificado, um produto cultural que implica uma experiência única e temporária. Ribeiro acrescenta que:

[...] o espaço aparentemente estático é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, da forma como o Estado atua através das políticas públicas e de como as diversas classes sociais fazem-se representar no poder político [...] Assim, o espaço nosso de cada dia é carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, e isso explica, de certa forma, o descaso que permeia muitos dos espaços escolares [...] (RIBEIRO, 2004, p. 105-106).

No desenrolar da história, a ordenação do espaço-tempo escolar se configurou como uma instituição seguindo formas muito similarmente estruturadas, orientada para o grupo geracional da infância como se este fosse análogo, esquecendo de considerar a categoria não enquanto geração única, mas acima de tudo que o sujeito constituinte que integra essa categoria possui singularidades próprias. A propósito, e considerando a relevância da composição espaço-temporal em referência ao princípio da inclusão, ressalto a contribuição de Mesquita (2013, p. 86, grifo meu) ao pôr a educação à frente da imprescindibilidade de “[...] redimensionar os espaços educativos tanto em seus aspectos físicos como pedagógicos. Isso implica o **reordenamento espaço-temporal** da escola e na compreensão de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem”.

Como efeito, nota-se que esse ordenamento dos espaços-tempos que acompanham a história da instituição escolar não se deu de maneira diferente na escola do Joaquim. Com tempos e espaços assentados pela escola, existe uma organização clara que demarca o uso dos ambientes educativos, com horários pré-estabelecidos e dias estipulados para realização das atividades que denuncia o inteiriçado dessa instituição escolar consoante descrições a seguir.

No ano de 2017, a escola “Belém”, que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculou 628 (seiscentos e vinte e oito) alunos, sendo 394 (trezentos e noventa e quatro) no Ensino Fundamental; 66 (sessenta e seis) na Educação Infantil e 168 (cento e sessenta e oito) na Educação de Jovens e Adultos – EJA (PPP, 2017, p. 3-4). Sua disposição espaço-temporal, além das 6 (seis) salas de aula, é composta por: sala de informática, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, quadra de esporte, refeitório, pátio, banheiros para os alunos e funcionários, incluindo o banheiro com acessibilidade para alunos com deficiência, bebedouro, escovódromo, parquinho e um lugar bem especial para o Joaquim, onde tem o “jogo da amarelinha” pintado no chão; para além desses espaços, existem as salas destinadas à gestão escolar e secretaria.

Conquanto a escola apresente essa infraestrutura com diversificados espaços-tempos, nem todos eram destinados a todas as etapas de educação atendidas pela escola. Por conseguinte, cada espaço possuía seu tempo prescrito e sua destinação, até o parquinho reservado exclusivamente à Educação Infantil, possuía dia e tempo certo para as crianças brincarem. Ressalte-se que alguns espaços, embora não contemplados para as atividades direcionadas à Educação Infantil, em acordo com a gestão, foram incluídos posteriormente, a exemplo da quadra, biblioteca e sala de informática.

Dessa maneira, a turma do Joaquim frequentava em determinados dias da semana com horários certos cada espaço escolar, por exemplo: as quartas eram destinadas às aulas de

informática, das quais nem sempre ele participava em tempo integral; as quintas eram direcionadas à biblioteca para atividades de leitura, das quais participava junto com seus pares; a quadra também detinha um dia específico, às quartas-feiras. Como aludido anteriormente, esses espaços extrínsecos à sala de aula por serem incluídos nas atividades da Educação Infantil em acordo com a gestão e não na proposta pedagógica da escola, comumente tinham seus tempos alternados, pois, quando as outras turmas tinham atividades extras nesses espaços, a turma do Joaquim ficava descoberta e impossibilitada de frequentá-los.

Quanto à rotina da sala de aula regular, destacamos os tempos diariamente demarcados para as atividades como a hora da chamada, da brincadeira na roda, da atividade em grupo e individual, do brinquedo e um espaço-tempo instituído especificamente para ele: o tapete com seus brinquedos pessoais. As crianças têm autonomia dentro de sala de aula, brincam uns com os outros e circulam com certa liberdade. As carteiras ficam dispostas em mesas quadradas, com quatro a três crianças em cada mesa e elas podem se ver e conversar entre si. A sala possui um cantinho de leitura, dois armários para colocar os brinquedos e os recursos pedagógicos que são de uso coletivo.

Por conseguinte, tencionando compreender mais a fundo a contextura da escola do Joaquim, ao explorar as informações constantes no Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, constatei o mérito dado às experiências pueris nos espaços-tempos da escola conforme fragmento extraído da proposta pedagógica para a Educação Infantil que leva em consideração que “A criança tem a curiosidade aguçada pelas inúmeras **experiências** vividas [...] nas relações sociais, por isso, as linhas de trabalho são: as linguagens, as brincadeiras e a interação social como possibilidade de desenvolvimento integral da criança” (2017, p. 24, grifo meu).

Ainda em conformidade com o PPP, percebe-se de modo igual a notoriedade concedida ao tempo escolar, pois tem-se como um dos objetivos da Educação Infantil: “respeitar o **tempo** da criança; trabalhar a afetividade e a integração social; estimular as propostas trazidas pelos alunos, além de valorizar a relação que se desenvolvem através das atividades lúdicas de uma forma geral” (2017, p. 23, grifo meu).

No que tange ao entendimento acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola “Belém”, consta que se “desencadeia levando em consideração as **experiências vivenciadas** no relacionamento entre os referidos alunos com os demais e educadores, objetivando favorecer a inclusão e a socialização dos mesmos no sistema educativo” (p. 28, grifo meu). Outrossim, o processo de inclusão é realizado por

meio da enturmação dos alunos em turmas regulares, correspondente ao seu ano/ciclo de estudo e a escola oferta o Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, organizado em três dimensões: atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial – SRM e sala de aula do ensino regular; atendimento ao Professor – interlocução entre o professor do AEE e o professor do Ensino Regular e o apoio à família.

Isto posto, a leitura do PPP da escola facultou aperceber que tanto a inclusão educacional quanto a deferência ao tempo pueril é peremptório no documento, respeitando, dessa maneira, o que prevê os documentos oficiais concernentes aos espaços-tempos escolares na Educação Infantil, visto que preconizam que tais elementos organizadores da escola devem corroborar com a inclusão para garantia dos direitos educacionais, a exemplo da Nota Técnica Nº 02/2015 (BRASIL, 2015a, p. 4), ao assegurar que “[...] O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional [...]”, e que este princípio deve estar explícito no Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições escolares.

Nessa perspectiva dos marcos legais, sublinha-se a Resolução Nº 5/2009 (BRASIL, 2009, p. 3, grifo meu), que ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 8º, § 1º garante 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”:

[...] V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em relação ao atendimento educacional especial que transpassa o documento da escola do Joaquim, César (2003) acresce que:

[...] uma escola de todos e para todos, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada (CÉSAR, 2003, p. 122, apud MESQUITA, 2010, p. 313).

Depreende-se pensar a educação inclusiva como uma nova cultura escolar, a partir de “[...] uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que

atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização [...]” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344), em que haja possibilidades de intervenções que repute os ritmos das crianças enquanto classe geracional heterogênea e cooperem para a disposição de um contexto, por certo, inclusivo no cotidiano da escola. Caso contrário, a escola pode se tornar um espaço propício para transgressão dessas regras aprazadas que desrespeitam os tempos das crianças independente de sua condição de deficiência ou não.

Ademais, sem preterir as regras sociais do ambiente educativo que tanto o Joaquim quanto outras crianças da escola têm de aprender a respeitar e conviver, similarmente, há de se ponderar em concordância com Pacheco (2007, p. 15) que “[...] a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças [...]”, e não uma via de mão única em que as crianças têm que se adaptar às instituições educativas existentes sem que haja transformações em suas configurações, flexibilizações em seus currículos e práticas análogo ao que discutem autores como Plaisance, 2015; Pletsch e Glat, 2013; Pletsch, 2014.

Pletsch e Glat (2013, p. 19) aditam que “[...] a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a resignificação da cultura escolar [...]”. É ter em vista a ideia de um ambiente educativo capaz de responder satisfatoriamente às necessidades de seus discentes – independente de suas diferenças – especialmente quanto à composição espaço-temporal, visto que “[...] ele pode constituir um espaço de possibilidades ou de limites [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 103). E, a despeito da configuração espaço-temporal adquirir uma importância ímpar no tocante à inclusão de alunos com TEA, deve ser plural em razão da própria heterogeneidade que compõe a escola e a classe geracional da infância.

Giaconi e Rodrigues (2014, p. 695) ao desenvolverem um estudo analítico em relação à organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo integralizam ao aludirem que:

A literatura científica de referência [...] evidência como os sujeitos autistas sofrem a organização do espaço e do tempo. No primeiro caso, demonstram dificuldades de orientação, de movimento autônomo nos ambientes e de distinção e associação dos vários espaços às suas funções. No segundo caso, demonstram dificuldades em perceber o passar do tempo, de representar e evocar, em ordem, o passado e prever o futuro próximo (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 695).

O excerto coadjuva e propicia condições para pensar, ruminar e compreender os momentos em que o Joaquim apropriadamente (re)contrói e/ou reinventa as regras determinadas de cada espaço-tempo do ambiente educativo e, conseqüentemente, fornece

indicativos da forma escolar que constitui a escola “Belém”. Ajuda a compreender ainda o ir e vir do Joaquim que associado às relações que constrói com sujeitos e objetos nos espaços-tempos o fazem preterir uns e abnegar outros, por vezes até, desconstruindo regras postas pela escola “Belém”.

Tais ponderações corroboraram para apreender, com uma breve digressão, sobre como a escola do Joaquim traduz os objetivos que orientam suas ações educacionais na perspectiva inclusiva em práticas congruentes aos seus interesses e especificidades, considerando que a criança com Transtorno do Espectro do Autismo possui maneiras diferentes de ver e vivenciar os espaços-tempos da escola e que, ao experienciar tais extensões, dá sentidos e significados singulares, por vezes, intrínsecos mais a sua classe geracional que a sua condição de deficiência, que o leva a defrontar com os horários rígidos, obrigando-o a transgredir as rotinas instituídas e empenhar-se em estabelecer novas relações afetivas na configuração espaço-temporal da escola “Belém”.

Em suma, faz-se primordial que a estruturação espaço-temporal escolar esteja pautada em novos referenciais e a abordagem sociológica da Infância expõe argumentos importantes “[...] que nos permitem problematizar a estrutura educacional em todos os seus aspectos, as atividades realizadas e a distribuição do tempo para cada uma delas”, a fim de que possam contribuir para o processo de aprendizagem da criança independente de sua condição de deficiência ou não (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 86).

Ademais, as próprias contribuições legais acerca da Educação Infantil evidenciam a relevância concedida à funcionalidade pedagógica que deve ser destinada ao uso dos espaços-tempos e das relações que a criança trava nesses ambientes ora com os sujeitos ora com objetos, por intermédio das experiências vividas, sentidas e significadas nos diversos espaços-tempos do ambiente escolar.

A seguir, discorrerei a respeito das experiências vividas nos espaços-tempos da escola, tanto em sua cultura de pares quanto na cultura do mundo adulto que influem diametralmente para a construção de saberes e de culturas singulares. Para esse fim, e embasada no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, revisitarei os dados coletados e buscarei a partir da análise dos dados logrados com a observação participante e com o desenho comentado – que culminou com a constituição dos indicadores, das unidades temáticas e das categorias desinentes das falas, olhares e expressões do Joaquim – inferir quanto aos sentidos e aos significados atribuídos por ele às experiências vividas na escola regular no contexto da inclusão.

4.2 Entre predileções e abnegações: experiências da criança com TEA nos diferentes espaços-tempos da escola

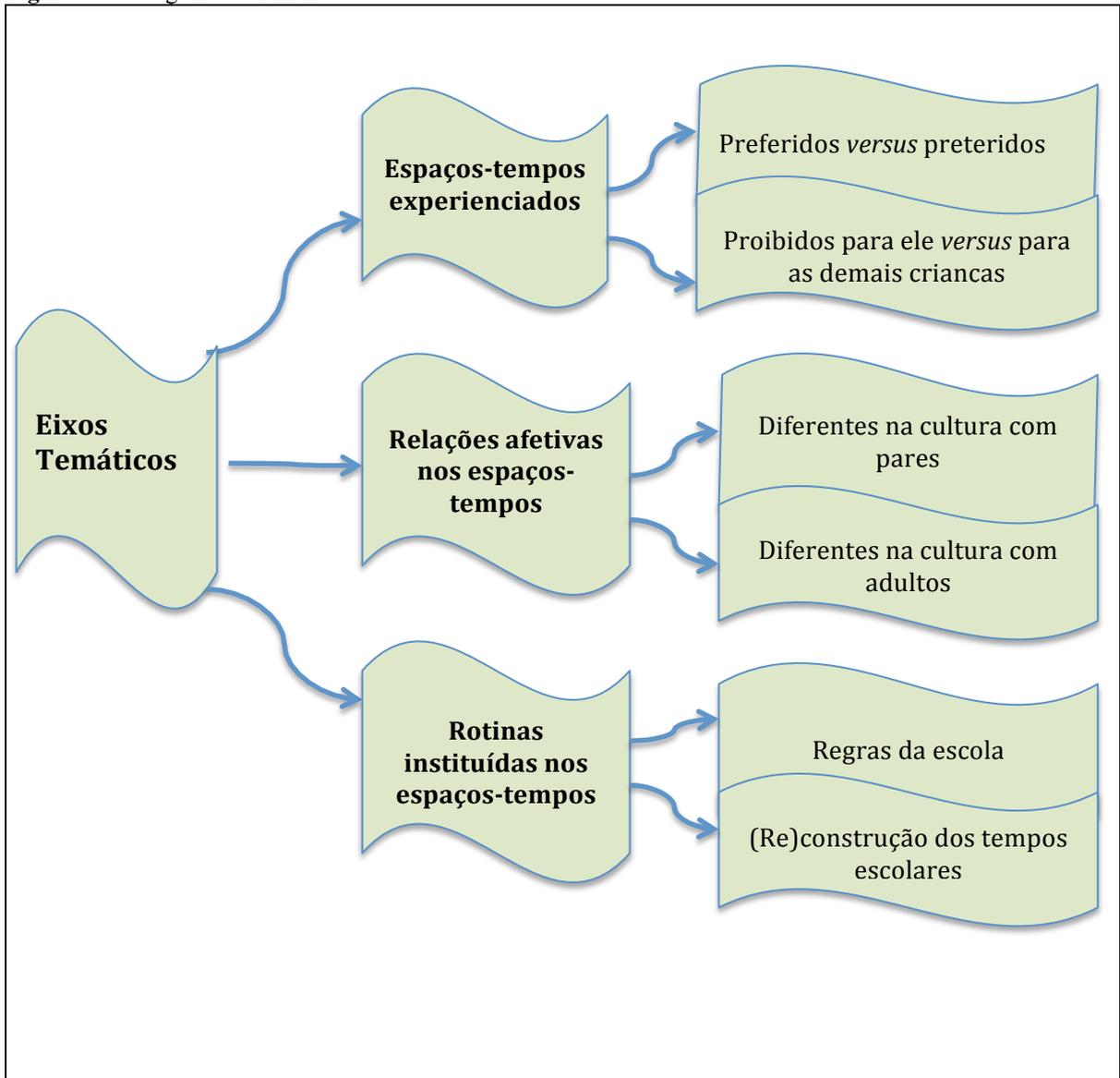
Para o encontro com as experiências que o Joaquim vivencia nos espaços-tempos da escola, a revisão analítica da abordagem sociológica da infância foi fundamental, pois possibilitou eximir-me da perspectiva de superioridade frente a ele no exercício de compreendê-lo como um outro a partir das suas manifestações e não a partir das minhas impressões, criando uma relação de cooperação com ele, por entendê-lo como ator social, por conseguinte, produtor e produto das culturas nas quais participa. E no desenrolar das experiências ele vai ressignificando o que lhe sobrevém, remodelando as regras instituídas as suas exiguidades, dando origem aos elementos de sentido e significação⁴⁶ que o faz reedificar as relações afetivas nos espaços-tempos daquele contexto.

Conforme Figura 9 apresentada na sequência, de cada um dos três grandes eixos de análise apresentados na seção anterior, foram engendradas as seguintes categorias⁴⁷: o primeiro se refere aos espaços-tempos experienciados pelo Joaquim, os quais foram agrupados nas categorias “Espaços-tempos preferidos *versus* preteridos” e “Espaços-tempos proibidos para ele *versus* para as demais crianças”; o segundo diz respeito às díspares relações afetivas nos espaços-tempos escolares, as quais originaram as categorias “Relações afetivas diferentes na cultura com pares” e “Relações afetivas diferentes na cultura com adultos”; a terceira concernente às rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola, produziram as categorias “Regras da escola” e “(Re)construção dos tempos escolares”.

⁴⁶ Em concordância ao discutido na seção anterior, para compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelo Joaquim às experiências vividas na escola regular, embasarei esta análise considerando o que discutem Aguiar e Ozella (2006, 2013) a respeito da constituição dos sentidos e significados que para os autores, embora tenham suas singularidades, devem ser considerados de forma conjunta. Afirmam que os significados são produções históricas e sociais e seus conteúdos são instituídos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos em cada sociedade, enquanto que os sentidos se aproximam mais da subjetividade de cada sujeito em seus aspectos afetivos, cognitivos e biológicos.

⁴⁷ Ressalte-se que as categorias originadas a partir dos 3 grandes eixos se concatenam no decurso da análise. Ao explorar dados coletados tanto na observação participante quanto no desenho comentado, percebem-se fragmentos similares em mais de uma categoria que denunciam a inter-relação entre elas e transparecem os sentidos e significados dele as suas experiências nos espaços-tempos da escola regular.

Figura 9 – Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As idiosincrasias de cada categoria serão perscrutadas em seguida, transportando as falas, ideias, desenhos⁴⁸ e as multifárias manifestações do Joaquim extraídas após observar as interações estabelecidas em diversos ambientes, de onde foi possível discernir os sentidos e significados atinentes as suas experiências, refletidos em sentimentos, ora de negação, ora de asserção, no que diz respeito tanto aos espaços-tempos experienciados na rotina da instituição educativa quanto das relações afetivas concebidas nesse contexto da escola regular.

⁴⁸ Ao longo desta análise considerei para a apresentação dos desenhos comentados as interlocuções que envolveram cada ilustração. Por esta razão, em alguns momentos, uma mesma ilustração transpassará por duas ou mais categorias; entretanto, será apresentada na categoria indicadora do diálogo envolto durante a elaboração, o qual sinalizou os sentidos atribuídos por ele às experiências vividas. Como exemplo, realço o que aconteceu ao desenhar o espaço mais legal da escola, posto que ilustrou a quadra, contudo, em diálogo sobre o que desenhava, os sentidos refletiram sentimentos de impedimento, de proibição, e não sentidos de consentimento para usufruir do espaço-tempo.

4.2.1 Espaços-tempos experienciados

4.2.1.1 Espaços-tempos preferidos *versus* preteridos

Nesta categoria emergiram aspectos a partir das expressões do Joaquim que externaram a maneira como certos espaços na escola sinalizam sentidos prazerosos em desfavor de outros menos interessantes, com tempos tão inteiriçados pela comunidade escolar, e foi organizada em duas alíneas. Na primeira, apresento aspectos referentes aos espaços-tempos que despertam o interesse do Joaquim enquanto permanece na escola “Belém” e, na segunda, estão elencados fatores que contribuem para que ele não sinta regozijo em viver experiências em certos ambientes.

A análise dos dados, suas significações e os sentidos atribuídos por ele ao que vivenciava, trazem à tona que, no decurso do ir e vir dentro dos espaços-tempos escolares, ele vai optando por preferências a uns em detrimento de outros espaços, menos pela sua condição enquanto criança com TEA e mais pelas circunstâncias envolvidas nessas experiências em cada cenário escolar como por exemplo: regras (in)flexíveis para o desenvolvimento de atividades, tempos (in)determinados; relações afetivas (in)expressivas com os sujeitos envolvidos que resultavam em sensações de bem estar ou não em alguns espaços sustendo uma relação eloquente nos ambientes nos quais seus interesses eram mais respeitados.

Para efeito de amostragem dos espaços com sentidos deleitantes, redizo o processo de associação que fiz com alguns pré-indicadores que originaram o indicador relacionado à categoria “espaços-tempos preferidos”: *gosto de ir pra lá, é legal, tem vídeos e joguinhos (Sala de Recurso Multifuncional); brinca livremente no parquinho; gosto muito da quadra*⁴⁹; *gosta de brincar de amarelinha (contudo não podia ir sozinho p lá) e gosto de ir para a biblioteca.*

Quando a professora da sala de aula anunciava os momentos e a rotina diária, ele imediatamente reagia com um simples gesto de satisfação quando se referia a esses espaços, inclusive era o primeiro da fila. A biblioteca, assim como para as demais crianças, significava

⁴⁹ Como aludido no início desta subseção, para esta análise foram consideradas as manifestações do Joaquim e seus desenhos comentados. Nestes últimos, para compreender os sentidos que enunciava na ilustração, considere as conversações implicadas no decurso da elaboração. Assim sendo, saliento que embora o Joaquim tenha representado na primeira ilustração a quadra como local preferido – o que me levaria a expô-lo nesse ponto – o diálogo remeteu a outra categoria, pois se reportou ao sentido de proibição e não apenas o significado do que representa a quadra enquanto ambiente para brincar, correr ou fazer outra atividade do seu interesse. Por esta razão, o desenho será apresentado na categoria “Espaços-tempos proibidos para ele *versus* para as demais crianças”.

o espaço para acesso a muitos livros e transparecia sentidos de contentamento, pois a despeito de não participar das atividades junto com as crianças – transitava livremente pelas prateleiras com anuência da professora que ora ou outra o tratava com brandura – ele extravasava alegria em ir para aquele espaço-tempo. No decorrer da observação, foi possível perceber igualmente certa ansiedade para saber a hora do parquinho, por diversas vezes perguntava à professora se já iam para aquele espaço, conforme trechos extraídos das notas de campo abaixo.

Depois a professora pediu para formarem fila para irem à biblioteca (a atividade de leitura seria com a professora daquele espaço), ele saiu correndo antes dos colegas e foi em direção à biblioteca. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

Hoje ele perguntou várias vezes qual era a hora do parquinho. A preocupação aparente dele era do avô chegar e ele não conseguir ir para aquele espaço. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 17/10/2018)

Quando a professora pediu para formarem fila para irem para a biblioteca, ele saiu na frente dos colegas para ser o primeiro da fila. Lá tinham 2 (duas) professoras, ele entrou, mas não sentou com as outras crianças para ouvir a história, ficou andando entre os armários onde ficam os livros e a estagiária atrás dele pedindo para ele sentar. Depois, ao ouvir a música, ele sentou no chão e ficou junto às outras crianças. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 24/10/2018)

A sala de aula igualmente sobressaiu como um dos espaços-tempos pertencente a essa categoria. Ficou cognoscível durante a pesquisa que quando a atividade envolvia algo do domínio dele, sentia-se muito a vontade e gostava de estar na sala de aula regular. Ressalto os momentos esperados por ele da rotina pedagógica da sala que apontavam sentidos exultantes como a chamada pelo nome – silenciosa ou falada – ele sempre participava altivamente mostrando o quanto aquele tempo transluzia um sentido aprazível para ele. Não obstante aos passeios externos à sala de aula regular, era para lá que retornava comumente e, sobremaneira, representava um dos locais em que se sentia mais à vontade.

Outro tempo que o atraía para a sala de aula era a rodinha tanto a destinada para contação de histórias quanto para a brincadeira da lata em que ao segurar a lata no final da música e sortear uma letra, a criança deveria proferir qual era e indicar uma palavra que iniciava pela letra sorteada. Aliás, sua participação nas atividades orais sempre foi excelente, elabora bem suas falas, sempre expõe seu ponto de vista, correlacionando as atividades com o exposto pela professora. Durante os dias de observação participante, ele externou a dilação por esses tempos de atividades nuncupativas em grupo e, de maneira alvoraçada, chamava-me para ir vê-lo jogar conforme fragmento abaixo:

– Corre, tia, corre! Vai começar a brincadeira da lata, eu vou acertar todas, eu sempre acerto todas as letras, você sabia? (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 26/09/2018)

Outrossim, o interesse pelo espaço-tempo da sala de aula regular se revelou em outros momentos como aqueles em que, para esgueirar-se dos espaços em que não sentia bem, ou seja, que espelhavam sentidos taciturnos, retornava imediatamente para a sala de aula e por lá ficava a espera dos seus pares, de acordo com excertos das notas de campo expostas a seguir. Ali existia seu tapete para os momentos dos brinquedos, o quadro para escrever e desenhar enquanto esperava o retorno dos amigos. Ressalte-se o papel da professora do Joaquim que cooperava em muito para que aquele ambiente fosse tão prazeroso, cada tempo na sala era respeitado às suas singularidades.

Da biblioteca foram em fila para o refeitório, ele correu na frente, como nos demais dias, olhou o lanche e falou para a estagiária que queria ir para a sala de aula com a professora. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/09/2018)

Quando deu a hora do intervalo, ele foi no refeitório, mas quando viu todos lá, pegou a minha mão e quis voltar para a sala. Nesse momento a estagiária foi lanchar. Ele pediu para ficar na sala durante todo o intervalo. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

Ele brincou e falava de vez em quando com um ou outro colega, mas não ficou no refeitório durante a hora do lanche, voltou para sala de aula com a professora e ficou desenhando. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 03/12/2018)

Com efeito, frente à preocupação em respeitar as especificidades dele, a docente procurava continuamente (re)inventar os tempos escolares tanto da escola enquanto instituição que em sua estrutura intrínseca está regulada por regras de convivência, quanto o tempo da sala de aula, especialmente dada a complexidade dos tempos escolares, caracterizado por suas várias temporalidades como o tempo das crianças, dos adultos, dos ambientes. Até nos momentos em que ele se ausentava da sala de aula, eram respeitados e significavam para ela, interrupções temporais importantes para o seu desenvolvimento e para o processo de escolarização à medida que, quando regressava à sala, envolvia-se e participava das atividades.

As falas e manifestações do Joaquim quanto aos espaços mais legais e preferidos por ele também foram significados com a possibilidade do brincar, com destaque para o espaço do Jogo da Amarelinha e do parquinho. Ao presenciar ele brincando no parquinho, observei

os sentidos de alegria com a expressão de contento em estar naquele espaço, destacada de suas falas a partir dos momentos de ansiedade e euforia para a chegada daquele tempo escolar.

Sobre o brincar, ressalte-se que se constitui como um processo de apropriação e (re)elaboração da cultura pela criança, a partir das atividades coletivas das quais participa tanto com seus pares quanto com adultos, sendo desenvolvido e (re)inventado de múltiplas maneiras (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2004; ZAIKIEVICZ, 2017). Configura-se ainda como um momento de ressignificação que amplia “[...] suas possibilidades de desenvolvimento e entendimento do mundo à sua volta, compreendendo melhor a cultura adulta e criando as suas próprias culturas” (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 103).

Da mesma forma acontecia com os indicadores dos espaços-tempos preteridos que espelharam sentidos pesarosos, uma vez que ele anunciava seu descontentamento nos locais que não oportunizavam razoável liberdade de escolha com tempos diversificados para realização das atividades, a exemplo da Sala de Multimídia. Habitualmente, nesse espaço-tempo a atividade direcionada à Educação Infantil consistia na apresentação vídeos educativos que, às vezes, não despertavam o interesse do Joaquim, conforme trecho abaixo quando perguntei por que não participava da aula e ele respondia:

– Porque nunca posso ligar o computador, nunca, só ficar sentado. Eu tô cansado disso!
(OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

E continuei, mas o que você faz naquela sala?

– A gente só fica sentado, só sentado assistindo vídeo. Eu nunca posso ligar o computador!
(OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

Em relação às atividades propostas pelos adultos nos ambientes, destaque-se também a inópia de recursos materiais e iniciativas atitudinais dos agentes educativos com a proposição brincadeiras e atividades dirigidas que estimulem não só o Joaquim como as demais crianças a permanecerem ou fruírem nesses espaços. Assim como concluiu Martins (2010) na pesquisa de mestrado acerca do que contam as crianças sobre a organização do espaço na educação infantil, a falta de propostas diversificadas, com atividades limitadas em determinados ambientes da instituição educativa infantil fazem com que as crianças, independente de suas condições singulares, signifiquem os espaços-tempos da escola entre predileções e

abnegações transparentes a partir da ausculta de suas vozes.

Outro momento dificultoso que sinalizava sentido de desalento para ele era quando as crianças iam para o pátio, pois ele voltava imediatamente para a sala e por lá ficava até o final do intervalo. Sua rotina era sempre a mesma, retornava para sala e lanchava sem a companhia dos seus pares. Esse espaço-tempo, nos momentos do intervalo, embora indicasse um espaço de livre movimentação e escolha não o interessava, menos em razão do barulho e mais pelo convívio com os pares de outra sala, visto que eventualmente findava em conflagrações que gerava insegurança e medo de ser interpelado pelos adultos. Ao perguntar por que ele não ficava com as outras crianças no pátio, ele pronunciava com as mãos nos ouvidos:

– Porque eles gritam muito, todo mundo lá fora grita muito! Eu nunca consigo brincar, eles sempre brigam comigo, você sabe, né tia! Eu não gosto deles! (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 09/10/2018)

Considerando o que afirma Martins (2010, p. 148) “ao falar, as crianças constroem e reelaboram significados e sentidos, enquanto reestruturam o próprio pensamento [...]”, pode-se a partir da fala do Joaquim que o significado e o sentido concernentes aos espaços preteridos ou preferidos da escola estão diretamente relacionados ao seu (des)interesse ora pelo que ocorre nesses cenários ora pelas relações afetivas estabelecidas. Ou seja, os dados transpareceram que suas antelações estão correlacionadas com o que lhe ocorre, o que lhe é permitido e flexibilizado nesses espaços, bem como pela relação travada com as pessoas que frequentam esses contextos da escola apontando a inter-relação entre as categorias dos eixos: “espaços-tempos experienciados” e “relações afetivas nos espaços-tempos”.

Isto posto, quando há confluência entre os espaços, os sujeitos e os interesses dele em certos ambientes da escola, ele dá sentido apazível as suas experiências e consegue externar suas emoções aos sujeitos envolvidos no processo educativo evidenciando suas (in)satisfação com o que lhe advém, categorizando espaços de preferência ou rejeição. Não cabe neste estudo discutir o que a escola faz em resposta a essas evidências transportadas da fala dele, mas alvitram a urgência para a realização de estudos ulteriores que articulem proposições em concordância ao que preconizam os documentos legais a respeito da inclusão educacional⁵⁰.

⁵⁰ Aludo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei Nº 12.764, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

4.2.1.2 Espaços-tempos proibidos para ele *versus* para as demais crianças

Na segunda categoria desse eixo temático, os dados apontam que ele consegue discernir espaços de livre acesso para ele em condições desiguais quando equiparado a outras crianças na escola, denunciando a clivagem de sentidos entre o que lhe era assentido e interdito, e exteriorizava essa realidade no ambiente educativo como por exemplo nos episódios em que quis brincar de “amarelinha” ou ir para a quadra, pois como não era permitido deixá-lo ir sozinho – brincar livremente e em horários diferentes aos definidos – ele se mostrava irritado com o funcionário que não permitia seu acesso a esses ambientes, posto que só liberava o portão após a companhia da professora ou da estagiária, como no relato abaixo.

Quando o vi voltando aborrecido com os braços cruzados, perguntei o que havia acontecido, ele respondeu:

– Esse homem é muito chato e malvado, ele só deixa as outras crianças “sair”, ele deixa todo mudo sair menos eu. Que droga! Vou mandar me avô bater nele. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

E continuei, mas ele gosta de você, se preocupa com você, quando respondeu:

– Não gosta não! Só gosta dos outros, de mim não, porque é muito malvado. Vou mandar meu avô bater nele. Ele vai apanhar do meu avô. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

As falas do Joaquim revelam a capacidade que tem de reconstruir e (re)significar as experiências que vive na escola, influenciando a construção de sentidos subjetivos ao que lhe acontece em cada espaço-tempo, discernindo os ambientes proibidos para ele em razão da sua condição. Pereira (2011, p. 139), em pesquisa de mestrado no tocante ao que dizem as crianças do entrelugar entre o centro de atendimento educacional especializado e a escola de educação infantil, conclui que é necessário “[...] ressignificar concepções sociais tão impregnadas em nossa sociedade, que precisam ser repensadas em busca de vivermos em uma sociedade que valorize as diferenças e a alteridade de cada sujeito”, ao invés de privilegiar as limitações impostas pela condição singular de cada criança.

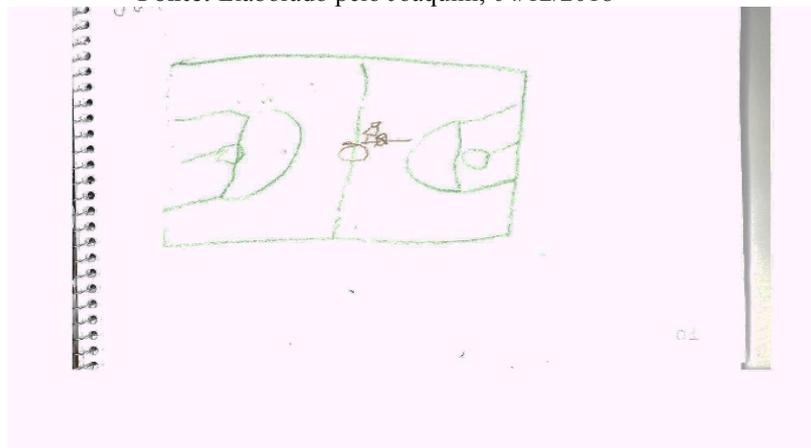
No que tange ao querer brincar de “amarelinha” e não poder ter acesso àquele espaço-tempo, destaque-se que embora a brincadeira e o respeito ao tempo da criança estejam como

princípios explícitos no PPP da escola, observa-se que essa restrição imposta ao Joaquim de não poder brincar em espaços em condições análogas às outras crianças estorva a possibilidade de constituir-se enquanto sujeito social e cultural, dado que as brincadeiras infantis não consistem em atividades unicamente reprodutivas, ao contrário, oportunizam à criança imaginar, criar, experimentar, ressignificar as experiências e compreender o mundo a sua volta (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2004, PEREIRA, 2011).

E, por conseguinte, essa negativa por parte da escola o fazia reagir de maneira belicosa. Citando caso análogo, Pereira (2011, p. 133, grifo meu) observou que o excesso de atividades diárias e o fato da criança não ter momentos para viver as experiências de sua infância “[...] com direito a tempo livre, **experimentar brincadeiras**, vivenciar as culturas infantis, fazem com que [...] tenha reações consideradas agressivas e, muitas vezes, seja rotulado como uma criança ‘difícil’”. Essas reações indicavam ainda sentidos de descontentamento e transpareceram em suas falas e gestos observados – cruzava os braços e batia as mãos no peito – a cada vez em que ele se sentia tolhido de frequentar certos ambientes sozinhos diferentes dos seus pares.

Durante a elaboração do desenho comentado quando perguntado sobre qual espaço mais legal da escola, foi a quadra de esporte a primeira ilustração do Joaquim intitulada “**Desenho 1 - Quadra de esporte**”, apresentada a seguir. Albano (2013, p. 24) declara que “[...] no ato de desenhar, pensamento e sentimentos estão juntos [...]”, isto é, a criança expõe suas necessidades e transporta para o papel seu lado emocional, seu temperamento, sua personalidade.

Desenho 1 – Quadra de esporte
Fonte: Elaborado pelo Joaquim, 04/12/2018



Em diálogo durante o tempo em que desenhava, elucidou o que simbolizava para ele querer estar naquele espaço e não poder em tempo outro ou sem a companhia de um adulto, exteriorizando o significado que aquele espaço tem para ele e, associadamente, o sentido que dá às experiências vividas naquele ambiente, ou seja, os sentidos refletiram sentimentos de impedimento, de proibição frente às regras instituídas da escola, e não sentidos de consentimento para usufruir do espaço para brincar, correr ou fazer outra atividade do seu interesse. Ao longo da imersão no lócus e atenta à maneira como ele desenhava o espaço, foi possível constatar as emoções do Joaquim ao assinalar o que gosta ou não de fazer e o que acontece nesses espaços preferidos ou preteridos por ele conforme trecho subsequente extraído do diálogo que transcorreu a técnica:

– A quadra é muito legal, tem a rede de basquete, né. Você tá vendo aqui, tia? Mas não tem bola de basquete, a tia (referindo-se a professora de educação física) nunca tem. Eu sei jogar basquete e jogo futebol também com meus colegas. (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

– Mas ele (referindo-se ao funcionário) não me deixa ir “pra” lá, só eles (referindo-se às outras crianças). (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

Como se pode ver, desenhou o espaço-tempo que vivenciava de forma mais eloquente, embora não fosse um local de fácil acesso para ele. Assim como descrito com os dados da observação nesta categoria, esse representava um espaço com claras diferenças de acesso para ele e para as demais crianças da escola, posto que existia a figura do funcionário que o impedia de ir sozinho ou sem autorização e, ainda que a turma já estivesse por lá, a passagem dele para aquele ambiente dependia da autorização da estagiária ou da professora espelhando o sentido de coibição para frequentar aquele espaço-tempo da escola.

Em consonância aos estudos de Martins (2010, p. 71), “[...] Não foram simples relatos de, mas eram diálogos sobre o que foi desenhado”, logo, sentidos e significados atribuídos por ele ao que vivia naquele ambiente. Assim como as outras crianças, Joaquim enquanto ser que produz culturas próprias, consegue distinguir claramente o sentido ou sem sentido do que lhe sucede em determinados espaços-tempos a partir das relações que constrói com seus pares e com os adultos, das atividades preferidas e preteridas por ele, que o faz desaceitar alguns ambientes, aceitar melhor outros e, assim, vai significando sua existência na escola.

Santos (2015, p. 236) ao enunciar que experiência pueril “[...] envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica [...]” coadjuva a compreender que a experiência que o Joaquim vivencia origina novos saberes e

culturas inerentes que diferem da cultura do mundo adulto e que fatores como o contexto ou as relações que estabelece com seus pares, com adultos e com objetos tem um sentido único e particular as suas vivências nos espaços-tempos educativos ao prosseguir que:

[...] entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num fecundo diálogo pelo qual elas não apenas garimpam, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Ou seja, as crianças se sentem convidadas por vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização ou solicitar para se relacionar com eles. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse (SANTOS, 2015, p. 233).

Isso sugere pensar a criança como um ser que possui “[...] modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real que são constitutivos das ‘culturas da infância’ [...]”, por conseguinte é competente e tem capacidade de elaborar interpretações das experiências vivenciadas com seus pares e com os adultos nos espaços-tempos da escola independentes de condição de deficiência ou não (SARMENTO, 2005, p. 371). E, assim, o Joaquim vai trilhando caminhos e dando sentidos únicos as suas experiências que são intrínsecos a sua essência enquanto sujeito que pensa e cria hipóteses e culturas próprias no mundo em harmonia ao que versa a abordagem sociológica da infância.

4.2.2 Relações afetivas nos espaços-tempos escolares

4.2.2.1 Relações afetivas diferentes na cultura com pares

A análise dos dados, nesta categoria, foi construída com base nas sinalizações do Joaquim que propiciaram identificar a maneira como significa os espaços-tempos e dá sentido as suas experiências ao manifestar dissemelhantes formas para se relacionar com seus congêneres.

Quando as crianças eram da sua turma, mantinha uma relação mais próxima de familiaridade com elas, ainda que, às vezes, de forma inexorável, mas mantinha uma interação com as crianças; entretanto, quando a atividade escolar se dava de maneira universal e externa à sala de aula, com todos os alunos envolvidos, sublinho o fato dele sempre se manter distante dos pares, visto que quando existiam crianças de outras turmas nos espaços, em raríssimas vezes, e só quando a professora da sala regular o acompanhava, ele permanecia.

Para efeito de compreensão das relações construídas entre os pares, sobressaímos o processo de associação que fizemos com os pré-indicadores que originaram esse indicador: *Eu não gosto daqueles meninos (crianças outras turmas); Aqueles meninos não me deixam em paz, não me dão a bola (na quadra); Não brinca com os pares de outras turmas nos espaços-tempos externos e Eles me perturbam, por isso, pego o brinquedo deles.*

Ressalte-se no que diz respeito às experiências com a sua cultura de pares que, não obstante mantivesse uma relação mais harmônica com os pares da sua sala de aula, ocasionalmente, o Joaquim se expressava de forma irascível e intempestivo com eles que se mostravam tolerantes, pacientes e zelosos ora cedendo o brinquedo, ora dando a vez para ele nas atividades e brincadeiras, entre outras atitudes pacíficas. E, embora o foco dessa pesquisa não fosse revelar a ótica de outros sujeitos que não o Joaquim, quando ocorriam essas situações na sala de aula regular, ao que me olhavam e diziam:

*– Ele é assim mesmo, tia, “brabo”! Não mexe com ele, é o jeito dele, ele é assim mesmo!
(OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 11/10/2018)*

Externavam tanto com atitudes quanto com suas falas terem o discernimento quanto ao jeito de ser do Joaquim ou ainda a compreensão da deficiência como uma condição dele, não demonstraram vê-lo como uma criança doente, talvez, reflexo de um trabalho de aceitação relevante realizado pela professora da classe regular ou, no caso específico do Joaquim, da ausência de uma condição física diferente. Morais (2014) tentando descobrir o que falam as crianças da educação infantil em pesquisa de mestrado sobre a inclusão escolar, salientou o protagonismo infantil e concluiu que as crianças quando não influídas por prejulgamentos, aceitam o outro diferente, inclusive quando a deficiência é aparente.

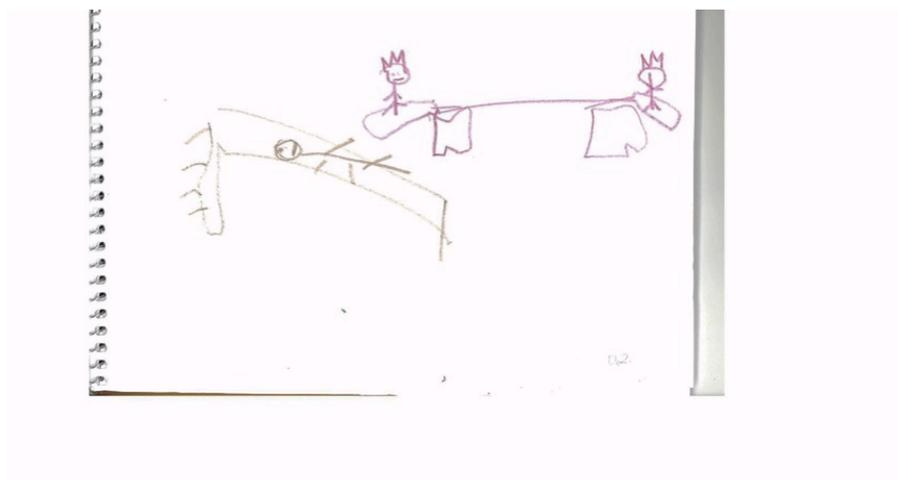
Outros dois episódios se destacaram e cooperaram para o sentido que dava quanto às experiências desiguais na cultura de pares evidenciando o dualismo de sentidos (des)contentes atribuídos ao que vivenciava na escola nas relações com seus pares: um fato ocorrido no pátio, ao lado do refeitório, quando quis participar do recreio com outras turmas, contudo foi interrompido e retornou para a sala após se desentender com uma criança de outra sala e quando mostrava interesse em ir para o parquinho brincar com colegas da sua sala, uma vez que esse espaço-tempo era privativo da Educação Infantil por sua extensão, logo apenas a sua turma tinha acesso.

Com relação a experienciar esse espaço apenas com as crianças da sua turma, exponho a segunda gravura nomeada “**Desenho 2** - Parquinho” elaborada por ele, representada abaixo.

Em razão de refletir em mais um espaço agradável para ele, em que vivia momentos lúdicos que transcorriam sem grandes conflitos, como disse, o parquinho por ser pequeno e exclusivo da Educação Infantil, iam apenas os congêneres da sua turma, e estes claramente, concediam prioridade as suas vontades, sempre tolerantes e pacientes com ele, sinalizando claras representações de ser um momento aprazível para ele estar com seus pares.

Desenho 2 – Parquinho

Fonte: Elaborado pelo Joaquim, 04/12/2018



Outrossim, mais uma vez o brincar e o interesse dele por essa ação foi revelado por meio do desenho comentado, conforme exposto na ilustração. Desenhou-se com os seus amigos brincando no parquinho e, embora não tão evidente, seu desenho apresentou cores coloridas que refletiam as cores dos brinquedos constantes no espaço, detalhe que pode, também, representar o significado que o brincar tem para ele, como algo alegre e agradável.

Dessarte, observei durante a minha imersão em campo que o parquinho é um dos espaços em que mais vive experiências que refletem sentidos de prazer e liberdade para o Joaquim, por ser um espaço que lhe oferece riqueza de aprendizados, de troca entre ele e seus pares, em que ele (re)cria situações do seu dia a dia nas interações afetivas com os pares que corroboram para apreender o mundo que o cerca indo ao encontro do que declara Zaikievicz (2017, p. 133) acerca dos brinquedos enquanto instrumentos que coadjuvam para a “[...] reconstrução dos mundos adultos em seus mundos infantis, cheios de representações, de significados e de culturas”.

Em conversa comigo expôs ainda a maneira distinta de como se relaciona quando as crianças são das outras salas, além de destacar outro dado importante que é o fato do tempo

reservado ao parquinho, pois, na rotina instituída pela escola, o horário destinado a esse espaço é sempre ao final do dia, contudo ele, por ter um horário diferenciado, sai uma hora antes e, por vezes, não participa desse momento.

Em diálogo, disse:

– *Eu gosto muito do parquinho, mas a tia só leva na hora da saída e meu avô vem me buscar sempre nessa hora, droga!*
 – *Lá a gente brinca só, não tem aqueles meninos chatos, né! (referindo-se às crianças de outras turmas). (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)*

Ressalte-se aqui o paralelismo evidente entre os 3 (três) eixos temáticos: Espaços-tempos experienciados, Relações afetivas nos espaços-tempos escolares e Rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola, dado que não obstante fosse um local agradável em que sustinha relação apenas com seus congêneres, era impedido de ir para esses espaços-tempos em razão das regras fixas da escola que prediziam os tempos permissíveis para frequentar o ambiente que transparecia outro sentido, o de impedição como descreverei no eixo subsequente.

Nos inúmeros momentos de escuta do Joaquim possíveis a partir da observação participante associado ao desenho comentado, tornou-se evidente a premência da criança deixar de ser invisibilizada e ter suas vozes reveladas e respeitadas (SIROTA, 2001). Conforme os dados empíricos, é axiomática a vontade dele em querer vivenciar em outro tempo aquele espaço do parquinho com seus pares, além de revalidar a maneira díspar como se relaciona na sua cultura de pares com as crianças da sua sala, dado que se sentia mais confiante quando estava com os pares da sua sala de aula e, quando da presença de outros, participava parcialmente das atividades propostas nos espaços-tempos da escola.

Tal como no segundo desenho denominado “**Desenho 2 – Parquinho**” exposto acima, retomo ao primeiro desenho referente à quadra para ratificar essa relação mais deleitante que ele mantinha com os colegas da sua turma na medida em que fluía de forma bem mais tranquila quando equiparada aos pares de outras turmas. Quanto a essas últimas crianças, a despeito de não as ter representado no desenho, ele pode expressar-se à medida que dialogávamos sobre o que acontecia naquele espaço-tempo da quadra e o que significava para ele àquela experiência vivenciada em razão do sentido aprazível atribuído a ela.

Ao mesmo tempo que desenhava dizia:

– *É aqui que eu brinco de bola, corro “pra” pegar a bola, mas aqueles meninos são muito*

chatos! não gosto de jogar com aqueles meninos, você sabe né, tia? Eles pegam a bola, eles não me dão a bola. (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

Quando perguntei que meninos? Ele respondeu:

– Aqueles lá da outra sala, tia. (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

Ele se referia aos alunos da outra turma, que conforme dados dos registro de campo, quando estive nesse espaço-tempo com alunos de outras turmas, sucederam-se conflitos com algumas crianças de turmas diferentes da dele por causa da bola que culminaram com a saída dele da quadra. Para obter mais informações do que significara, para ele, aqueles momentos na quadra, perguntei:

– E você joga a bola para eles? Você também dá a bola quando eles pedem? (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

Respondeu:

– Não! Eles tem que me dá a bola, tia. (DESENHO COMENTADO, 04/12/2018)

Durante o período em que permaneci na escola “Belém”, observei que esse convívio mais propínquo do Joaquim com os pares de sua sala independe da condição dele enquanto criança com TEA. Zaikievicz (2017), em pesquisa de mestrado sobre o que dizem as crianças da pré-escola com relação à instituição educativa, igualmente revelou que o comportamento e as preferências das crianças, estão relacionados aqueles amigos em que tem mais intimidade ou proximidade, logo propendem a compartilhar de brincadeiras, na maioria das vezes, com as mesmas crianças.

A propósito, os sentidos conferidos à interação e ao convívio com as crianças de sua sala significavam não apenas a possibilidade de comunicação e, sim, refletia um sentido particular de bem-estar e aconchego na relação instituída com seus pares certificadas pelas ações recíprocas entre eles, durante as quais há compartilhamento de informações, compondo-se o processo interativo e o contato social condições *sine qua non* para o desenvolvimento pueril, igualmente verificados em trechos das notas de campo a seguir que ratificaram os sentidos descortinados com o desenho elaborado por ele:

Como saíam mais cedo, pois não tinha merenda, a professora antecipou a atividade na quadra. Ele saiu correndo, foi primeiro na amarelinha, pediu para eu brincar uma vez, e depois, sem a estagiária mandar, foi para a quadra e participou da atividade do circuito (a professora fez com barbante várias formas geométricas, distribuiu os alunos em grupos e ao proferir qual era a forma, eles tinham que se dirigir para a figura certa). Depois do circuito deixou os alunos livres para brincarem de bola. As meninas brincaram junto com os meninos. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

Na quadra com os pares da sua turma ele participou de toda a atividade, esperava a sua vez, acertou cada forma geométrica e brincou com as crianças. Na hora do futebol, eles continuaram brincando. Como estava só a turma dele, brincou e participou, diferente de quando tem crianças de outras turmas. Ele geralmente se desentende porque não espera sua vez, a impressão que tenho é que as outras crianças não reagem igual aos pares da sua sala, ou seja, mostram-se menos tolerante e paciente às atitudes dele, com isso ele se aborrece e acaba se desentendo com as crianças de outras turmas. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

De modo igual, os dados também validam o que Schmidt (2016) adverte em seus estudos no que diz respeito à importância para as crianças com TEA da interação entre pares e entre os sujeitos da escola. O diálogo entre os símeis é uma das questões a considerar em contextos educacionais inclusivos, bem como com os adultos circundados na conjuntura da escola. Em especial à criança com TEA que tem no seu desenvolvimento comprometimento acentuadamente atípico na interação social, umas das razões para que o contexto escolar coadjuve para que haja interação cada vez maior entre os pares e com os adultos. Relativamente a isso, sublinho o que exprimem Camargo e Bosa (2009, p. 66):

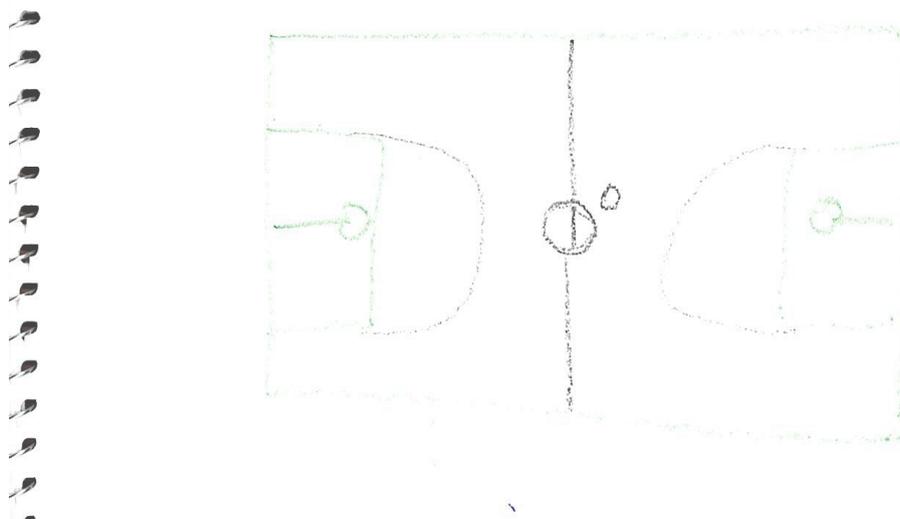
A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição [...].

As autoras acrescentam ao afirmar que o convívio da criança com TEA com seus congêneres “[...] constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais, o que, por sua vez, poderá ter um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional [...]”. Sob outra perspectiva, Mavropoulou e Sideridis (2014) indicam que as crianças sem TEA igualmente aprendem com esse convívio e passam a agir de forma mais inclusiva frente à criança com TEA interagindo com elas em diversos ambientes da escola (apud SCHMIDT et al, 2016, p. 231).

A despeito do que afirmam os autores (CARMARGO; BOSA, 2009; SCHMIDT el al, 2016) que a oportunidade de conviver com seus pares faculta à criança com TEA o incitamento as suas competências interativas, não se deve esquecer que esse processo de convivência compartilhada, por via da inclusão na escola comum, demanda atenção às idiossincrasias de cada criança e envolvimento de todos os sujeitos do mundo adulto envolvidos no contexto inclusivo como técnicos, docentes, funcionários, comunidade escolar como um todo. Não há uma interação entre as crianças de turmas distintas na escola “Belém”, e esta correlação, se efetiva, poderia trazer vantagens tanto para o Joaquim quanto para as demais crianças tal como discutido por Mavropoulou e Sideridis, 2014; Carmargo e Bosa, 2009; Schmidt el al, 2016.

Ao analisar os desenhos do Joaquim, ficou ainda mais visível a imprescindibilidade de ouvi-lo enquanto produzia suas ilustrações, pois me permitiu esclarecer situações, significados e sentidos que ultrapassam os elementos gráficos. Um exemplo foi o que transcorreu com o quarto desenho intitulado “**Desenho 4 – Quadra esportiva**”, apresentado a seguir, pois apesar da mudança na metodologia para a construção de mais um desenho que refletisse um espaço legal da escola, ele repetiu na ilustração a quadra correlacionando a outra experiência vivenciada.

Desenho 4 – Quadra esportiva
Fonte: Elaborado pelo Joaquim, 07/12/2018



Conquanto não tivesse representado as crianças nesse desenho, pude notar que não o fez considerando a mesma experiência vivenciada quando da elaboração da primeira vez em que desenhou esse espaço, posto que se reportou ao convívio com crianças da sua sala de aula reiterando a relação afável que mantinha com eles e não mais aos pares de outras salas.

Desenhou a bola ao centro reportando-se ao momento em que brinca com os pares da sua sala.

Durante a investigação, foram raros, especificamente, 3 (três) dias durante a pesquisa de campo que ele participou de todas as atividades e dinâmicas propostas pela professora junto com o grupo nos espaços exteriores a sala de aula, inclusive, conseguiu ficar durante o intervalo no pátio da escola, brincou com as crianças, ora se entendiam, ora se desentendiam, mas continuou junto com seus pares. Nesses dias, ele chegou a ganhar uma “estrela” de parabéns e imediatamente comentou:

– Vou “mostrar” essa estrelinha “pro” vovô, ele vai ficar muito feliz! (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 09/11/2018)

O trecho acima sobressai outro fator determinante nas falas e expressões do Joaquim concernente às relações afetivas que foi a representação da família – caracterizada na figura do avô materno. Em mais de um momento durante a observação e em ambientes diversos da escola como no pátio, na quadra e no refeitório, ficou perceptível a representação que o mesmo tem na sua vida, posto que quando experimentava sensações de insegurança e hesitação na relação com adultos, era o avô a quem logo se referia. Nesse caso, demonstrou ainda ter o discernimento do que representava dar essa alegria ao avô.

Por fim, consoante ao que foi discutido na parte introdutória desta pesquisa no que tange à Sociologia da Infância, é por meio da reprodução interpretativa que a criança participa ativamente na sociedade, ou seja, ela não apenas recebe os estímulos do meio, mas os interpreta, cria e (re)produz novos saberes segundo as suas culturas, interagindo com outras criança corporificando a cultura de pares (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2004, 2008). Nessa ótica, destaque-se a importância da instituição educativa da primeira infância em oportunizar relações interativas tanto entre os pares quanto entre os adultos – como veremos na categoria seguinte – para apropriação e criação das culturas de pares infantis, haja vista que, congruente ao que afirma Zaikievicz (2017, p. 148), “Esse processo de interação das crianças [...] possibilita que haja trocas de culturas, de experiências e de saberes, essencial para o desenvolvimento infantil e para a construção de sujeitos culturais e sociais”.

4.2.2.2 Relações afetivas diferentes na cultura com adultos

Nesta categoria Joaquim exteriorizou, igualmente, distintos sentidos às experiências.

No tocante à interação, sua relação com os adultos revelou a predileção por aqueles que se mostravam mais solícitos as suas pretensões, àqueles que dialogavam com ele rotineiramente ou permitiam expressar suas ideias e sentimentos e, de forma antagônica, sucederam momentos apreensivos e conflituosos que retrataram sentidos de animosidade com outros sujeitos da escola.

Consoante à literatura⁵¹ referente ao TEA, o distúrbio pode afetar a comunicação, a interação social, a adaptação da criança e a capacidade de aprendizado, no caso do Joaquim, segundo informações tanto da escola quanto da mãe, ele desenvolveu bastante a linguagem e o aprendizado por frequentar desde a descoberta do transtorno uma instituição especializada além da escola regular, corroborado como se pode observar nos trechos das notas de campo a seguir.

Hoje ele chegou 20 (vinte) minutos atrasado e perdeu a colhida e a atividade do nome. Ao chegar na escola pediu para a professora abrir o armário para ele pegar os brinquedos. Ela pediu para ele sentar e participar da atividade. Ele sentou na mesa e fez a atividade (identificar a letra e diferenciar consoantes de vogal) bem rápido, sem interferência da estagiária ou da professora e ainda me falou algumas palavras com as letras que achou: com a letra J disse jabuti, jacaré; com a letra U disse urubu. Durante a atividade não mostrou qualquer dificuldade e reconheceu letras do nome dos familiares. Mesmo andando entre uma carteira e outra, participou da atividade. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

Quando chegou à escola a professora estava apresentando a atividade do dia. Corte e colagem com a letra M. Sentei junto com ele na mesa, além da estagiária. Fez a atividade de procurar a letra M em revistas, mostrou familiaridade com a atividade de corte e colagem. Encontrou 3 (três) letras M de tamanhos diferentes e colou. Ele pediu p estagiária ler as palavras que ele encontrou com a letra M. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

Hoje a atividade do calendário e do nome foi nas mesas, e ele participou sentado, esperou seu nome e levou até o fichário. Em nenhum momento levantou da mesa sem ser a sua vez, pela segunda vez desde o início da pesquisa de campo que ele participou e esperou as outras crianças falarem sem interromper os colegas. A professora arrumou a sala formando uma grande mesa retangular com cadeiras uma de frente para a outra. A atividade era sobre a letra F, ela apresentou palavras que iniciam com a letra F no quadro, depois eles tinham que reconhecer a letra em revistas, cortar e colar na folha e, por fim, escrever a letra F para completar as palavras em outra atividade. Ele também fez toda a atividade de forma autônoma, sem ajuda da estagiária ou da professora sentado com os colegas. Não saiu da sala, encontrou 5 (cinco) letras F, cortou e colou. Hoje não quis pintar a atividade e pediu logo a folha em branco para desenhar. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 21/11/2018)

Ele chegou atrasado e não participou da acolhida no pátio. Quando entrou em sala, deixou sua mochila sobre as mesas igual todas as crianças e sentou sozinho. Depois deixou 2

⁵¹ Para mais informações consultar: <https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea/> ou <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo>

(duas) meninas sentarem com ele na mesma mesa. Participou da atividade do calendário e do nome, pegou sua ficha e deixou no local indicado pela professora. Em seguida a professora passou a atividade sobre maior e menor, grande e pequeno e ele entre uma conversa e outra com as meninas fez toda a atividade, sem que fosse preciso a estagiária ou a professora interferir. Por vezes, ensinou uma colega como tinha que fazer. Ele terminou antes dos colegas, pintou mas não quis fazer outra atividade, pediu apenas para desenhar. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 03/12/2018)

Os registros do diário de campo ratificam que ele apresenta competências esperadas à escolaridade, por vezes, em condições de destaque na aprendizagem. O maior comprometimento dele está nas interações sociais. Portanto, há a imprescindibilidade da instituição educativa deter um olhar mais atento às relações interativas oportunizadas nas diversas configurações espaços temporais da escola, a fim de contribuir para um convívio mais harmonioso do Joaquim com os sujeitos escolares, dada a complexidade de suas características de ser e estar no mundo que influem diretamente no seu desenvolvimento.

De forma análoga ao que acontece na cultura de pares, a interação para o Joaquim, ou seja, a relação que estabelece com as pessoas apresenta sentidos díspares quando se trata do mundo adulto, posto que consegue se relacionar com certos adultos da escola com claros sentidos de prazer em estar e conversar com essas pessoas, ainda que a condição sintomatológica relacionada ao TEA apresente característica como o fato de ignorar as emoções de outros sujeitos, falta de empatia para firmar relações afetivas, Joaquim refletia sentimentos de bem estar nos espaços tempos ao lado das pessoas que o aceitavam em sua forma de ser.

Todavia, as interações refletiam sentidos dessemelhantes quando da presença de alguns adultos e, considerando os sintomas próprios da criança com TEA no que tange à grande dificuldade de assentar relações sociais ou afetivas, ele demonstrava irritabilidade quando se dirigia a esses sujeitos da escola, acompanhado de gritos em certas experiências vividas, ou andava de um lado a outro com movimentos nos braços e mãos, além da repetição persistente de palavras ou outras ações que findavam em uma ausência de interação social, em outras palavras, uma interação inadequada com esses sujeitos escolares, apresentados a seguir por meio dos registros de campo produzidos nas sessões da observação.

Na atividade na biblioteca não quis entrar na biblioteca, mas a professora chamou, abraçou disse para ele entrar e procurar o livro do rei leão. Ele não quis ficar e saiu correndo em direção ao portão da amarelinha. Brincou e depois voltou para a biblioteca e participou da atividade com os colegas, sendo bem recebido pela professora. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 17/10/2018)

Na hora de ir para a biblioteca, mesmo não sendo o primeiro da fila, foi em direção ao espaço e abraçou a professora na entrada da sala. Seria contação de história, todos sentaram no tapete em EVA para ouvir, mas ele não parou, ficou andando entre as prateleiras de livros. Às vezes, pegava um, olhava e gritava palavras soltas. A estagiária ficou o tempo todo com ele, pedindo para ele fazer silêncio. A professora da biblioteca deixou ele bem à vontade. Enquanto os colegas ouviam a história, ele ficou andando pela espaço até a hora em que ela iniciou uma música e ele voltou para o grupo e participou da atividade junto com seus pares. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Antes da contação de história, a coordenadora do Ensino fundamental entrou na sala de aula regular para dar um aviso, ele estava correndo entre as carteiras e repetindo algumas palavras soltas como é habitual. Nesse momento, ela em tom alto de voz pediu para ele parar e calar, mas ele não parou e ainda respondeu em tom de voz também alto que não iria parar. Ela gritou novamente pedindo para ele parar, a professora foi até ele e pediu para ele ouvir o que a coordenadora iria falar. Ela ficou com ele na cadeira até a coordenadora sair da sala. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 03/12/2018)

Outro fato axiomático que indicou essa diferença na interação com adultos, diz respeito à maneira como expressava certo carinho com as professoras da sua sala mantendo uma relação mais harmoniosa, todavia, manifestava emoções inexpressivas de afetividade quanto a outros agentes do contexto escolar. Como constante nos registros em uma das sessões da observação quando machucou uma outra criança no pátio, na hora do intervalo, e foi levado para a administração.

Hoje ocorreu uma situação conflituosa: no pátio tinham crianças de outras turmas, ele correu e pegou a bola que as crianças estavam brincando, como quis ficar com a bola na mão, um dos colegas pegou de volta. Nessa hora eles iniciaram uma briga pela bola e ele bateu no outro menino. O funcionário correu, apartou os dois, depois levou ele para a sala da coordenação e a outra criança continuou brincando. Em conversa com ele a coordenadora disse que ele toda vez briga com as outras crianças, que é impaciente e como é mais forte e possui uma estatura maior que os colegas acaba batendo com mais força. Não aceita esperar que os colegas deem as coisas para ele, pega de forma abrupta os objetos e brinquedos das outras crianças sem pedir permissão e, que por tudo isso, ele ficaria com ela sentado. Por outro lado, a estagiária defendeu ele ao dizer que ele não tem noção que é mais forte que os outros, que é o tamanho dele e que dessa vez não foi intencional, ele só queria brincar com as crianças que estavam no pátio. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 12/11/2018)

O trecho auferido das notas de campo embora não externe as falas do Joaquim, faz-se necessário para ratificar o sentido que ele atribui ao que lhe ocorre nas relações afetivas firmadas com os adultos na escola, interpretado a seguir a partir de suas falas. Dessa maneira, após o episódio descrito acima, com a intenção de desnovelar o que aquela situação significara para ele, perguntei o que havia ocorrido e ele respondeu seguidamente ao gesto de

cruzar os braços:

– Eu não tive culpa. Eu não gosto dessa mulher! Sempre ela que briga comigo! Eu vou falar tudo “pro” meu avô! (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 12/11/2018)

Como exposto na categoria anterior a acerca da representação da família na pessoa do avô, presenciei inúmeros momentos em que, ao se sentir contrariado ou nas situações em que se sentia desprotegido, conclamava o nome do avô indicando que ele o salvaria daquela situação ou, até mesmo, agiria com rigidez contra aqueles que o haviam contrariado na escola. Dando sequência ao diálogo com ele, continuei. Mas por que você gritou?

– Porque tudo sou eu, tudo sou eu nesse diabo! Eu nunca posso brincar com eles (referindo-se às crianças) que ela grita comigo! (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 12/11/2018)

E prosseguiu:

– Eu vou pedir uma folga, uma folga, eu preciso de uma folga dessa mulher e dessa escola. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 12/11/2018)

Joaquim com suas reações e manifestações expressou ter o discernimento sobre as distintas relações estabelecidas com os adultos da escola, apreendendo como os adultos o veem e o que pensam dele, como o caracterizam nesse ambiente que o faz revelar sentidos ora de afeição ora de antipatia, isto é, externou sentidos díspares às relações afetivas firmadas com os adultos envolvidos no contexto escolar. Revelou ainda reconhecer a condição de criança incapaz a ele imputada por certos adultos, fato que influi em querer estar ou não nos espaços-tempos da escola “Belém”.

Plaisance (2005) quando tece considerações no tocante ao papel que a criança com deficiência representa na sociedade, a ponto de a deficiência ser imperante frente às singularidades próprias da criança enquanto categoria social, ajuda a compreender como as significações a respeito do Joaquim e as atitudes dos agentes escolares com ele, apresentam reflexos em suas manifestações e representações ao que lhe transcorre, ao expressar a necessidade de:

[...] Pôr em relevo o indivíduo na qualidade de indivíduo [...] mas essa orientação se opõe às representações tradicionais das crianças, apresentando um tipo ou outro de deficiência, como formando uma massa indistinta, somente identificada pelo fato de ser deficiente, em detrimento da pessoa (PLAISANCE, 2005, p. 411).

Ainda em concordância ao que afirma Plaisance, quando assegura que “[...] as palavras fazem as coisas [...] Nomear e classificar é fazer existir, pois as representações a isso ligadas criam instituições e práticas [...]” (PLAISANCE, 2005, p. 409), observei que as denominações em relação ao Joaquim pelos sujeitos da escola sinalizam prenunciações daquele cenário e dizem muito sobre as expectativas direcionadas a ele na escola, compreensível quando das suas manifestações, ao prejudicarem seus desempenhos e condutas, de modo que podem cerceá-lo a alcançar voos mais altos e ultrapassar as fronteiras que lhe são impostas pela comunidade escolar.

Apropriando-me de Pereira (2011), nota-se que a peculiaridade do modo de ser e estar da criança com TEA na infância acaba sendo declinada em detrimento da deficiência e faz com que ela afigure estereótipos de diversas categorias que desvalorizam sua potencialidade, sua capacidade de criar hipóteses, sendo visto como uma criança ora inábil ora desinteressada por não realizar algumas atividades delineadas em tempos similares para as demais crianças, desconsiderando suas especificidades. Ouvi-lo e respeitá-lo em sua maneira de ser possibilita, aos adultos, conhecerem suas realidades, tornando-se possível planejar um cotidiano institucional que venha ao encontro de seus interesses (ZAIKIEVICZ, 2017).

Isto posto, naquele contexto espaço-temporal é possível inferir por meio das exteriorizações do Joaquim no tocante as suas experiências vivenciadas, conceitos com relação à criança com TEA com profundas significações representadas em condições de incompletude ou inépcia, perceptível em conjunturas nas quais era visto como um vir a ser, ou seja, criança incapaz, como nos episódios em que ele não podia transitar sozinho pelos ambientes intra/extra sala de aula. Faz-se imperioso ressignificar as concepções dos adultos com referência à infância enquanto classe geracional heterogênea e à criança com TEA para a existência de um contexto mais inclusivo.

Como exemplo, segue extrato das notas de campo concernente a um dos dias em que tentou ir para o jogo da Amarelinha, mas não obteve sucesso:

Hoje, na hora em que ele quis sair para a área onde fica o jogo da amarelinha, o portão estava aberto, pois tinha uma turma na quadra, entretendo, o funcionário ao vê-lo fechou o portão imediatamente. Nesse momento, ele falou em tom de voz alto para ele abrir o portão, mas o funcionário fingiu não ouvir e sem falar qualquer coisa para o Joaquim ou pedir para ele esperar, só abriu o portão quando a estagiária se aproximou. Brincando

com ela retrucou palavras ao funcionário demonstrando insatisfação por ele não abrir para ele, só para as outras crianças. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 17/10/2018)

Com efeito, a partir de suas manifestações, a relação com a cultura do mundo adulto está diametralmente relacionada a como os adultos se comportam frente às iniciativas dele nos ambientes da escola. A exemplo, Joaquim no momento de encontro pelos espaços da escola demonstrou interesse em querer brincar com o professor da SRM e, este, ao reagir favoravelmente ao seu desejo, demonstrou manter uma relação afetuosa, bem como ao ser recebido e respeitado em suas maneiras de ser e agir no ambiente da biblioteca, como por exemplo, querer brincar com os livros das prateleiras enquanto a professora contava uma história para seus colegas. Segue abaixo trechos referentes ao momento em que o professor da SRM passou ao lado dele:

– Eu quero ir com aquele tio. Eu vou lá com aquele tio! (Referindo-se ao professor da SRM). (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Perguntei, mas por que você que ir com ele?

– Porque ele é legal, ele brinca comigo na quadra e lá na sala do tio tem muita coisa legal “pra” gente brincar. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Para Sarmiento (2004), a natureza interativa do brincar para crianças, decerto, contribui para a (re)criação de conhecimentos sendo um elemento originador das culturas da infância, ou seja, Joaquim utiliza os momentos de experiências vividas com os adultos para produzir saberes próprios, pensar e interpretar o que vive na escola no contexto da inclusão. Outra vez ressalto que o desejo pelo brincar reflete um sentido de bem estar em determinados ambientes e influem essencialmente nas relações que estabelece com os sujeitos do mundo adulto na escola “Belém”.

Zaikievicz (2017, p. 106), em estudo que sublinhou o protagonismo das crianças, desvelou que o brincar esteve presente em múltiplos momentos e que este “[...] não se traduz por uma ação isolada e sem sentido, mas como uma atividade que desperta nas crianças inúmeros conhecimentos, possibilidades e culturas [...]” logo, precisa estar presente no dia a dia da criança nos diversos ambientes da escola e circunscrever a interação tanto com os pares quanto com os adultos.

A autora prossegue em suas análises afirmando que “[...] a presença da brincadeira no cotidiano infantil é essencial, como uma veia propulsora da infância. É por meio do brincar que a criança internaliza conhecimentos, produz e reproduz culturas, constituindo-se como sujeito ativo, cultural e social” (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 109). Poder escolher seu tempo próprio para a brincadeira e ser compreendido quanto à singularidade da sua condição de criança com TEA, refletia sentimentos de afeição por alguns sujeitos da relação com a cultura do mundo adulto, das quais ele falava em outro tom, demonstrando apreço por essas pessoas, posto que lhe permitiam brincar em um tempo incomum ou compartilhavam o momento da brincadeira com ele.

Durante a pesquisa também foi possível notar a atenção dada ao momento da ludicidade no espaço da sala de aula regular, com tempos alocados para o brincar com a massinha de modelar, com o jogo da lata, da rodinha, além de outras brincadeiras criadas por ele e pelos colegas a partir da cultura de pares, transparecendo “[...] a forma com que as crianças relacionam-se entre si, criando suas próprias formas de brincar, socializando-se, negociando e instituindo suas próprias regras, fantasiando e produzindo saberes por meio da ludicidade [...]” (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 113). O brincar oportuniza às crianças autonomia para (re)criação e novas interpretações ao que lhe sucede, daí a importância que deve ser dada pelos sujeitos do mundo adulto, aos momentos de interesse pelo brincar externados pelo Joaquim na escola.

Para Zaikievicz (2017) a essência da infância está em garantir a liberdade de expressão e manifestação das crianças possível a partir da ausculta, permitindo-as exprimirem o que sentem, desejam e imaginam. Complementa:

Enquanto educadores e pesquisadores, temos a tarefa de desenvolver a sensibilidade, para, a partir dela, entender as escolhas das crianças, as suas significações, que, muitas vezes, estão nas entrelinhas e precisam da percepção do adulto para serem entendidas; as crianças podem dizer muito sobre suas vidas, sobre suas vontades e até mesmo sobre suas insatisfações, basta que estejamos dispostos a ouvi-las (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 132).

Por fim, as falas, expressões e os desenhos trouxeram à tona no eixo “relações afetivas nos espaços-tempos” as pessoas significativas para ele e aquelas que menos demonstra interesse, sobressaindo as díspares relações afetivas que estabelece na escola e os significados e sentidos que atribuiu às experiências que vivencia. Assim como Martins (2010), em estudo que buscou salientar o protagonismo infantil dando voz às crianças, constatei que as relações que o Joaquim estabelece nos espaços-tempos escolares intervêm para o preferir ou preterir

determinados ambientes, muito em razão do vínculo afetivo com determinados adultos ou com os pares de sua sala, reiterando assim os espaços mais legais e interessante e os sentidos atribuídos por ele às experiências vividas nesses espaços.

4.2.3 Rotinas instituídas nos espaços-tempos da escola

4.2.3.1 Regras da escola

Essa categoria reúne falas, expressões, desenho e os sentidos conferidos pelo Joaquim às experiências nos espaços-tempos educativos que descreveram a rotina da escola e despontaram aspectos como comportamentos e reações de agitação, ansiedade e impulsividade, os quais, ocasionalmente, eram estigmatizados pelos agentes da escola como agressividade, mas que por trás expressavam respostas do Joaquim enquanto criança com TEA a uma configuração espaço-temporal da escola com regras instituídas que findavam em uma organização extremamente linear dos tempos da escola, logo não anuíam qualquer forma de flexibilidade frente às crianças com TEA e às peculiaridades da infância.

A princípio, seguem excertos extraídos dos registros ao longo das sessões de observação:

Na hora a atividade na sala de informática ele não entrou na sala e tentou acessar o espaço que dá acesso ao jogo da amarelinha que fica bem ao lado, mas não conseguiu pois só é permitido seu acesso ao local no horário do recreio e acompanhado. Logo em seguida tentou ir para a quadra, sem sucesso, pois o funcionário estava no portão e não permitiu seu acesso ao espaço da quadra naquele momento. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

Quando as crianças foram para a sala de informática ele disse que só iria com a professora e ela foi com ele. A atividade era assistir a vídeos. Durante os 3 primeiros vídeos a professora ficou ao lado dele e ele participou das músicas, cantou, fez a mímica das músicas junto com os colegas, mas sempre direcionando o olhar para a professora da sala regular. Quando a professora saiu ele quis ir junto, mas ela não levou ele. Joaquim então permaneceu, contudo não participou mais, ficou andando pela sala, mexendo com as outras crianças e/ou nos computadores, gesticulando e repetindo palavras soltas com fortes entonação, parecia bem chateado. Ele gostava de utilizar os computadores, mas naquele espaço-tempo não era permitido que as crianças da Educação Infantil utilizassem os computadores. De lá foram para o lanche, mas ele correu para a sala de aula e ficou com a professora. Ele pediu o celular para ver vídeos, entretanto ela não deu o celular porque que ele não quis ver os vídeos na sala de informática. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 30/10/2018)

Durante o momento da brincadeira, ele não parou sentado na cadeira, andou entre as mesas, pegava brinquedos das mãos dos colegas, a estagiária acompanhava ele em todas as mesas. Na hora do intervalo, a professora pediu para formarem a fila, ele saiu antes dos

colegas, mas não quis lanchar e voltou para sala. Nesse dia, pela primeira vez, a professora não o deixou ficar na sala de aula regular no momento do intervalo. Ele se mostrou bastante irritado com a situação de ter que ficar no pátio. Embora significasse um espaço para correr e brincar livremente, para ele apresentava um sentido de algo doloroso ter que ficar com aqueles sujeitos escolares. Joaquim pegou o lanche que trouxe de casa, comeu e logo em seguida ficou gesticulando enquanto andava de um lado para o outro no pátio com as mãos no ouvido. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Os dados levantados no estudo expressam uma forma escolar com tempos inflexíveis e pré-determinados como se fossem únicos e análogos a cada criança em seu processo de ensino-aprendizagem, um tempo comum a toda criança independente de suas necessidades para viver as experiências na escola. Evidenciei com as manifestações do Joaquim, o quão urgente é refletir acerca das possibilidades e exequibilidades, assim como o quanto a escola está disposta a fazer para atender às especificidades da criança com TEA, ou ainda de que forma os sujeitos que compõem a escola estão adequando os tempos e regras com referência aos espaços a fim de suprir e atender às necessidades do Joaquim.

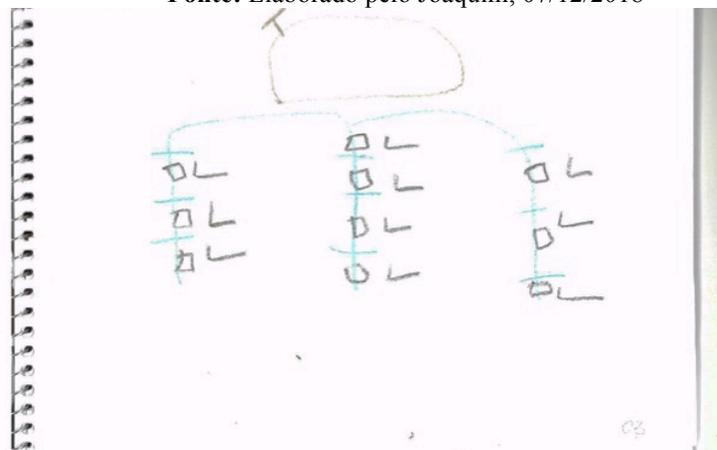
A respeito de oportunizar vivenciar suas experiências respeitando seus tempos em cada espaço escolar, Santos (2015, p. 235, grifo meu) atenta que a experiência infantil “[...] é sutil, pois o que a criança apreende o faz de corpo inteiro; de acordo com **seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades**, nem sempre **dominadas e controladas** pelos adultos”. Delmondes e Silva (2018, p. 88, grifo meu) aditam asseverando que “[...] a criança é um sujeito que passa pela experiência e que a experiência passa por ela. Não se pode prever sobre a experiência, **assim como não se podem prever os tempos, ritmos, aprendizados de uma criança [...]**”, à medida que a pluralidade das experiências se passa em cada criança de forma díspar e singular, conseqüentemente, descrevem sentidos subjetivos a cada uma, como se pode observar no registro constante na nota de campo a seguir.

Logo em seguida ao calendário e à chamada, a professora da Sala de informática avisou a professora da sala regular que hoje iria levá-los para uma atividade. Segundo a professora da sala regular, não é habitual ela levar os alunos da Educação Infantil, apenas os alunos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental possuem horários fixos para as aulas na sala de informática. Ela pediu para eles fazerem a fila, o Joaquim claramente demonstrou não querer ir, embora fosse o local que significava para ele acesso aos computadores da escola, refletia sentidos de descontentamento ir para aquele espaço escolar, dado que não podia utilizar os computadores.

Na sala de informática, as cadeiras ficam dispostas uma ao lado da outra para cada computador. Mas estava organizada estruturalmente estilo cinema para eles assistirem a um vídeo. Ao chegar lá, ele não falou com a professora, assim como ela não falou com ele e no momento em que ela abriu a porta, ele entrou e saiu logo em seguida, pegou a minha mão e quis voltar para a sala de aula regular. Uma colega o chamou e disse que era para ele entrar na SI, mas ele não respondeu nada e saiu. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 02/10/2018)

Ainda em relação a viver os espaços-tempos como se fossem símeis a classe geracional das crianças, exibo abaixo a terceira ilustração intitulada “**Desenho 3 - Sala de Informática**” construída por ele quando perguntado qual o local que ele menos gosta da escola. Em harmonia ao que predizem Mèredieu (2006) e Albano (2013), o desenho se constitui um modo de expressão própria da criança, uma língua com vocabulário particular, assim, ele delineou a sala de informática com detalhes na descrição do espaço como a disposição das mobílias, dos computadores, onde sentavam as crianças e, com a fala, foi expressando suas emoções e sentidos atribuídos ao espaço-tempo a medida que informava o que podia ou não fazer naquele espaço.

Desenho 3 – Sala de Informática
Fonte: Elaborado pelo Joaquim, 07/12/2018



Em correlação ao discutido no eixo “relações afetivas nos espaços-tempos escolares” aqui sinalizo mais uma vez a inter-relação entre os eixos e categorias de análise quanto às relações interativas estabelecidas com seus pares e com os adultos posto que, a despeito de não ter desenhado a professora e as crianças da sua sala na ilustração, em conversa comigo, ele manifestou e ficou bastante evidente a forte tendência à divisão de gêneros entre meninos e meninas naquele espaço-tempo e essa separação foi internalizada por ele à revelia, uma vez que contrariamente a sua vontade, ele sempre sentava do lado das meninas junto com a professora.

A respeito, não presenciei essa separação em outros espaços-tempos de forma tão eloquente, a exemplo é a chamada na sala de aula regular que, mesmo com a divisão do quadro, eles escolhiam qualquer lado para por as fichas com seus nomes, bem como sentavam juntos nas mesas com 4 lugares, até as filas que se formavam para se dirigirem a outros espaços eram mistas. Às vezes, tal delimitação, como a da professora da sala multimídia, sucede de maneira involuntária e inconsciente, mas reproduz a cultura histórica de divisão de gêneros que acompanha as práticas pedagógicas.

Dessa maneira, evidenciou o sentido subjetivo de insatisfação em não poder mudar de lado ou optar para sentar onde queria, visto que sempre lhe era negado. Enquanto apontava para o desenho, dizia:

– Eu não posso ir “pro” outro lado tia, eu não posso. E tu tem que ficar desse lado que é o das meninas, tá! Isso é chato. E não mexe no computador, viu tia! A gente não pode mexer, que a tia não deixa e briga com a gente. (DESENHO COMENTADO, 07/12/2018)

Outro sentido transparente nas manifestações do Joaquim tanto no desenho quanto nos dias de observação diz respeito à estrutura organizativa daquele espaço. Os equipamentos e materiais presentes nesse espaço-tempo não estavam acessíveis às crianças, de maneira a oportunizar práticas mais “[...] condizentes com o desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças experimentem, explorem, brinquem, criem e recriem, aproveitando a infância em toda a sua essência” (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 135).

Dessarte, Joaquim tinha conhecimento das regras naquele espaço e manifestava sua insatisfação em ter que ir para a sala de multimídia, contudo não ter acesso ao computador. As crianças são por natureza curiosas, e não poder explorar e utilizar o computador em razão de regras estabelecidas pelo mundo adulto da escola sem ouvir as crianças, não o faz querer ir para aquele ambiente de acordo com trecho abaixo:

– Eu não gosto de ir p lá, a gente nunca pode fazer nada lá. A gente nunca pode ligar o computador. (DESENHO COMENTADO, 07/12/2018)

Tencionando buscar outros sentidos concernentes àquele espaço, disse ter visto ele dançando, naquela sala, as músicas referentes aos vídeos que a professora trabalhou com eles e indaguei o que mais acontece lá, ao que ele respondeu:

– A gente não pode fazer nada, eu não gosto de ficar lá. (DESENHO COMENTADO, 07/12/2018)

Os sociólogos da infância ao asseguram a criança como sujeito ativo e produtor de culturas próprias, sugerem que a instituição educativa deve ouvi-las e envolvê-las no processo organizativo do cotidiano educativo. Para Zabalza (1998), as experiências e as atividades a serem desenvolvidas na educação infantil precisam ser articuladas às premências das crianças. O autor complementa que os espaços se tornam instrumentos de grande importância para o desenvolvimento e para as interações que se estabelecem no cotidiano das instituições educativas, devendo ser pensados, planejados e organizados de forma a atender aos sujeitos que ali se desenvolvem.

Assim, outros indicadores foram surgindo a partir da fala no momento da elaboração do desenho como a lembrança da regra da escola para o espaço ilustrado, que muitas vezes, para ele representava um sentido diferente quando equiparado as outras crianças, como por exemplo, ele tinha uma cadeira certa para sentar que ficava ao lado da professora o que lhe impedia de escolher onde sentar. Ao longo da pesquisa, Joaquim deixou claro que conhece as normas dos ambientes da escola ao apontar o que podia ou não fazer na Sala de Informática, no pátio, na quadra e durante as atividades propostas na sala de aula regular, ficou evidente ter a clareza sobre as regras da escola.

– Eu não posso ir para a quadra, nem jogar a amarelinha sem a minha professora ou a outra tia (referindo-se a estagiária), eu não posso, tia! Também não posso brincar de futebol no pátio. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 03/12/2018)

Chamo a atenção para o sentimento de negação em muitas de suas expressões durante a pesquisa. Ele tem a clareza do “não”, ou seja, da negação, da privação para ele em

experienciar alguns espaços-tempos na escola. A abordagem sociológica da infância, ao discorrer acerca da construção social da infância, argumenta que se realizou segundo o princípio da negatividade. A criança conviveu com o processo de negação de determinadas situações ao longo da história, como ser em desenvolvimento, um vir a ser, inacabado, independente de sua condição de deficiência ou não, ou seja, “[...] foram pensadas e reguladas [...] tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência [...]” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Em contraposição, a abordagem supracitada discute a criança como um ser competente “[...] considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta” (SARMENTO, 2008, p. 21). Ao afirmar que as crianças são produtores culturais (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2004, 2008), a abordagem legitima as dissimilaridades culturais desconsiderando as culturas da infância como réplica da reprodução da cultura do mundo adulto, tão pouco como culturas adultas diminuídas ou imperfeitas.

Por último, ao analisar os dados que originaram essa categoria, ficou evidente nas falas e expressões do Joaquim os espaços-tempos que lhe eram negados na escola como se fosse incapaz de ali vivenciar sozinho suas experiências, suas interações com pares e com os adultos significando e dando sentidos díspares equiparado às concepções dos adultos. Demonstrou em diversos momentos a vontade de ir e vir, permanecer mais tempo ou não nas extensões da escola, a exemplo dos momentos em que quis brincar de amarelinha ou na quadra em tempos contrários aos estipulados para seus pares, assim como nos dias em que preferia realizar todas as atividades escolares em um único tempo, ou ainda quando queria que determinada atividade proposta se perpetuasse por mais tempo, como a dinâmica pedagógica da “lata”, na qual ele sempre se destacava por sua aptidão e agilidade com o conteúdo apresentado.

4.2.3.2 (Re)construção dos tempos escolares

Nesta categoria os dados expressam os sentidos e respostas do Joaquim às regras rígidas instituídas pela escola, na qual busca (re)contruir alguns tempos enrijecidos, com horários pré-estabelecidos e dias estipulados para o desenvolvimento de certas atividades a fim de ajustar seus interesses e minúcias em cada ambiente em que vive suas experiências, conforme é possível observar nas descrições abaixo constantes nos registros de campo.

Na volta do intervalo, quando a professora distribuiu as atividades às demais crianças ele ficou andando entre as mesas e cadeiras, indo e vindo pelo corredor da escola, gesticulando com as mãos nos ouvidos como se o barulho estivesse lhe incomodando e não parou para fazer a atividade do dia que era sobre partes do corpo humano enquanto as outras crianças faziam a atividade. Ela o deixou livre para fazer em outro tempo. Ele fez a atividade durante o intervalo do recreio quando seus pares estavam no pátio da escola. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 26/09/2018)

Hoje a professora antecipou a atividade livre na quadra e ele saiu correndo mas foi primeiro na amarelinha, pediu para eu brincar com ele uma vez, e só muito tempo depois foi para a quadra participar da atividade do circuito (a professora fez com barbante várias formas geométricas e distribuiu os alunos em grupos e falava qual era a forma para ficar). Depois do circuito, a professora deixou os alunos livres para brincarem de futebol. As meninas brincaram junto com os meninos, mas ele não quis brincar de bola e com mãos nos ouvidos ficou correndo de um lado para o outro na quadra. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/10/2018)

Nota-se ainda com os excertos que as reações do Joaquim transparecem uma sensibilidade ao som que integra uma das manifestações da criança com TEA e, apesar do refeitório e do pátio significarem espaços livre para brincar, para ele tinham um outro sentido visto que ele imediatamente voltava para a sala de aula e só se dirigia ao pátio da escola quando as crianças não estavam mais lá, ou seja, criava um tempo diferente, só seu para esses ambientes da escola. E, quando era compelido a permanecer nesses espaços-tempos, mostrava-se ansioso pois não queria ficar naqueles tempos estabelecidos e, por vezes, bastante irritado com a situação, andava de um lado para o outro com movimentos repetitivos com as mãos.

A propósito das características no que trata da sintomatologia do TEA, ressalto o interesse obsessivo do Joaquim em um número limitado de coisas que o fazia, em cada conjuntura, tentar (re)construir certo tempos como, por exemplo, perpetuar o momento da brincadeira da lata ou quando apetecia para que a atividade se reiniciasse todos os dias; quando desenhava no quadro com o pincel da professora durante os intervalos do lanche, momento em que retornava para sala em razão do barulho no refeitório e no pátio da escola; ou ainda quando brincava sozinho com seus brinquedos no tapete reservado só para ele na sala de aula regular como é possível observar nas descrições abaixo resultantes das sessões de observação.

Na hora em que acabou a brincadeira da lata a professora permaneceu na rodinha para a contação de história. O Joaquim pediu para continuar a brincadeira da lata e, como a professora não continuou, ele demonstrou irritabilidade e não parou para ouvir a história, andou de um lado para o outro movimentando repetitivamente as mãos e os braços em

movimentos rotatórios. Saiu da sala e foi ao banheiro, depois bebeu água, andou pelo refeitório e voltou para sala de aula regular e continuou a andar pela sala com movimentos repetitivos nas mãos e gesticulando palavras soltas sem sentido para mim. Em seguida pegou a lata e começou a brincar junto com a estagiária. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/09/2018)

Como ocorria todos os dias, na hora do intervalo do lanche, ele voltou para a sala de aula regular, não ficou no pátio com seus pares, pegou o pincel da professora e começou a desenhar. A professora cedeu o pincel para que ele desenhasse. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Na volta do intervalo quando a professora anunciou a brincadeira da lata, o Joaquim não saiu da sala e brincou, respondeu e acertou todas as letras que tirou, entretanto, quando a professora pediu para sentarem nas mesas ele gritou várias vezes pedindo para ela não terminar a brincadeira da lata. Ela então deixou ele brincar com a estagiária e mais 2 (duas) colegas que estavam sentadas na mesa com ele. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 19/11/2018)

Assim, com momentos definidos pela escola para a realização de certas atividades em razão da sua configuração espaço-temporal, a escola demarca o uso dos espaços-tempos de tal forma que o leva a constantes desestruturações das regras em alguns lugares da escola e nos dá indícios para pensar no tocante ao que a escola faz a partir da recepção do Joaquim para atendê-lo em suas especificidades de maneira a permiti-lo viver suas experiências.

Giaconi e Rodrigues (2014, p. 696), ao abordar acerca da organização espaço-temporal na inclusão de sujeitos com TEA, explicita que “[...] o tempo é mais difícil de ser representado e de ser compreendido, por suas características de abstração e fugacidade que, com frequência, conduzem o sujeito autista a perder-se no tempo [...]”, e coopera para entender como Joaquim a todo momento lida com a organização espaço-temporal da escola “Belém” em sua incessante busca pela (re)construção desses tempos escolares que nem sempre atendem suas singularidades.

E, consoante as autoras (2014, p. 697), é comum que esses comportamentos levem a uma compreensão pela comunidade escolar como “[...] condutas de recusa e rejeição [...]”, logo o “[...] planejamento de linhas-guia para a inclusão escolar de sujeitos com autismo não pode excluir uma intencional atenção à estruturação dos espaços e dos tempos [...]”. Ou seja, faz-se imperioso “[...] atentar à predisposição de ambientes e tempos escolares, à luz dos problemas de suas necessidades especiais de previsibilidade, de orientação imediata, estabilidade, fácil compreensão da situação e da passagem do tempo”, a ponto de propiciar ao Joaquim uma condição favorável quanto aos espaços-tempos escolares que o permita vivenciar experiências subjetivas no contexto da inclusão (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 700).

Em consonância com Glat; Pletsch; Fontes (2007, p. 334) para tornar-se inclusiva, a escola precisa “[...] rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem [...]”, visto que influencia na dinâmica do processo de escolarização da criança e do intercâmbio entre saberes tanto com seus pares quanto com adultos na escola. E isto implica ainda segundo as autoras, “[...] em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico [...] e estratégias de ensino” que direcionem para a construção desse ambiente inclusivo.

Em resgate ao que foi discutido na seção teórica, retomo as ideias de Sarmiento (2004) de que as crianças são capazes de transgredir o mundo adulto e o fazem por meio das culturas da infância, em seguimento, ao dissertar a respeito dos eixos norteadores das culturas infantis salienta a reiteração como sendo o tempo próprio da criança que reinicia sempre de forma singular. Furlan; Lima e Lima (2019) em estudo acerca da reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil, exprimem:

A Reiteração é o tempo da criança, recursivo, capaz de ser sempre reiniciado e reinvestido de novas possibilidades. É um tempo habituado à medida das rotinas e das necessidades de interações. É contínuo, no qual é possível encontrar o nexo com o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora ao novo. A Reiteração, um tempo diferente da concepção hegemônica que os adultos estão acostumando a lidar, surge como uma categoria a ser investigada [...] (SARMENTO, 2003, apud FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 85).

Ainda a respeito do tempo para a criança com TEA, apenso as contribuições de Pereira (2011, p. 131) ao ressaltar que:

As marcas da modernidade estão presentes no espaço-tempo da infância, ou seja, uma temporalidade marcada pela linearidade, cronologia, racionalidade em busca da tão sonhada normalidade, o que acaba por privar a criança com deficiência de viver, de forma significativa, esse tempo tão singular da sua vida [...].

Destarte, os fragmentos ajudam a pensar e ponderar acerca de como a escola do Joaquim entende e estipula o tempo escolar para a criança independente de suas singularidades revelando que ainda permanece a critério das regras estipuladas pelo contexto da escola – definido pelo mundo adulto. À criança sobeja conviver na escola de acordo com o que pensa e programa o adulto – professores, funcionários, coordenadores – sendo compelida a aceitar o conjunto de normas, regras e rotinas do contexto institucional que são pensados para as crianças e não com elas.

Apropriando-me de Furlan; Lima e Lima (2019, p. 86) quando asseguram que “[...] o tempo não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição de experiência [...]”,

portanto, é subjetivo, relaciona-se com cada sujeito de maneira *sui generis*, depreendo que os dados descortinam os sentidos que o Joaquim dá as suas experiências e o nos fazem entender a razão pela qual buscava alternativas para desarranjar os tempos e criar formas para embair as regras determinadas pelo mundo adulto da escola. Ainda em concordância com as autoras (2019, p. 95, grifo meu), faz-se necessário “[...] relativizar as atividades propostas, diversificá-las, tratá-las com linguagens e metodologias diferenciadas, **ser menos rígidos em relação ao tempo**, ou seja, pensá-lo na relação entre a ‘lógica adulta’ e a ‘lógica infantil’ [...]”.

Ressalte-se que ao estudarmos acerca das culturas infantis, das experiências pueris e da premência em respeitar as diversidades espaços-temporais para o desenvolvimento integral da criança com TEA, observamos princípios análogos ao que exprime à abordagem da Sociologia da Infância ao aludir uma concepção de criança enquanto ator social e com culturas próprias que vive um tempo dinâmico, não linear, alternativo ao tempo dos adultos e que, portanto, não coaduna com o tempo estipulado – pelo adulto – para as experiências pueris. Nesta ótica, os profissionais que atuam na Educação Infantil têm que:

[...] aprender a ouvir as vozes das crianças e seus interesses, tomando-as como sujeitos ativos de sua aprendizagem, que necessitam ser escutados pelos outros sujeitos, em especial, os educadores. Ainda, o currículo deve contemplar as especificidades das culturas infantis, valorizando as múltiplas linguagens, se efetivamente pretende promover o enriquecimento cultural e o desenvolvimento global da criança [...] (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 96).

Zabalza (1998, p. 25) complementa ao falar a respeito da qualidade da escola de educação infantil, assegurando que deve ser uma etapa de “[...] enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços de vida [...]”, possível a partir do aproveitamento dos repertórios e reconhecendo a competência das crianças para ampliação do leque dessas experiências. Para tanto, faz-se imperioso que ação educativa admita a experiência dos sujeitos como ponto de partida nos planejamentos, a fim de oportunizar às crianças acesso a outras descobertas, outros saberes e linguagens que consolidem seu desenvolvimento e ofereçam uma conexão com as demais etapas de escolarização.

E, no que tange aos espaços-tempos da escola de educação infantil do Joaquim não há, necessariamente, a imposição de uma reforma arquitetônica para garantir a inclusão dele e de outras crianças na mesma condição TEA e, sim, mudanças atitudinais frente às regras fixadas nos ambientes para que haja maior flexibilização e respeito as suas maneiras de ser e estar na escola, bem como de conviver com tempos distintos das demais crianças, considerando as

particularidades inerentes à classe a qual integram, dado que os espaços se tornam significantes para ele não apenas pelas suas características físicas, mas sim pelas viabilidades de experiências que eles oferecem, os quais podem diversificar as aprendizagens das crianças.

Em raras exceções e em certos espaços, foi-lhe oportunizado viver experiências em tempos descoincidentes às regras da escola, externando, mais uma vez que a relação que ele mantém com a cultura adulta da escola se dá de maneira dessemelhante, pois os sujeitos de alguns espaços-tempos flexibilizavam as regras para atender a seus anseios e pretensões. As ações desses sujeitos desvelam a relevância de a escola propiciar justuras nos espaços-tempos do contexto escolar para receber a criança com TEA e atender a suas demandas, sem esquecer de instruí-lo a atender e prezar pelos princípios da instituição.

Anjos (2006) em pesquisa de doutorado, empenhando-se para chegar à noção de práticas discursivas, analisou os discursos imbricados na questão da inclusão e exprime que a inclusão não se restringe apenas ao cumprimento exato do que prevê a lei ou balizamentos teóricos, mas sim às condições factuais existentes na escola que perpassam pelas nuances envoltas no contexto inclusivo e fazem com que os sujeitos escolares (re)criem conceitos, discursos e práticas e não mensurem esforços para superar os desafios encontrados em contextos que apeteçam pela inclusão educacional. Recorrendo ao que diz a autora, Mesquita e Rocha (2017, p. 348) aditam a inclusão “[...] como movimento, processo sinuoso, dinâmico [...] não é um ‘por vir’, mas uma construção contínua, marcada por incertezas e tensões”, logo por desequilíbrios nas práticas educativas reveladores de transformações atitudinais frente ao processo de inclusão.

Nessa ótica, pude constatar que os sentidos e significados díspares atribuídos pelo Joaquim às experiências nos espaços-tempos da escola ratificam tal assertiva de que a inclusão ultrapassa o que prevê o âmbito legal e está relacionada às possibilidades que se criam no ambiente escolar, ou seja, no que acontece na escola e que de alguma forma coadjuva para atitudes inclusivas por quem pratica como, por exemplo, quando uma professora consegue incluí-lo em determinada atividade ou quando um colega o envolve em outras, respeitando a maneira de ser e estar do Joaquim, às vezes até inconsciente, mas que igualmente contribui para a inclusão.

Mesquita (2013), em pesquisa de doutorado que objetivou analisar a prática curricular inclusiva sob outra ótica sem imbricar a literatura correlata a área, complementa inferindo que a inclusão está assentada nas possibilidades facultadas ao aluno com deficiência de participação nas atividades da escola em diferentes espaços e tempos, oportunizando-o produzir e se apropriar da cultura escolar. Tais comportamentos e atos, embora não espelhem

o que preveem os marcos legais, exibem as múltiplas possibilidades inclusivas que pronunciam o sobrepujamento das barreiras atitudinais tão relevantes para a garantia de um contexto educacional inclusivo.

À frente da inexequibilidade de uma escola ideal para cada criança, a instituição em sua organização precisa, minimamente, prever as díspares e singulares formas de ser e conviver de cada criança e entender que, o fato de uma não atender às regras e à rotina, não se trata de indisciplina por parte da criança, mas são atitudes que advém de fatores intrínsecos as suas particularidades, portanto, independem de simples escolha em participar ou não de determinada atividade em um tempo específico estipulado pela escola.

E nesse desenovelar-se às regras instituídas dos espaços-tempos da escola as suas necessidades, Joaquim vai significando e dando sentido as suas experiências, à medida que desconstrói as rotinas fixas e consegue flexionar os horários rijos dos espaços-tempos, empenhando-se em estabelecer novas relações espaços-temporais a partir, ora das relações afetivas que estabelece com os sujeitos, ora das atividades as quais participa nesses espaços. Como exemplos dessa (re)construção, cito os tempos em que se ausentava da sala de aula regular, ou no momento em que conseguia antecipar a hora de brincar no parquinho, ou ainda quando permanecia na quadra em tempos discordes aos aprazados pela comunidade escolar.

Assim, revela-se com os dados que o sentido que a escola tem para o Joaquim é de uma proporção muito mais ampliada, uma dimensão que envolve as relações com os sujeitos, as possibilidades de construção de experiências nos espaços-tempos, oportunidades de criar e (re)inventar coisas diferentes, em outras palavras, as experiências escolares exprimem sentidos e significados refletidos em sensações de bem estar ou não nos espaços-tempos da escola fundamentalmente relacionadas pelo fato de poder escolher, poder usufruir, poder opinar, em poder se aceitar em certos ambientes educativos, sentindo-se acolhido e atendido em suas especificidades.

Em suma, atenta à configuração espaço-temporal experienciada pelo Joaquim na escola “Belém”, buscou-se captar em meio às palavras, entre o dito e o silenciado, os aspectos que levassem a legitimar o protagonismo dele, desvelando suas impressões e vivências individuais e coletivas ao estabelecer relações com outras lógicas que não as do mundo adulto, bem como a maneira como rompe esses paradigmas (re)fazendo seus percursos, (re)significando-se a todo o momento e dando sentido ao que vive no contexto da escola que se propõe inclusiva.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi movida pela ânsia de compreender os sentidos e os significados que uma criança com TEA atribui às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular e, com isso, desvelar o protagonismo infantil a partir da ausculta atenta e sensível da voz da criança e não de interlocutores como pais, professores e/ou gestores escolares.

Alicei a investigação nos contributos da Sociologia da Infância. Tal perspectiva, ao colocar a criança como protagonista, possibilitou desprender-me de certo adultocentrismo precedente, e esse modo de apreender o tema foi fulcral para que pudesse atingir o objetivo de ouvir o Joaquim, preparar-me para estar sensível frente às exteriorizações dele, nem sempre verbais, compreendendo suas múltiplas manifestações e responder a questão central dessa pesquisa, a saber: Que sentidos e significados são atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular no contexto da inclusão?

Destaco aqui algumas considerações a respeito dos sentidos evidenciados nas categorias de análise, as quais levaram a refletir sobre as práticas educativas dirigidas às crianças com TEA.

A primeira reflexão diz respeito ao fato de que os significados definidos como produções históricas e sociais, socializadas pelos sujeitos coletivamente, revelaram-se mais estáveis ao Joaquim e despontaram mais celeremente a partir das falas e multifárias expressões dele acerca das experiências vividas em cada espaço-tempo da escola quando equiparado aos sentidos atribuídos por ele, dado que estes últimos se aproximaram mais da subjetividade, revelando sentidos pessoais e singulares a cada experiência.

Outrossim, esta pesquisa trouxe evidências que vão ao encontro de investigações correlatas ao tema de que o Joaquim, como as demais crianças com ou sem deficiência atribuem sentidos e significados outros que não os que o mundo adulto especula, determinando, às vezes, quais experiências a criança deve vivenciar e em quais espaços e tempos determinados como se fossem análogos a todo ser humano, como se não tivessem a competência para suas próprias escolhas.

Joaquim, claramente, ao estabelecer relações afetivas com os sujeitos escolares, com objetos e com os espaços da escola, seja com seus pares ou com o mundo adulto, atribui sentidos díspares as suas experiências que o levam ora a optar, ora a (re)construir as regras instituídas pelos adultos no cotidiano escolar e sinalizam a urgência para efetivação de

mudanças tanto atitudinais quanto nas condições de acessibilidade aos espaços-tempos da escola. A organização espaço-temporal da instituição que se propõe inclusiva precisa, ao ouvir a criança, ser discutida e pensada pelos sujeitos da escola de maneira a torná-la cada vez mais incitadora, flexível e acessível para as crianças com TEA.

Quando houve convergência dos espaços-tempos experienciados, com interações propositivas e respeitadas quanto as suas premências enquanto criança com TEA, tendo seus interesses respeitados em sua maneira de ser e estar naquele ambiente educativo, transpareciam sentidos afáveis e prazerosos ao que vivia. Entretanto, quando da presença relações afetivas inexpressivas em determinados espaços-tempos com regras inflexíveis instituídas para o desenvolvimento de atividades pouco diversificadas e com tempos determinados, refletiam sentidos e significados outros como o da rejeição ou (re) reconstrução de certos tempos da escola.

Nessa perspectiva, a análise das categorias revelou que os significados e os sentidos que ele dava as experiências estavam diretamente relacionadas ao que lhe ocorria nesses espaços-tempos e em como interagiu com os sujeitos, indicando a premência desse olhar mais atento as crianças com TEA. E tal situação discernia quando se tratava da interação com seus pares e com adultos na escola.

No eixo temático “Relações afetivas” suas categorias reuniram as falas e expressões dele enquanto desenhava, nas quais ele relacionou os espaços às interações ou ausência delas com os sujeitos que compõem os espaços-tempos da escola e se correlacionaram com os indicadores que reportaram as escolhas do Joaquim por espaços preferidos ou preteridos, alguns associados ao fato de flexibilizarem suas necessidades, ou no caso dos seus pares, de compreendê-lo em suas condições incomuns sem diferenciá-lo pela sua deficiência, fato oposto ao que vivia com os sujeitos do mundo adulto que, às vezes, subestimavam suas capacidades em detrimento de sua suposta incapacidade.

No eixo “Espaços-tempos experienciados” os indicadores evidenciaram sentidos atribuído pelo Joaquim ao que lhe ocorria associado ao que o espaço oferecia e como o espaço e os sujeitos respondiam as suas necessidades e formas de ser e estar nos ambientes. Às falas emergiram sentidos de livre-arbítrio em razão da possibilidade de escolha pelas brincadeiras e por colegas com quem queria brincar nesses espaços-tempos que o fazia optar por uns em detrimento de outros espaços, destacando o parque, a quadra o jogo da amarelinha pintado na parte externa.

Ressalte-se que o brincar e a afetividade nas interações estabelecidas reluziram entre os sentidos atribuídos ao que lhe ocorria nos três grandes eixos analisados e corrobora com o

apontado por outros pesquisadores da infância. Poder brincar e manter uma relação afetiva com certos sujeitos escolares, sejam adultos ou seus pares, esteve presente nas categorias de análise, evidenciando esse paralelismo, excluindo-se dos ambientes em que não lhe era permitido estar em tempos dessemelhantes que seus pares ou nos ambientes em que não havia interação propositiva com os sujeitos, como por exemplo, nos espaços-tempos compartilhados com os pares de outras salas de aula ou com alguns adultos escolares.

Refletindo sobre os sentidos e significados das experiências do Joaquim no contexto da inclusão, os dados da pesquisa revelam, ainda, que os espaços-tempos estão decerto relacionados entre preteridos ou preferidos pelos sujeitos envolvidos nesses contextos, sinalizando sentidos discordes quando se tratava da interação com as crianças do seu convívio e crianças de outras turmas, denunciando a ausência de atividades de interação social entre as turmas da escola “Belém”, bem como com alguns adultos que também apresentavam sentidos díspares. Contudo, tal categoria elucidou, igualmente, a partir dos momentos em que demonstrava querer ficar em certos espaços ou quando ansiava participar das atividades em tempos análogos a outras crianças ou com certos adultos, que ele vivencia experiências inclusivas na escola “Belém” exteriorizando sentidos de bem estar nesses espaços-tempos.

Ressalte-se que o desinteresse dele por crianças de outras turmas levanta uma reflexão sobre a integração entre crianças de turmas diferentes na escola “Belém”. Exequibilidades de interação entre as crianças de outras salas de aula foram observadas apenas quando as crianças eram levadas aos espaços externos como o pátio e intervalo do recreio. Esses momentos se apresentavam para ele dificultosos em razão da sua condição, visto que o barulho lhe incomodava e ele não permanecia com as crianças. Habitualmente ele retornava para sala de aula, e por lá permanecia com a professora.

Tanto nos tempos internos à sala de aula quanto externos, ficaram notórios os sentidos descontentes atribuídos aos espaços em que, ao viver suas experiências, sua maneira de ser, estar e conviver com as regras da escola não eram considerados pelos sujeitos escolares, ou ainda, quando não havia flexibilização nesses tempos, visto que ele se apresentava bastante belicoso e seu comportamento e reações, por vezes, eram correlacionadas apenas à condição enquanto criança com TEA, desconsiderando as condições singulares a sua classe geracional que por origem é heterogênea.

A sociologia da infância assinala a presença destas variações intrageracionais, evidenciando a pluralidades dos pueris, logo recusa qualquer concepção uniformizadora da infância que constitui a escola, impondo a ela a responsabilidade de redimensionar seu papel enquanto ambiente educativo inclusivo a fim de atender na sua configuração espaço-temporal

todas as especificidades e singularidades das crianças com ou sem deficiência. Afinal, as crianças, independente de suas condições específicas, são por natureza diferentes e apresentam singularidades particulares. Mas isso era desconsiderado por alguns sujeitos na escola “Belém”, os quais não permitiam flexibilizações na rotina do Joaquim, a ponto de permiti-lo alçar voos mais altos em seu desenvolvimento escolar.

Converge com estudos antecedentes o fato de ainda existir na escola um olhar naturalizado quanto às práticas das crianças público-alvo da Educação Especial que resultam em uma refusão do seu direito à fala e à manifestação nos diferentes espaços-tempos da escola. Entretanto, mesmo com o Joaquim sendo visto por alguns sujeitos escolares apenas pela sua condição atípica do desenvolvimento e acreditando mais em suas limitações que em suas capacidades, ele participa da vida escolar, interage com os pares da sua sala de aula e com alguns adultos.

Nas categorias do terceiro eixo temático, observou-se o reconhecimento do Joaquim quanto às regras da escola ao expressar o que poderia ou não fazer em certos espaços-tempos ou da participação nas atividades propostas, contudo os sentidos refletiram desejos de (re)construção desses espaços para tempos outros, além da ansiedade em viver experiências outras que não aquelas oportunizadas pelos adultos em tempos prescritos e inflexíveis a todas as crianças, denunciando a realidade que lhe é imputada em certos espaços-tempos escolares e que revelaram sentidos externados por ele ora de negação, ora de impedimento para viver suas experiências. Para ele, dependendo do que vivenciava e das atividades envolvidas nos espaços da escola, o tempo parecia mais ou menos agradável que o fazia (re)construir ou querer prolongá-lo.

Tais manifestações apresentam-se pertinentes para entender o universo infantil. Outro ponto sinalizado com a pesquisa foi o fato de alguns espaços-tempos não diversificarem e flexibilizarem suas atividades em determinados ambientes e, de maneira oposta, por outros sujeitos em outros espaços que o influenciava em preferir ou preterir cada lugar na escola. É preciso notar consoante aos documentos legais que a Educação Infantil precisa desenvolver as crianças em sua totalidade e deve atentar para a organização do tempo nas instituições, a fim de propiciar-lhes profusas experiências e a construção de novos e diferentes saberes. A reflexão no tocante à estruturação do tempo nas instituições de Educação Infantil é um dos desafios que precisa ser enfrentado por todos os sujeitos envolvidos no planejamento das ações e dos espaços das instituições educativas.

Ainda que esta investigação não buscasse analisar as falas de outros sujeitos escolares e suas práticas pedagógicas, a observação participante e os desenhos do Joaquim suscitaram

reflexões acerca de como a criança com TEA é vista na escola regular e uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos por elas a esses sujeitos. Estudos anteriores já sinalizaram que quando a escola envida coadunar o tempo institucional ao tempo do aluno, sem desconsiderar a existência do tempo institucional, coadjuva com o processo de aprendizagem ao considerar as motivações e as singularidades de seus alunos, promovendo mecanismos de inclusão e, portanto, de respeito às diferenças.

Fato que leva a tecer outra ponderação sobre esta pesquisa correspondente à constatação de que ele gosta de estar na escola, relaciona-se bem com os pares da sua sala, participa de alguns momentos coletivos – como o parquinho, a biblioteca e sala de aula – realiza as atividades propostas a sua maneira, demonstrando entendimento do que foi solicitado, vivenciando experiências inclusivas que são oportunizadas pela escola e sinalizam o entendimento de que ele é capaz de aprender e se desenvolver no contexto da escola.

Compete concluir que ao falar sobre suas experiências nos espaços tempos da escola regular, o Joaquim constrói e reelabora significados e sentidos, ao mesmo tempo em que reestrutura o próprio pensamento. Ainda que tais sentidos sejam provisórios e passíveis de mudanças dado que se transformam dependendo do que lhe ocorre em cada ambiente da escola e das relações afetivas que integram cada espaço, essa pesquisa permitiu inferir que ao falar sobre suas experiências nos espaços-tempos, ele também pensa sobre elas (re)construindo significados e sentidos para estes espaços e, assim, contribui para pensar sobre oportunidades e possibilidades que são oferecidas para dinamizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Findando essas considerações, o estudo permitiu desvelar a competência social do Joaquim enquanto ser completo que é capaz de (re)construir relações sociais afetivas, assinalando a premência na escola que se propõe inclusiva para a construção de relações mais atentas às capacidades e às potencialidades da criança com TEA, logo, da desconstrução de práticas planejadas para a iminência de práticas construídas com a participação da criança, reconhecendo-a como ser de experiências culturais inerentes, com suas especificidades e capaz de atribuir sentidos singulares ao mundo que a circunda.

Em que pesem as contribuições pessoais e o extenso conhecimento que o estudo me ensejou concatenar frente a atuação enquanto educadora, acredito que este trabalho ampliará o leque de reflexões acerca das possibilidades de participações da criança com TEA na escola regular e sobre o quanto essa participação pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola que se propõe inclusiva a partir do reconhecimento e compreensão de suas necessidades, seus comportamentos e suas manifestações.

Sobressaio ainda que, não obstante as minhas contenções enquanto pesquisadora principiante que tornou essa pesquisa um ingente desafio, acredito ter encontrado respostas para minhas questões norteadoras, o que facultou compreender os significados e sentidos atribuídos pelo Joaquim às experiências escolares no contexto da inclusão. Ouvi-lo e colocá-lo como protagonista dessa investigação não foi tarefa fácil, porém o exercício dessa ausculta possibilitou um olhar muito mais sensível às crianças com TEA, aos seus modos de ser e estar no mundo, reflexionar sobre a ação educativa e suscitar uma ressignificação da prática pedagógica, a fim de facultar à criança vivenciar suas experiências infantis em ambientes educativos mais congruentes as suas especificidades.

Considerando o aprofundamento desta investigação, competiriam algumas proposições como a ampliação de estudos que evidenciem a voz da criança com TEA – e não a colocutores – em outro ciclo escolar, como o Ensino Fundamental, uma vez que não obstante à continuidade do período que corresponde à infância, comporia novas experiências educativas com outros sujeitos, dada a imprescindibilidade em desvendar o que pensa e como significa suas experiências nos espaços-tempos da escola regular, reconhecendo-a como sujeito competente e capaz de se expressar legitimamente, que traz singularidades, por vezes, não exclusivas a sua deficiência, mas inerentes à infância e suas temporalidades únicas, para que seja factível a propositura de novas estratégias educativas no âmbito da Educação Inclusiva.

Longe de encerrar o assunto e tomá-lo como verdade dada à diversidade de manifestações do transtorno e seus dessemelhantes sintomas e, ao profuso e amplo campo da Educação Inclusiva, espero que as discussões aqui implementadas contribuam com novas reflexões sobre a inclusão na Educação Infantil, a fim de ampliar a discussão e garantir um ambiente educativo que respeite as diversidades pueris que compõem a escola, coadjuvando para a ressignificação das práticas pedagógicas quanto à utilização dos espaços-tempos de maneira a atrelar às intencionalidades educativas na escola regular, visto que tais práticas tramadas nesses contextos são de extrema relevância para o desenvolvimento dos processos subjetivos da criança com TEA, a ponto de dar significado e sentido às experiências vivenciadas e ao saber que delas resultam.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, Jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 outubro 2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 outubro 2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 outubro 2018.
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 16ª ed., São Paulo: Loyola, 2013.
- ANJOS, Hildete Pereira dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. Bahia, 2006. 327 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 88-92.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723818382017245/pdf>>. Acesso em: 22 setembro 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Infância berlinense: 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única. Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp. 67-116.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 21 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 26 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11/2010, de 07 de maio de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares. MEC/SEEP, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 abril 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010c. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014. 241 p. (série legislação; n. 122). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 21 agosto 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-e-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, n. 127, p. 2, 07 de jul de 2015b. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 junho 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 37-59, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2275>>. Acesso em: 02 junho 2018.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Vol. 21, n. 1, São Paulo SP, p. 65-74, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>>. Acesso em: 16 agosto 2019.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÂMIA, Mônica. Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. **Saber & Educar**, n. 21, p. 40-49, dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 35-54, 2004.

CORSARO, William Arnold. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Cultura, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en>. Acesso em: 08 agosto 2018.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogo com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **A escola vista pelas crianças.**, Editora: Porto, Portugal, 2008, p. 75-93.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>>.pdf. Acesso em: 06 maio 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228682424_Em_busca_de_metodologias_investigativas_com_as_crianças_e_suas_culturas>. Acesso em: 22 outubro 2018.

DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da. Os campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: do Positivismo às Inversões Cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 23, n. 38, Terezina, p. 72-98, Jan/jul. 2018. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/7693/pdf>>. Acesso em: 22 junho 2018.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2º ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Á Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FURLAN Susana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 81-98, jan-jun. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332055467_Culturas_infantis_a_reiteracao_e_as_concepcoes_de_tempo_na_Educacao_Infantil>. Acesso em: 22 agosto 2019.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, Set. 2014 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abril 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, nov. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 06 agosto 2019.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOBBI, Márcia. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2º ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p. 119-136.

GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7474>>. Acesso em: 29 setembro 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79-108.

HERRERA, Marli Aparecida. **A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**. São Paulo, 2016. 186 f. . Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educaao-basica>>. Acesso em: 25 maio 2018.

KRAMER, Sônia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas/SP: Papyrus, 1996, p. 13-38.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 108-121, mar. 2016. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108>>. Acesso em: 29 dezembro 2019.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; CANHOTO DE LIMA, Márcia Regina. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 14, n. 1, p. 95-110, jun. 2014. Disponível em:

<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5034/3199>>. Acesso em: 28 outubro 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo (SP): EPU; 1986.

MAISATTO, Roberta de Oliveira. **Corpos e Gênero: Representações das crianças de uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no município de Corumbá/MS**. Corumbá, 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** Curitiba, 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MARTINS, Rita de Cássia. Pesquisas com crianças: instrumentos teórico-metodológicos na escuta dos pequenos. In: IX Congresso Nacional de Educação Educere - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE, 2011, Curitiba. **Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas**. Curitiba: PUC PR, 2011. v. X. p. 1-12. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5321_2862.pdf>. Acesso em: 28 agosto 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmem. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, set. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>>. Acesso em: 09 junho 2018.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. Tradução: Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11ª ed., São Paulo: Cultrix, 2006.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, pp. 305-315, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/%20viewFile/9093/4781>>. Acesso em: 22 agosto 2019.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**, 2013. 173 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará.

MESQUITA, Amélia Maria Araujo; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 345-375, jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25712>>. Acesso em: 12 novembro 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MÓNICO, Lisete Santos. et al. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais**. 6º Congresso

Ibero Americano de Investigação Qualitativa, Salamanca, v. 3, p. 724-733, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 28 agosto 2018.

MORAIS, Cristina Richter Costa. **Inclusão Escolar**: o que falam as crianças da Educação Infantil. Itajaí, 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Universidade do Vale do Itajaí.

MULLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, Abril 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Editora: Porto, Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Editora: Porto, Portugal, 2008, p. 13-27.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil**: o que dizem as crianças desse entrelugar. Vitória, 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abril 2019.

PLAISANCE, Éric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acesso em: 03 abril 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2ª ed., revista e ampliada. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch; GLAT, Rosana. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013, p. 17-32.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 84-106.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 17 outubro 2018.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução: Bruna Breda. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>>. Acesso em: 19 outubro 2018.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 22 agosto 2019.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Tradução: Tomás da Costa. 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642407>>. Acesso em: 20 dezembro 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/as+culturas+da+infancia+na+encruzilhada+d+a+segunda+modernidade..pdf>> Acesso em: 20 setembro 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 02 outubro 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância**. Campinas-SP; Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

SCHMIDT, Carlo. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-

235, abr. 2016. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/eeda/images/ARTIGOS/9357-38518-2-PB.pdf>>. Acesso em: 25 junho 2019.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>>. Acesso em: 25 março 2019.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, Mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 outubro 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. n. 0, set/out./nov./dez. 1995. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>>. Acesso em: 22 agosto 2019.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Eds.) (1997). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 1997. **Sociedade e Infâncias**, Norteamérica, v. 1, p. 321-325, Ago. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/55730/51621>>. Acesso em: 27 dezembro 2018.

ZABALZA, Miguel Angel. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-29.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula. **A Educação Infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa**. Campo Grande, 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 241-273, jun. 2015. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>>. Acesso em: 11 janeiro 2019.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

APÊNDICE A – Roteiro de Observação

MESTRANDA: LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

| APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | |
|-----------------------------------|---------|
| LÓCUS DA PESQUISA: | |
| CRIANÇA: | |
| HORÁRIO: | DATA: |
| DEFICIÊNCIA: | SESSÃO: |

Este roteiro obedecerá aos contributos teóricos da Sociologia da Infância a partir de uma abordagem sobre a socialização na infância denominada de reprodução interpretativa que entende que a criança não apenas internaliza a cultura, mas contribui ativamente para a produção e mudança cultural (CORSARO, 2011). Assim, o olhar atento sobre os interesses, as relações e as interpretações das experiências das crianças serão essenciais para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

1) ESPAÇO OBSERVADO

2) ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL

3) ATIVIDADE OBSERVADA

4) RELAÇÕES INTERATIVAS (como se relaciona com as pessoas e/ou objetos no ambiente da observação? como se dá a relação com os adultos e com seus pares? quem tem a iniciativa? como é a reação da criança? expressões gestuais/físicas, o que diz nas conversas estabelecidas)

3) SUJEITOS DAS RELAÇÕES INTERATIVAS (quem está no ambiente? com quais pessoas a criança interage: crianças ou adultos?)

4) ORGANIZAÇÃO SOCIAL (onde a criança está posicionada, suas idas e vindas nos espaços).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

APÊNDICE B – Registro Diário de Campo

MESTRANDA: LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

| | |
|---|-----------------------------|
| APÊNDICE B: REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO | |
| LÓCUS DA PESQUISA: | |
| CRIANÇA: | |
| HORÁRIO: | DATA: |
| DEFICIÊNCIA: | SESSÃO: |
| REGISTRO DA OBSERVAÇÃO | |
| DESCRIÇÃO | COMENTÁRIO/REFLEXÕES |
| | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

APÊNDICE C – Plano Desenho Comentado

MESTRANDA: LYANNY ARAÚJO FRANCÊS

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

| | |
|--|---------|
| APÊNDICE C: Plano Desenho Comentado | |
| LÓCUS DA PESQUISA: | |
| CRIANÇA: | |
| HORÁRIO: | DATA: |
| DEFICIÊNCIA: | SESSÃO: |

Este roteiro obedecerá aos contributos teóricos a respeito da técnica “desenhos comentados” inspirados nos estudos de Gobbi (2002, 2009), Martins (2011) e Silva (2002) que asseguram que o desenho e a fala da criança investigada, no momento em que são produzidos, complementam-se para a compreensão dos sentidos e significados que ela atribui às experiências.

Nesse sentido, com o propósito compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia nos espaços-tempos na escola regular, depreendendo que experiências ela vivencia e o que essas experiências revelam sobre o processo de inclusão, foi engendrado o plano abaixo como fonte instrutiva para elaboração da técnica.

- 1) IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO/TEMPO (que espaços-tempos são mais ou menos interessantes/legais a ponto de gostar ou não de frequentar na escola)

- 2) O QUE ACONTECE NESSE ESPAÇO/TEMPO (espera-se aqui que a criança relate o que ocorre nesses espaços, que experiência ela vivencia, o que pode ou não pode fazer nesse ambiente)

- 4) SUJEITOS (que sujeitos surgem nesses espaços-tempos dos desenhos)

- 3) RELAÇÕES INTERATIVAS (o que sucede nesses espaços-tempos desenhados pela criança, o que é revelado sobre as interações com seus pares, com os adultos e/ou com objetos constantes nesses ambientes)