



NARRATIVAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: VIVÊNCIAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

NARRATIVAS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD: EXPERIENCIAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS

NARRATIVES OF CHILDREN WITH DISABILITIES: SCHOOL EXPERIENCES IN THE CONTEXT OF THE CORONA VIRUS PANDEMIC

Ana Paula de FREITAS¹
Teresa SARMENTO²

RESUMO: Neste texto, apresentamos uma pesquisa narrativa realizada com crianças com deficiência, na qual tivemos como objetivo investigar os sentidos que essas crianças atribuem as suas vivências escolares no contexto do ensino remoto emergencial e, a partir de seus dizeres, tensionar os desafios que se colocam para o processo de escolarização desses alunos em meio ao cenário pandêmico. Com esse propósito, foram recolhidas narrativas de cinco crianças com 9 e 10 anos (Inácio, Fidel, Rosa, Leon e Natalia), as quais nos permitiram uma análise sobre a forma como vivenciaram o ensino remoto (tédio, esperança, saudade, medo), e as repercussões que sentiram com as mudanças geradas por essa situação. As suas narrativas revelam que os familiares passaram a ter um papel preponderante no acompanhamento de suas vidas escolares: apoio na realização das atividades realizadas em casa, contato com a escola e professores para retirar e devolver essas atividades na instituição escola. O fato de as preocupações centrais das escolas se focarem nas aprendizagens, fez com que estas crianças passassem a ser acompanhadas individualmente pelos professores de Educação Especial, aumentando, dessa forma, a segregação de que estas crianças são vítimas, ficando evidenciada a importância de se acautelarem processos que, ao exigirem o uso de tecnologias, não prescindam da garantia de formas de socialização alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa narrativa. Criança com deficiência. Ensino remoto emergencial.

RESUMEN: *En este texto, presentamos una investigación narrativa realizada con niños con discapacidad, en la que nos propusimos investigar los significados que estos niños atribuyen a sus experiencias escolares en el contexto de la educación a distancia de emergencia y, a partir de sus declaraciones, discutir los desafíos que se plantean al proceso de escolarización de estos alumnos en medio del escenario pandémico. Con este fin, se recogieron narraciones de cinco niños de 9 y 10 años (Ignacio, Fidel, Rosa, León y Natalia), que nos permitieron analizar cómo vivieron la enseñanza a distancia (aburrimiento, esperanza, añoranza, miedo), y las repercusiones que sintieron con los cambios generados por esta situación. Sus narrativas*

¹ Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Pós-doutorado (UMinho). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>. E-mail: freitas.apde@gmail.com

² Universidade do Minho (UM), Braga – Portugal. Docente do Instituto de Educação. Doutorado em Estudos Socioeducativos da Criança. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt





revelan que los familiares pasaron a desempeñar un papel preponderante en el seguimiento de su vida escolar: apoyo en la realización de las actividades realizadas en casa, contacto con la escuela y con los profesores para retirar y devolver esas actividades a la institución escolar. El hecho de que las preocupaciones centrales de las escuelas se centren en el aprendizaje, hizo que estos niños comenzaran a ser monitoreados individualmente por profesores de Educación Especial, aumentando así la segregación de la que estos niños son víctimas, resaltando la importancia de estar atentos a procesos que, al requerir el uso de tecnologías, no desconozcan la garantía de formas alternativas de socialización.

PALABRAS CLAVE: Investigación narrativa. Niño con discapacidad. Educación de emergencia a distancia.

ABSTRACT: In this text, we present narrative research conducted with children with disabilities, in which we aimed to investigate the meanings that these children attribute to their school experiences in the context of emergency remote education and, from their sayings, to stress the challenges that arise for the schooling process of these students amid the pandemic scenario. For this purpose, narratives were collected from five children aged 9 and 10 years (Ignatius, Fidel, Rosa, Leon, and Natalia), which allowed us an analysis of how they experienced remote teaching (boredom, hope, longing, fear), and the repercussions they felt with the changes created by this situation. Their narratives reveal that family members began to play a major role in monitoring their school lives: support in performing activities performed at home, contact with the school and teachers to withdraw, and return these activities in the school institution. The fact that the central concerns of schools focus on learning, has led these children to be accompanied individually by special education teachers, thus increasing the segregation of these children are victims of, highlighting the importance of taking care of processes that, when requiring the use of technologies, do not dispense with the guarantee of alternative forms of socialization.

KEYWORDS: Narrative research. Child with deficiency. Emergency remote learning.

Introdução

Este artigo insere-se no campo da pesquisa narrativa com crianças, com foco nas crianças com deficiência. Muitos estudos, especialmente na última década, têm buscado investigar a potencialidade da pesquisa narrativa com crianças (PASSEGGI *et al.*, 2014; PASSEGGI *et al.*, 2018, LANI-BAYLE, 2018, SARMENTO, 2018; SARMENTO; OLIVEIRA, 2020); entretanto, ainda são escassas pesquisas com narrativas de crianças com deficiência, como apontado pela investigação de Pizzi e Freitas (2020).

Sarmento (2018), orientada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), destaca a legitimidade dos pequenos em expressar-se livremente, de modo que compreende a criança como um ator social, pensante, com competências para fazer escolhas e manifestar seu pensamento. Em suas narrativas, as crianças podem reconstruir sua realidade





e o fazem com seus modos de pensar, de sentir e de querer e, assim, afirmam-se como sujeitos biográficos, isto é, com capacidade para refletirem sobre si e sobre suas experiências. Nesta linha de pensamento, Lani-Bayle (2018) argumenta que, ao narrarem um fato, as crianças revelam seus sentimentos – o que o fato faz com elas e, especialmente, a narrativa permite às crianças elaborarem o que farão com esses sentimentos, isto é, a narrativa das crianças nos diz sobre si e sobre suas aprendizagens.

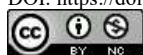
Em relação à autenticidade do que a criança diz sobre si e sobre a escola como algo digno de interesse para a pesquisa educacional, para a formação de professores e para as políticas públicas, Passeggi (2018, p. 112) avalia que “no ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico”. Para a autora, as crianças narram por micronarrativas, isto é, narrativas mínimas, mas que são repletas de sentido.

A cientificidade do narrar infantil também foi proferida por Bruner (1986) que, ao buscar compreender as especificidades do pensamento da criança, propõe a narrativa para dar sentido ao mundo e às experiências infantis. Assim, a narrativa configura-se como um material adequado para o entendimento das crianças e de seus modos de funcionamento.

Passeggi *et al.* (2018) explicam que, pela narrativa, as crianças buscam atribuir um sentido às suas experiências; essa capacidade tipicamente humana de reflexão sobre si mesmo é denominada reflexividade autobiográfica. A narrativa, atividade de linguagem, permite a tomada de consciência das experiências, o que “torna as narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola” (PASSEGGI *et al.*, 2018, p. 49-50).

Acerca da pesquisa narrativa com crianças com deficiência, o estudo de Herrera (2016) aborda os sentidos que elas atribuem às experiências escolares; as narrativas das crianças, nesse estudo, foram construídas por meio de registros fotográficos de espaços escolares realizados por elas próprias, seguidos de comentários sobre as fotografias. O estudo aponta que ao narrarem suas experiências escolares, os alunos com deficiência intelectual revelaram que a escola comum ainda não está preparada para lhes oferecer o acesso ao conhecimento escolar.

A inclusão de alunos com deficiência na escola comum é uma realidade, em virtude de um conjunto de leis e programas que compõem a política denominada de Educação Inclusiva, delineada no Brasil especialmente entre os anos de 1990 e 2015 (BRASIL, 1996, 2007, 2008, 2015). Tal política representa um grande avanço na garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, cuja trajetória histórica é marcada pela segregação traduzida na forma





de um ensino que acontecia, prioritariamente, nas instituições especializadas ou salas especiais nas escolas comuns. Como progresso, destacamos o aumento significativo de matrículas de crianças com deficiência no sistema regular de ensino e a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissional de apoio. Porém, de modo geral, estudos apontam que a organização escolar não tem sustentado um efetivo processo de escolarização desses alunos (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015; DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Diante da complexidade de efetivação de um sistema educacional inclusivo, o cenário escolar que emerge com a pandemia da Covid-19 parece contribuir para intensificar os desafios para que os alunos com deficiência alcancem o conhecimento esperado pela escola. De modo repentino, o ensino presencial se torna remoto emergencial, e explicita ainda mais os modos desiguais de acesso às escolas e aos conhecimentos escolares impostos aos alunos com deficiência, uma vez que as condições de acesso às tecnologias digitais e assistivas são extremamente desiguais em países em desenvolvimento, como é o Brasil (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Nesta direção, estudos têm apontado a dificuldade de acesso de docentes e discentes aos recursos tecnológicos, tais como internet e computador, como uma das principais barreiras para a efetivação do ensino remoto e, em vista disso, as interações educativas ficaram restritas aos aplicativos de conversa pelo celular e foram insuficientes para garantir o acesso dos alunos aos conteúdos curriculares. Além disso, no caso de alunos com deficiência, constatou-se que, em geral, o ensino passou a ser da responsabilidade dos professores do AEE, que receberam pouca ou nenhuma orientação das redes de ensino acerca de como lidar com os alunos e suas famílias neste cenário e, ainda, observaram-se dificuldades das famílias para acompanharem os alunos na realização das tarefas escolares, em decorrência da pouca escolarização dos pais ou responsáveis. As atividades foram, na maior parte dos casos, adaptadas pelos professores do AEE e focalizaram atividades lúdicas e as que visam aspectos emocionais, motores e cognitivos (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021). Quanto às adaptações curriculares, Queiroz e Melo (2021) apontam ainda às que visam a acessibilidade, como por exemplo, transformação do texto para letra bastão, adequação de linguagem, acréscimo de figuras ou marcação de palavras-chave, com a intenção de facilitar a compreensão de textos enviados aos alunos.

A análise de tais estudos nos levam a refletir que os problemas vivenciados na efetivação da inclusão de alunos com deficiência se intensificaram em decorrência do ensino remoto emergencial. Com o afastamento da escola, as interações sociais ficaram comprometidas. As relações de ensino, mediadas por instrumentos e signos culturais, como a linguagem, são





condição fundamental para garantir as possibilidades de aprendizagem de conteúdos escolares por todos os alunos. Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, as crianças precisam estar inseridas em práticas sociais, com atividades significativas e que produzam sentidos. No caso de crianças com deficiência, a organização da sala de aula, as ações intencionais dos professores se tornam ainda mais necessárias para viabilizar a aprendizagem dos conhecimentos culturais, de modo que o objetivo do trabalho pedagógico deve garantir práticas que atendam as singularidades e as necessidades específicas de cada estudante, orientadas para a dimensão prospectiva do desenvolvimento. O que os estudos revelam são ajustes que parecem não assegurar a plena participação dos estudantes nos processos escolares.

Se um dos grandes desafios a serem vencidos para a efetivação do sistema de ensino inclusivo é a escolarização dessas crianças, tornando-se partícipes da sociedade e tendo acesso ao conhecimento cultural historicamente produzido, cabe-nos ainda indagar: como está sendo o ensino remoto para esses alunos? Como as crianças com deficiência têm vivenciado essa situação? Que sentidos atribuem às experiências de um ensino remoto emergencial? Que sentimentos são mobilizados ao se verem afastadas da escola?

A fim de elucidar tais indagações colocamo-nos a escuta de alunos público-alvo da educação especial acerca de suas vivências diante do ensino remoto emergencial. Ao conhecer os modos de pensar, de sentir, de vivenciar dessas crianças, é possível encontrar pistas para o enfrentamento desse problema. Assim, temos como objetivo geral neste estudo investigar e analisar os sentidos que crianças público-alvo da educação especial atribuem as suas vivências escolares no contexto do ensino remoto emergencial e, a partir de seus dizeres, tensionar os desafios que se colocam para o processo de escolarização desses alunos em meio ao cenário pandêmico.

O estudo fundamenta-se na concepção dialética de deficiência sustentada por Vigotski (1997), ou seja, os déficits decorrentes da condição orgânica podem ou não se concretizarem, a depender do modo como, nas relações sociais, a deficiência é assumida, como incapacidade ou como via de possibilidades. Neste âmbito, cabe compreender como o meio social se organiza para lidar com as especificidades das condições orgânicas. Ao escutarmos as crianças com deficiência, consideramos que suas narrativas podem refletir os sentidos que são produzidos nas relações entre a criança e seu meio. Deste modo, consideramos que as crianças com deficiência possuem disposições para refletir ao narrarem suas vivências e, pela narrativa, podem revelar seus modos de compreensão das condições de ensino no contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19.



Contextualização do estudo

Desenvolvemos a pesquisa de campo, aprovada pelo comitê de ética da universidade, com cinco crianças público-alvo da educação especial matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede municipal de uma pequena cidade do sul de Minas Gerais. São elas: Inácio, 9 anos, matriculado no 3º ano, Fidel, 9 anos, Natalia, 9 anos, Leon, 10 anos, todos no 4º ano e Rosa, 10 anos, matriculada no 5º ano. Rosa tem laudo de deficiência intelectual e os demais alunos são diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo. As crianças foram selecionadas pela orientadora pedagógica do setor de Educação Especial do município mediante os seguintes critérios: possuem celular com acesso à internet e aplicativo de comunicação (*WhatsApp* e *Google Meet*) e capacidade de se expressarem oralmente. Com relação ao processo de escolarização, a orientadora pedagógica nos forneceu os seguintes dados: Inácio e Natália acompanham as turmas em que estão matriculados e Fidel, Leon e Rosa estão em processo de alfabetização.

Inicialmente, fizemos uma reunião com os familiares para explicar o projeto e, após as assinaturas dos termos de concordância, realizamos, em função da disponibilidade das crianças e familiares, entre 4 e 5 encontros on-line com cada uma delas, entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. As reuniões aconteceram por meio de videochamadas pela plataforma do Google Meet, foram previamente agendadas com os pais/responsáveis e ocorreram no horário em que eles tinham disponibilidade, pois as crianças participavam usando seus celulares; exceto no caso de Rosa que tinha seu próprio celular, de modo que os encontros foram agendados diretamente com ela. As videochamadas duraram, em média, 40 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas em ortografia regular. Em todas, a pesquisadora e as crianças estavam em suas casas. Fidel e Inácio participaram acompanhados pelas suas mães; já Leon e Natália não viviam com os pais e foram acompanhados, respectivamente, pela tia e pela avó. Rosa estava sozinha em seu quarto durante as videochamadas.

Os encontros foram organizados com os seguintes procedimentos: uma conversa inicial com as crianças a fim de perceber sua disposição para participarem naquele dia. Em seguida, uma pergunta sobre o que as elas gostariam de conversar; quando não propunham um assunto, abordávamos temas sobre sua rotina, tais como, brincadeiras, atividades da escola e família. Durante seus relatos, introduzíamos algumas perguntas e/ou comentários, a fim de auxiliar o narrar. Além disso, recorremos a algumas estratégias: contação de histórias com livros; vídeos de histórias infantis que assistimos pelo recurso de compartilhamento de telas da plataforma *Google Meet*. Procuramos, ainda, focalizar nos interesses mais específicos das crianças:





planetas, videogames, séries de TV, entre outros. Com inspiração no protocolo para recolha de dados narrativos de crianças, estabelecido por Passeggi *et al.* (2014) e Passeggi *et al.* (2017), buscamos criar um ambiente agradável para conversar com elas, bem como utilizar recursos mediadores (livros, vídeos, personagens imaginários), deixando-as narrarem o que tivessem vontade.

A abordagem teórico-metodológica é histórico-cultural, o que significa destacar o papel da palavra e das relações sociais como central no processo de recolha de dados. As narrativas orais das crianças, nas interações com a pesquisadora, são tomadas como unidade de análise. Vigotski (2007, p. 16), ao discutir as relações entre pensamento e fala, as apresentam sob a égide de unidade: “Por unidad entendemos aquel produto surgido del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene em sí todas las propiedades fundamentales inherentes al conjunto y representa una parte viva e indivisible de este”. Neste sentido, na análise, devemos buscar compreender os elementos que compõem o todo. Nas micronarrativas das crianças examinamos o processo vivido por elas no contexto escolar em situação pandêmica.

A análise explicativa do material demanda uma escuta atenta aos dizeres das crianças. A partir da perspectiva histórico-cultural, o método deve permitir “...no solo revelar la unidad interna entre el pensamiento y el habla, sino realizar fecundas investigaciones sobre la relación del pensamiento discursivo con la vida de la conciencia como un todo y con cada una de sus funciones principales” (VIGOTSKI, 2007, p. 26). A análise das narrativas das crianças nos permite compreender seus modos de pensamento; seus dizeres carregam sentidos que se produzem nas relações sociais vivenciadas e refletem os lugares ocupados e os papéis desempenhados por elas no grupo social.

Vivências e sentidos sobre a escola narradas pelos alunos com deficiência

Estudos realizados com crianças com deficiência intelectual constataram as mesmas marcas que caracterizam a narrativa de crianças sem deficiência: uso de conectivos (aí, então, depois, etc.); marcadores de início e fim de narrativas (um dia, aí fim, acabou, etc.) e uso de verbo no passado (PACHECO; MONTEIRO, 2007; CAMARGO, 2011; 2012). Porém, tais estudos destacaram uma maior dependência do interlocutor, que precisam incentivar o narrar dessas crianças por meio de perguntas e comentários. Em vista disso, optamos por apresentar os dados na forma de episódios, focalizando a interação entre pesquisadora e crianças.



A fim de responder aos nossos questionamentos, organizamos os resultados nas seguintes temáticas: 1. atividades escolares e interação com professoras; 2. emoções mobilizadas e impactos do contexto pandêmico e 3. vivências com os recursos de tecnologia.

1. Atividades escolares e interação com professoras

Neste episódio, Fidel conta para a pesquisadora sobre sua rotina escolar em tempos de ensino remoto. Trata-se do primeiro encontro entre eles.

Pesq.: Eu quero conhecer melhor você. O que é que você tem para me dizer?

Fidel: Eu, eu peguei o negocinho lá na escola. Lembra que eu ia pegar lá? (no dia anterior, sua mãe havia desmarcado a videochamada agendada com a pesquisadora, justificando que Fidel tinha ido com o pai à escola para pegar atividades).

Pesq.: Você foi lá pegar? Como você foi? Quem te levou?

Fidel: Meu pai

Pesq.: Ah que bom! E tinha bastante lição?

Fidel: E... (fica em silêncio)

Pesq.: Você trouxe bastante lição?

Fidel: Trouxe, então, a escola tá bem diferente.

Pesq.: Tá bem diferente?

Fidel: É, o refeitório tá mais grande, quebrou o corredor e agora misturou com o refeitório.

Pesq.: Ah! Eles estão reformando?

Fidel: ãhã. [inaudível] (ele se mexe e sua face desaparece da tela, impedindo a compreensão do que ele diz)

Pesq.: E fala para mim, quando você chegou lá na escola para pegar a lição, você ficou com saudades da escola?

Fidel: Sim, mas ela está um pouquinho diferente quando eu fiz, eu, quando eu, quando eu, eu, eu, quando eu ficava ali na escola e agora, agora ficou um pouquinho diferente [...] quando eu voltei, eu tava dando uma voltinha por aí pra escola, dar uma voltinha, uma voltinha na escola e depois, depois, pediu pro meu pai ir lá na quadra pra, pra, pra dar uma voltinha só.

Pesq.: Qual é a atividade que você faz, é de escrever, de pintar, é o que?

Fidel: É que, eu... (ele se distrai com a irmã bebê e a mãe que estão na sala). O que você tava falando mesmo?

Pesq.: Você estava falando da escola e eu perguntei das atividades.

Fidel: A tá.

Pesq.: Lembrou?



Fidel: Lembrou. Mas eu vou falar um pouquinho de novo. Vou. Porque o espelho, não teve espelho ali, no refeitório não existia ainda, mas quando reclamou, colocaram espelho e as portas de vidro igual da minha casa. Tem as portas de vidro, reformou um pouquinho a escola. E o refeitório tá mais grande e aí do outro lado tem as salas, né? A sala de aula, do segundo andar, né? (Fidel continua a contar da reforma, mas não retoma o assunto das atividades escolares).

Neste episódio, vemos Fidel narrando suas vivências escolares em tempo de pandemia: buscar as atividades, ‘passear’ pela escola para matar a saudade e conhecer as novidades que há no prédio escolar. A pesquisadora quer falar sobre as atividades – ‘são muitas?’ ‘Quais são?’ Todavia, para Fidel importa contar sobre a reforma que estão fazendo no prédio escolar – ‘a escola está um pouquinho diferente, o refeitório misturou com o corredor, está maior’. Para ele, o que é digno de ser narrado são as modificações na estrutura física de sua escola. No movimento discursivo, a pesquisadora e a criança vão construindo os sentidos para o narrar.

As razões para Fidel não falar das atividades que realiza não são explícitas. Como sujeito biográfico, ele pode escolher o que quer ou não narrar, afirmando o seu pensar e o seu sentir (PASSEGGI, 2016). Mas as narrativas das crianças nos dão indícios dos sentidos que elas dão para as suas vivências. Assim, questionamos – realizar atividades escolares em casa não é algo a ser narrado? Não faz sentido para a criança? Souza e Dainez (2020, p. 9) relataram o caso de um aluno com Transtorno Espectro do Autismo (TEA) que se recusou a realizar as atividades escolares no âmbito do ensino remoto, pois, segundo elas, o aluno “não se engaja na atividade on-line, a qual passa a ser desprovida de sentido quando proposta a distância da coletividade escolar e sem a condução da professora. Na ausência de referências que remetem à escola, o espaço casa desmobiliza o ato volitivo de estudar”.

Rosa, 10 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual, conversa com a pesquisadora sobre as atividades da escola. Ela mostra para a pesquisadora uma atividade de matemática que tinha que realizar (posiciona a folha de atividades na direção da câmera do celular).

Pesq.: Fez muitas coisas esses dias, teve muitas tarefas?

Rosa: Sim.

Pesq.: Estava fácil, não estava?

Rosa: Fácil.

Pesq.: É?

Rosa: Só a de matemática que é um pouco difícil, minha mãe, ela lê comigo. (Ela posiciona a folha de atividades na direção da câmera do celular e mostra para a pesquisadora uma atividade de matemática).



Pesq.: Essa aí você acha que vai ser fácil ou difícil?

Rosa: Eu acho que vai ser difícil.

Pesq.: E aí a sua mãe lê para você? E você faz? Ai depois você mostra pra professora?

Rosa: Hã hã (afirmando), minha mãe primeiro vê se tá certo aí eu mostro pra professora.

Pesq.: Então se a sua mãe achar que está errado, corrige e faz de novo?

Rosa: Me explica de novo.

Pesq.: Sua mãe explica de novo. E a professora, quando ela manda essas atividades, ela também explica?

Rosa: Não.

Pesq.: Só a sua mãe que te explica então?

Rosa: Sim.

Pesq.: Aí depois ela devolve corrigida ou não?

Rosa: Como assim? Não entendi.

Pesq.: Ela devolve a atividade dizendo: Eu recebi sua atividade estava tudo certo, ela te manda um áudio?

Rosa: Não, ela põe um certinho e aí quando eu terminar de fazer todas, a minha mãe leva lá na escola e ela traz atividades novas.

Pesq.: E tem algum dia que você conversa com a professora?

Rosa: É que eu não tenho o WhatsApp dela, só a minha mãe.

Pesq.: E você tem aula pela televisão? Tem alguma coisa pra assistir?

Rosa: Tem.

Pesq.: Eles colocam aula pra assistir?

Rosa: Tipo como a gente está aqui? Não.

Pesq.: Ah! Eu só estou querendo entender como que está funcionando a escola nesse tempo de pandemia, então quer dizer que só são as atividades, a sua mãe vai lá, pega, traz, você faz e aí devolve e a prô corrige.

Rosa: Só que tipo, essas pessoas que eu tô falando que é igual eu, é as pessoas do AEE (atendimento educacional especializado), os mais, tipo assim, eu acho pra pessoas assim mais... (interrompe a fala e faz um movimento de balançar a cabeça e, ao mesmo tempo, voltar o olhar para cima) tipo assim eu acho.

Pesq.: Então você acha que essas atividades são pra quem faz AEE é isso?

Rosa: (aceno afirmativo com a cabeça).

Pesq.: E a professora de sala de aula, sem ser do AEE, quais são as atividades, não está tendo?



Rosa: Tá tendo.

Pesq.: Só do AEE que você conversa assim como está conversando comigo, é isso? Ah, agora entendi, então com a prô do AEE você conversa, mas com a prô da escola só as atividades.

Rosa: Sim. Ela faz um monte de atividade, ela também me explica, eu vou fazendo a atividade e ela me explica na ligação (refere-se à professora do AEE).

Neste episódio Rosa nos revela como tem sido sua rotina no que diz respeito às atividades escolares e o papel que a sua mãe assume: “minha mãe, ela lê para mim...ela vê se tá certo...ela me explica de novo...leva lá na escola, traz atividades novas...”. Quando a pesquisadora a questiona acerca da interação com a professora, ela explica “eu não tenho o *WhatsApp* dela, só a minha mãe”. Pela sua narrativa, percebemos que sua mãe assume a responsabilidade de acompanhar as tarefas escolares. A relação com a professora da sala de aula deixa de ocorrer, todavia, sobre a professora do AEE, Rosa narra “Ela faz um monte de atividade, ela também me explica, eu vou fazendo a atividade e ela me explica na ligação”.

Em relação às interações entre professores e crianças, pesquisas revelam que, em geral, os alunos com deficiência foram acompanhados pelos profissionais do AEE (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021) Isso vai ao encontro do estabelecido pelo Parecer 11/2020 do CNE/CP (BRASIL, 2020) que, ao assumir uma concepção de deficiência pautada na condição orgânica, dá margem para as práticas segregadoras ao indicar que tais alunos podem, em função da necessidade de isolamento social, ter um acompanhamento mais direto, preferencialmente pelo setor do AEE, diminuindo, ao mesmo tempo, a oportunidade de conversarem com os outros elementos da turma.

Chama-nos a atenção na narrativa de Rosa, o modo como a menina fala de si – “pessoas que é igual eu, os mais tipo assim” – e o movimento corporal que realiza (balançar a cabeça e revirar o olhar). Por meio de gestos e palavras, Rosa narra como se vê ou como os outros a definem. Ela não encontra uma palavra para nomear, mas realiza um movimento, que em nossa cultura, é compreendido como gesto para se referir às pessoas com deficiência. Nesta micronarrativa, Rosa nos diz sobre sua constituição como sujeito e o modo como se identifica com seus colegas e, ao mesmo tempo, seu gesto, também é um modo de narrar, de nomear como ela se vê e os outros lhe dizem que a veem. Freitas *et al.* (2014), com base em Vigotski (2000), discutem como o processo de constituição de si de crianças com deficiência ocorre a partir da compreensão que os outros (educadores, pares, familiares, etc.) têm dessa criança – “nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais” (VIGOTSKI, 2000, p. 28).

2. Emoções mobilizadas e impactos do contexto pandêmico.



Inácio, 09 anos, diagnosticado com TEA e matriculado no terceiro ano do ensino fundamental, está sentado em uma cadeira na sala de sua casa. Ele segura o celular enquanto participa da videochamada. Sua mãe está sentada ao seu lado. Ele estava contando para a pesquisadora que gosta de aplicativos de jogo infantis. De repente, ele para de falar e começa a fazer careta.

Inácio: Eu sempre faço assim, ó! (fecha os olhos e abre a boca simultaneamente).

Pesq.: Ah, eu não sei fazer assim, não, fechar o olho e abrir a boca ao mesmo tempo?

Inácio: Fecha o olho e fecha a boca (fechando os olhos e a boca)

Pesq. (o imita)

Inácio: Eu faço assim porque eu fico entediado.

Pesq. Fica entediado?! O que deixa você entediado? Conta pra mim.

Inácio: Entediado, porque assim, às vezes, algumas coisas, algumas vezes eu não gosto de fazer tarefa, algumas vezes eu gosto, porque eu gosto de jogar (enquanto fala, ele segura uma linha pelas pontas e vai mexendo as mãos, enrolando e desenrolando a linha), porque (Inaudível) meu padrasto não instala meu jogo, porque no celular dele, por que mesmo? (olha para mãe), é triste isso (referindo-se ao jogo de videogame que gostaria de ter instalado no celular).

Pesq.: Então você fica entediado porque tem coisas que você gosta de fazer e outras que você não gosta, tarefa às vezes você gosta, às vezes você não gosta.

Inácio: Eu gosto de futebol, pega-pega e esconde-esconde.

(Em seguida, ele cochicha algo no ouvido da mãe, que diz a ele “conversa com ela”).

Inácio: A minha mãe, sabe, era casada com meu pai, mas eles brigaram uma vez, né? (olhando para a mãe), aí num relacionamento novo e eles se separaram e eu nunca vejo meu pai, porque esse coronavírus piorou minha vida, eu sei que é difícil tentar matar esse coronavírus, mas aí tomara ter um dia, tipo 2021, e aí faça uma comemoração desse coronavírus que foi difícil [...] o covid 19, e que bom que tem alguma coisa para derrotar o vírus.

Pesq.: E agora com o Covid-19 não pode ir à escola... (Inácio a interrompe)

Inácio: Algumas coisas eu gostava da escola, tipo, o almoço era legal até, né? Mas as brincadeiras eram mais legais. E na verdade, eu estou com saudades de ir à escola e jogar no computador, eu morro de saudades.

Pesq.: É, eu imagino que deve dar muita saudade, então você está com saudades do computador, do almoço...e dos seus amigos, você sente saudades?

Inácio: É, porque a gente brinca de várias coisas.



No cenário da pandemia as crianças foram afastadas repentinamente da escola. Não estão mais em contato com os amigos, com os professores, foram alijadas da rotina escolar. ‘Fico entediado’, nos revela Inácio. Ele gostaria de jogar videogame no celular, mas o padrasto não instalou seu jogo. Ao narrar, ele nos fala de suas emoções: tédio, tristeza. Inácio narra seus conflitos – a separação dos pais, o distanciamento de seu pai, o coronavírus que ‘piojou sua vida’. Ao mesmo tempo, suas esperanças: uma solução para conter o vírus, a comemoração que poderá ser feita quando isso ocorrer. Sua narrativa nos revela ainda a demarcação territorial que há entre os ambientes casa e escola. Fazer tarefa é atividade escolar; casa é lugar para jogar videogame, futebol, brincar de esconde-esconde. No âmbito do ensino remoto emergencial, o espaço casa torna-se lugar de atividades escolares; a criança perde seu espaço de lazer.

Em sua narrativa, Inácio nos diz dessas relações e suas tensões/contradições: “A vida é uma luta interna de posições sociais convertidas em uma dinâmica de personalidade que, portanto, não pode ser harmônica, mas tensionada, dramática, no sentido de sistemas contraditórios [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Ao narrar, a criança nos revela seu pensamento: fazer tarefa ou jogar videogame; gostar da escola pelo almoço ou pelas brincadeiras...Os pensamentos de Inácio vão se materializando em sua narrativa e nos dizem sobre suas escolhas e motivos, o que nos permite retomar as palavras de Vigotski (2007, p. 508) ao atestar que o pensamento surge “ [...] de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que comprende nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se halla la tendencia afectiva y volitiva”.

Sua narrativa é reveladora dos sentidos que a escola tem para ele. Afeto e vontade – funções psíquicas humanas – que se entrelaçam na dinâmica do psiquismo mediadas pela palavra. Como se manifesta a dimensão afetivo-volitiva na criança? Tais funções se originam e se desenvolvem nas relações sociais pelo processo de significação que se dá em contato com o outro, nas relações intersubjetivas. Inácio, diagnosticado no espectro do autismo, nos mostra suas possibilidades de interação – brincar com os amigos, jogar no computador. Imersos em relações sociais os sujeitos se desenvolvem (VIGOTSKI, 1995). A escola é lócus privilegiado para as interações intersubjetivas – relações entre professores e alunos, entre alunos – que movimentam a aprendizagem. Em casa, Inácio não tem os amigos para interagir, não tem o computador. ‘Eu estou com saudades de ir à escola e jogar no computador, eu morro de saudades’, revela Inácio em sua narrativa. O ensino remoto emergencial desvelou a desigualdade social e, conseqüentemente, ampliou a desigualdade educacional (SOUZA; DAINEZ, 2020).



Ao perscrutar sua narrativa encontramos pistas para pensar em modos de lidar com ele no contexto escolar: Inácio nos revela suas motivações – o computador, a brincadeira com amigos. Escutar as crianças permite a compreensão de suas histórias de vida e o entendimento acerca dos seus modos de participação em diferentes contextos culturais. Sarmiento, T. e Oliveira (2020), ao pesquisarem narrativamente as crianças em contexto escolar, destacam que escutar o que as crianças têm para contar pode ser um recurso para o planejamento de ações pedagógicas e para conhecer as crianças em sua cultura e historicidade.

A seguir, a narrativa de Fidel também revela as emoções e impactos vivenciados por ele em relação ao contexto pandêmico. Ele gostava muito de falar sobre o sistema solar e os planetas e, sempre, inseria este tema nas conversas on-line.

Fidel: Quando esse coronavírus chegou, acho que dava para conversar no celular né?

Pesq.: Quando o coronavírus chegou, deu para conversar só (Inácio interrompe a fala da pesq.)

Fidel: Só com o celular.

Pesq.: E você tem conversado com a sua professora no celular?

Fidel: Bom, não, mas acho que algum dia, acho que vou conseguir, eu consegui falar com minha professora, que ela mandou alguma atividade sabe?

Pesq.: E os amigos, você conversa pelo celular?

Fidel: Não...tá atrapalhando, tá atrapalhando o (interrompe) das pessoas aqui desse mundo.

Pesq.: Tá atrapalhando as pessoas o quê?

Fidel: Do mundo.

Pesq.: Todas as pessoas do mundo e tá atrapalhando por quê?

Fidel: Ah, porque a Terra teve, eu acho que a Terra teve uma gripe, um corona, e afetou todos os coronavírus na Terra, acho que a Terra ficou doente, por isso acho.

Pesq.: A Terra ficou doente, afetou todo mundo. Me fala, o que o coronavírus atrapalhou na sua vida?

Fidel: Foi um pouquinho difícil sabe? Quando no começo do coronavírus ela tava indo sem máscara, e depois ainda no começo tava usando máscara.

Pesq.: Você estava usando máscara no começo do coronavírus?

Fidel: Tô, no começo tava sem máscara, né? E depois papai comprou minha máscara, aí eu tava usando máscara, quando eu ia pra E. (nome da cidade), mas aqui no sítio ninguém usa máscara, mas em E. tá com, com corona, né? Isso que é sorte aqui, né?

Pesq.: E você quando sai de casa, sai de máscara?



Fidel: É. Usar máscara e ir lá para E..

Pesq.: E em E., e aí o que você faz quando você vai para lá?

Fidel: Bom, eu ia lá em E., ia com o pai compra, ir lá, na loja de um real, chupá, chupá sorvete, comprar um lanchinho com máscara, tirar máscara pra comê, isso que é a vida, essas coisas aí são de férias, não é?

Ao narrar, Fidel pode elaborar suas interpretações sobre o cenário da pandemia e os impactos que esta provoca: sua compreensão sobre o distanciamento social que não permite mais a interação face a face – “quando o coronavírus chegou, acho que dava para conversar no celular”; sobre o vírus - “uma gripe, um corona, a Terra ficou doente”; sobre as mudanças nos modos de agir – “foi um pouquinho difícil [...] papai comprou minha máscara, eu tava usando máscara quando eu ia para E. [...] tirar máscara prá comê” e sobre as diferenças de lugares – “aqui no sítio ninguém usa máscara, isso que é sorte aqui”. Em suas micronarrativas, Fidel desvela todo sentido que estava tendo para ele suas vivências com a chegada da pandemia. São pequenos fragmentos, mas que carregam toda a história vivida pela criança (PASSEGGI *et al.*, 2018).

A narrativa da criança Fidel também nos permite conhecer seus sentimentos em relação ao experienciado com a presença do vírus: (o coronavírus) “tá atrapalhando as pessoas do mundo [...] foi um pouquinho difícil”. Como discutido por Lani-Bayle (2018), pela narrativa, compreendida como um atividade de linguagem, Fidel fala de seus sentimentos em relação às mudanças nos modos de vida ocasionadas pelo contexto pandêmico e, especialmente, de como está elaborando este fato.

3. Vivências com os recursos de tecnologia.

As narrativas das crianças também nos dizem sobre como lidam com os recursos tecnológicos no contexto do ensino remoto emergencial. Vejamos, no episódio a seguir, o que nos revela Natália, aluna do quarto ano do ensino fundamental e diagnosticada com TEA.

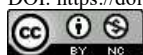
Este encontro ocorreu no ano de 2021 e a pesquisadora pede para ela contar sobre a escola.

Natália: Tô fazendo aula on-line.

Pesq.: Ah, aula on-line! E como é que é essa coisa de aula on-line? Me conta? Me explica, como que é?

Natália: A professora manda uma foto do dever, aí a gente tem que fazer e depois mandar a foto

Pesq.: Ah, ela manda um WhatsApp com o dever, você faz o dever e manda foto pra ela do dever depois de pronto é isso?





Natália: É

Pesq.: Então você não conversa com a professora igual você está conversando com a gente?

Natália: Não.

Pesq.: Não conversa e aí depois a prô corrige o dever que você fez?

Natália: É.

Pesq.: É? E tem alguma hora que ela explica? O que é pra fazer? A matéria. Ou você tem que assistir algum vídeo? Como que é isso?

Natália: Ela explica a matéria todo dia, é um áudio.

Ao buscarmos interpretar o que Natália nos revela por meio de sua narrativa, nos deparamos com as condições concretas oferecidas pelos municípios brasileiros para oferecerem o ensino remoto emergencial aos estudantes. Em seus fragmentos narrativos, a criança explica o que tem sido este ensino: aula on-line, que se traduz em uma imagem fotográfica de atividade enviada pela professora e explanações do conteúdo por meio de mensagens de voz, via aplicativo WhatsApp. Deste modo, sua narrativa nos permite captar a vida no cenário escolar pandêmico, contada por ela.

Camizão, Conde e Victor (2021) analisaram possibilidades de oferecimento do ensino remoto emergencial aos estudantes com deficiência em dois municípios capixabas. O estudo revela algumas diferenças entre os modos de organização desses municípios, especialmente, em decorrência das condições econômicas de cada um: em um deles, no mês de abril de 2020, as atividades foram inseridas para todos os alunos em uma plataforma on-line, com uma orientação para que, aos estudantes público-alvo da educação especial, essas deveriam estar em consonância com a proposta curricular vigente para o ano/etapa escolar do aluno; porém, sem diretrizes sobre adaptações ou flexibilizações considerando as especificidades de cada um; no outro município, apenas em agosto de 2020, houve a organização de um site que hospedava uma página específica para a Educação Especial, mas que não constava a lista de atividades desenvolvidas e nem menção sobre adequações curriculares. Apesar dessas diferenças, os objetivos em relação ao estabelecimento de vínculos com os estudantes com deficiência foram alcançados; todavia, quando se analisou o alcance de metas no que diz respeito ao acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos, as autoras constataram que estas estavam distantes de serem atingidas.

Os resultados desse estudo nos conduzem a refletir sobre os fragmentos narrativos de Natália acerca de suas vivências escolares e nos indagamos: são os recursos tecnológicos, sem



qualquer mediação humana, suficientes para garantir ao aluno com deficiência o direito de aprender e se desenvolver na escola comum?

Nesta linha de argumentação, seguimos apresentando a narrativa de Leon, aluno do quarto ano do ensino fundamental, com 10 anos e diagnóstico de TEA, que também narra sobre suas vivências com os recursos tecnológicos.

Pesq.: E Leon, e lá na escola como é que foi essa semana? Teve muita atividade? Conta para mim como é que tá.

Leon: Internet travou haha (Coloca a mão na cara e dá risada).

Pesq.: Eita! (rindo).

Leon: As atividades estou fazendo.

Pesq.: Mas conta.

Leon: Eu fiz uma ontem.

Pesq.: Fez uma ontem?

Leon: Hum hum (afirmando). Tá aqui. Aqui ô (Posiciona a atividade em direção à câmera)

Pesq.: O que é? Você fez um desenho. Ah! que bonito!

Leon: Um passarinho, é essa, essa, sai, Sairá Militar. É o nome do passarinho. A professora tinha pedido para desenhar qualquer animal que estava em extinção, aí fui lá e desenei.

Pesq.: E aí teve que escrever o nome do passarinho também? Ou você só desenhou?

Leon: Ah, eu desenei e escrevi o nome (Mostra novamente o desenho)

Pesq.: “Sairá militar”. E ele é verde militar assim, a asa dele. Você conhecia já esse passarinho? Já tinha visto?

Leon: Não.

Pesq.: E como é que você descobriu? O que você fez para desenhar?

Leon: A professora mandou entrar no YouTube e fui lá e entrei no Google,

Pesq.: Ah, você pesquisou no Google e aí você escolheu esse?

Leon: Uhum (balança a cabeça em afirmação)

Leon inicia sua narrativa contando sobre a internet que havia travado. Sua risada ao narrar este fato pode ser um indício de como percebe o acesso aos recursos tecnológicos: a dificuldade em acessar a rede acaba impedindo sua participação nas aulas remotas, o que parece ser algo divertido para ele. Ainda assim, ele prossegue contando que tem feito as atividades e, inclusive, mostra uma delas para a pesquisadora. Trata-se de um desenho. Ele explica que era uma atividade para desenhar um animal em extinção. Para desenvolver a proposta da



professora, Leon é orientado pela professora a fazer pesquisa no Youtube e, para isto ele usa o aplicativo Google.

Chamamos a atenção aqui para o modo como a criança narra sobre os recursos tecnológicos e sua familiaridade com eles. Leon afirma-se como um sujeito biográfico (SARMENTO, 2018) que escolhe o que quer narrar para a pesquisadora – sobre a internet que não funcionou e sobre a atividade que realizou, por meio de pesquisa na internet. A narrativa, também compreendida como uma esfera simbólica da linguagem, permite à criança fazer escolhas – ela narra o que quer e o que para ela é digno de ser narrado (PASSEGGI *et al.*, 2018). Leon escolhe narrar sobre os recursos tecnológicos e seus dizeres nos revelam o modo como tem feito uso desses aparatos.

Com base nas narrativas de Natália e de Leon não temos dados para afirmar se estes alunos estão aprendendo (ou não) os conteúdos escolares; se, por um lado, suas narrativas nos revelam que recursos tecnológicos estão sendo utilizados por eles e estão fazendo parte de suas histórias, por outro lado, suas experiências escolares, no âmbito do ensino remoto emergencial, parecem ficar circunscritas à realização de atividades. Ao analisar suas narrativas, constatamos que eles não narram sobre suas aprendizagens. E, neste sentido, refletimos acerca dos desafios que se colocam para o processo de escolarização desses alunos em meio ao cenário pandêmico, na medida em que, efetivamente, para que a aprendizagem ocorra é preciso mais do que recursos tecnológicos, temos que pensar nas relações de ensino-aprendizagem, isto é, no papel das interações, das trocas entre professores e alunos e entre pares e nos diferentes instrumentos técnico-semióticos que necessitam ser disponibilizados a fim de que o ensino seja significativo para todos os alunos (SMOLKA, 2010).

Considerações finais

Neste texto, apresentamos uma pesquisa narrativa realizada com crianças com deficiência na qual tivemos como objetivo investigar e analisar os sentidos que essas crianças atribuem as suas vivências escolares no contexto do ensino remoto emergencial e, a partir de seus dizeres, tensionar os desafios que se colocam para o processo de escolarização desses alunos em meio ao cenário pandêmico.

As análises dos episódios nos permitem identificar que as crianças com deficiência narram suas vivências, destacando os impactos que o contexto de afastamento social demandado pela propagação do coronavírus ocasionou em suas vidas, tanto no âmbito familiar como no escolar. As narrativas das crianças revelam que os familiares passaram a ter um papel





preponderante no acompanhamento de suas vidas escolares: apoio na realização das atividades realizadas em casa, contato com a escola e professores para retirar e devolver essas atividades na instituição escola.

Acerca da escola, as crianças com deficiência narram suas lembranças do tempo que o ensino era presencial: lembram-se da rotina escolar (hora do lanche, do recreio, das brincadeiras com os amigos), revelam sentirem saudades da escola, dos amigos e de atividades que realizavam. Ao falarem sobre a escola, narram sobre o espaço físico e o que nela contém com entusiasmo. Suas narrativas revelam, ainda, as emoções suscitadas pelo cenário da pandemia: tédio, esperança, saudade, medo e dificuldades enfrentadas.

Todavia, suas narrativas pouco revelam sobre suas aprendizagens no contexto do ensino remoto emergencial – as referências que fazem às atividades dizem respeito mais ao aspecto operacional – buscar atividades e devolvê-las à escola, fazer, não fazer, usar recursos tecnológicos – do que ao aspecto do conteúdo, do que estão aprendendo. As intervenções das professoras do AEE em relação ao processo de ensino-aprendizagem, segundo as narrativas das crianças, ficaram restritas às explicações via mensagens de voz do aplicativo *WhatsApp*.

Consideramos que as narrativas das crianças com deficiência nos dão pistas sobre o que foi o período de afastamento das atividades escolares presenciais para elas e contribuem para que possamos pensar nos desafios que se colocam para os atores envolvidos com a escolarização dessas crianças em relação ao acesso ao conhecimento escolar.

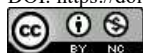
Se, no contexto do ensino presencial, propiciar a essas crianças condições favoráveis para a aprendizagem de conteúdos escolares era um dos principais desafios para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, após o período de ensino remoto emergencial, tal desafio se torna ainda maior, pois foi delegada apenas às professoras do AEE o acompanhamento dessas crianças, que ficaram excluídas do direito de terem acesso aos conteúdos escolares correspondentes ao seu ano escolar. Além disso, a criança que se “vê” na tela de uma videochamada ou que se “escuta” em uma mensagem de voz, é muito diferente da criança que estava sentada nas carteiras escolares e suas necessidades específicas precisam ser levadas em consideração.

Por fim, temos em vista que os achados de nosso estudo podem contribuir com as pesquisas narrativas com crianças, na medida em que permitem reconhecer as crianças com deficiência como sujeitos biográficos, que narram suas histórias vividas e, ao narrarem, elaboram sobre essas vivências.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a convenção sobre os direitos da Criança. Brasília, DF: Poder Executivo, 1990. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=99710&ano=1990&ato=1b91TSq1EMFpWT122>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. **Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible words.** Cambridge: Harvard University, 1986
- CAMARGO, E. A. A. O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, p. 917-928, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1350>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CAMARGO, E. A. A. Construção conjunta de narrativas no processo de inclusão escolar. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 19, p. 129-140, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1191>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: Qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível





em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjzqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: Professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 27-36, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245/91>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FREITAS, A. P. *et al.* O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: Imagens de educadores e colegas. **Comunicações**, v. 21, n. 2, p. 67-81, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2007/1322>. Acesso em: 23 nov. 2021.

HERRERA, M. A. **Vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LANI-BAYLE, M. L'histoire de la recherche avec les enfants: Vers une clinique narrative dialogique. In: PASSEGGI, M. C. *et al.* (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 30 jul. 2019.

OLIVEIRA NETA, A. S. O.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19. **Interações**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/21070>. Acesso em: 12 set. 2021.

PACHECO, M. C.; MONTEIRO, M. I. B. Refletindo sobre a narrativa de crianças com atraso global de desenvolvimento. **Comunicações (online)**, v. 14, n. 1, p. 141-154, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/634/184>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiencia na pesquisa-formação- do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança. In: PASSEGGI, M. C. *et al.* (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: Cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. **CIAIQ**, v. 1, P. 468-477, 2017.



Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1365>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. *In: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). Pesquisa (auto) biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.* Natal, RN: EDUFRRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PIZZI, F.; FREITAS, A. P. A pesquisa narrativa com crianças com deficiência intelectual: O que as pesquisas com crianças e as crianças têm a nos dizer? *In: LORENZI, D. G. et al. (org.). Olhar Cuidadoso: Natureza, vida e tecnologia.* Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2020. Disponível em: <https://issuu.com/grupobj/docs/ebook-iniciacao-cientifica-2020?fr=sMzQwZTE5ODI2NjQ>. Acesso em: 03 jan. 2022.

QUEIROZ, F.; MELO, M. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, e35, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SARMENTO, T. Narrativas (auto)biográficas de crianças: Alguns pontos em análise. *In: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). Pesquisa (auto) biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.* Natal, RN: EDUFRRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: Das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1121-1135, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e Significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). Questões de Desenvolvimento Humano: Práticas e sentidos.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 set. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929.** Campinas, SP: Educação & Sociedade, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla.** Traducción y notas: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.



Como referenciar este artigo

FREITAS, A. P.; SARMENTO, T. Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022020, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1189>

Submetido em: 17/01/2022

Revisões requeridas: 20/04/2022

Aprovado em: 13/09/2022

Publicado em: 29/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

