
O que as narrativas de crianças com deficiência revelam sobre suas vivências escolares no cenário da pandemia da Covid-19?¹

Ana Paula de Freitas²

<https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Francieli Caroline Pizzi³

<https://orcid.org/0000-0002-6272-1327>

Resumo

Este artigo, fundamentado na teoria histórico-cultural e em estudos narrativos com crianças, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida de forma *online* com duas crianças com deficiência. O objetivo da análise foi compreender os sentidos que suas vivências têm para elas no contexto do ensino remoto demandado pela situação pandêmica. Os relatos das crianças configuram-se como fragmentos narrativos dispostos em eixos temáticos: lembranças da escola e vivências na conjuntura do ensino remoto. Os resultados indicam que as memórias escolares das crianças são circunscritas às interações com professora e colegas e à realização de atividades diferenciadas. No ambiente pandêmico, destacam-se o auxílio dos pais na realização de tarefas e a falta de interação com professores da sala comum.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Pesquisa Narrativa; Criança com Deficiência; Ensino Remoto Emergencial; Vivência.

What do the narratives of children with disabilities reveal about their school experiences in the context of the Covid-19 pandemic?

Abstract

This article, based on the cultural-historical theory and on narrative studies with children, presents the results of a research developed online with two children with disabilities. The objective of the analysis was to understand the meanings they keep about their experiences in the context of remote teaching demanded by the pandemic situation. The children's reports are configured as narrative fragments arranged in thematic axes: school memories and experiences in the context of remote teaching. The results indicate that children's school memories are limited to interactions with teachers and colleagues and to special activities performed. In the pandemic environment, what stands out are the help of parents in carrying out tasks and the lack of face-to-face interaction with teachers.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Narrative Research; Child with Disability; Emergency Remote Education; Experience.

Introdução

Com a implantação de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2005, 2008), crianças e

¹ Fapesp e CNPq.

² Universidade São Francisco, Itatiba, freitas.apde@gmail.com.

³ Universidade São Francisco, Itatiba, francelipizzi93@gmail.com.

jovens com deficiência adquiriram o direito legal de escolarização em escolas comuns. Estudos apontam que, ainda que tenha aumentado o volume de matrículas desse alunado nas escolas, o número é escasso, se comparado ao total de pessoas com deficiência que há no país (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Além disso, em geral, os alunos com deficiência matriculados não têm tido acesso ao conhecimento escolarizado. Constatou-se que, muitas vezes, as crianças estão nas salas de aula das escolas comuns, mas sem participarem efetivamente das atividades escolares (DAINEZ; SMOLKA, 2019; FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015).

A escolarização desse público tem sido um desafio e, no contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus, as escolas suspenderam as atividades presenciais a fim de atender às recomendações sanitárias para contenção da disseminação do vírus, e o ensino, subitamente, se tornou remoto, deixando o alunado da educação especial em um cenário ainda mais complexo e fragmentado, fato que afeta suas condições de ensino-aprendizagem escolar. Questões como falta de recursos tecnológicos, tanto por parte dos professores como das famílias, e a pouca escolarização dos pais que dificulta no acompanhamento das tarefas de seus filhos, desvelam alguns dos problemas que atravancam a participação efetiva das crianças nos processos de ensino-aprendizagem de modo remoto (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021).

Os alunos da educação especial se tornaram mormente responsabilidade dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais privilegiaram o desenvolvimento de atividades lúdicas ou visando aspectos motores e a manutenção de vínculos afetivos, em detrimento de atividades que intencionavam a garantia de acesso à escolarização com acompanhamento de suas especificidades educacionais (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021; CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021).

Souza e Dainez (2020) realizaram um estudo acerca das condições do ensino remoto emergencial. Para as autoras, enfrentamos uma situação inédita desde que nos deparamos com um vírus pouco conhecido e em um país, como o Brasil, no qual os direitos sociais passam por uma profunda crise democrática. Instituições e formas de relação humana são atingidas diretamente diante desse cenário e com as condições exigidas, como o afastamento social, o que impacta o ambiente e o desenvolvimento educacional. As autoras constataram, ainda, a

falta de planejamentos de curto, médio e longo prazos para períodos de isolamento social no campo das políticas educacionais.

Neste sentido, nos questionamos: como crianças com deficiência estão vivenciando o ensino remoto emergencial? O que elas relatam a esse respeito? Na busca por respostas a essas questões, desenvolvemos uma pesquisa narrativa com crianças com deficiência, a fim de compreender os sentidos que elas percebem em suas vivências no contexto do ensino remoto emergencial. Especificamente, almejamos: 1. Identificar o que as crianças narram sobre a escola e 2. Compreender como as crianças vivenciaram o período de afastamento escolar.

A realização do presente estudo justifica-se, na medida em que a pesquisa narrativa com crianças ainda é uma área emergente e, portanto, carece de aprofundamentos teórico-metodológicos (SARMENTO, 2018). Em relação aos estudos narrativos com crianças com deficiência, estudos indicam que ainda são pouco realizados (PIZZI; FREITAS, 2020). Ademais, diante dos desafios postos à escolarização dessas crianças no contexto pandêmico, compreendemos que escutá-las sobre suas vivências poderá elucidar o planejamento de ações educativas mais coerentes.

A fim de atender aos nossos objetivos de pesquisa, estruturamos o presente artigo em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que sustentam nossa investigação e linha de argumentação: a pesquisa narrativa com crianças (PASSEGGI et al., 2018; SARMENTO, 2018) e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI⁴, 1995, 1997). Em seguida, contextualizamos o trabalho de campo, com informações sobre as crianças participantes da pesquisa e as opções de recolha e análise de dados. Na sequência, discriminamos os resultados e discussões do estudo em dois eixos temáticos: lembranças da escola e vivências na conjuntura do ensino remoto. Nas considerações finais, trazemos a síntese dos resultados, focalizando os sentidos atribuídos e narrados pelas crianças com deficiência sobre suas vivências escolares.

A pesquisa narrativa e a teoria histórico-cultural: considerações para o estudo com crianças

⁴ Embora o nome desse autor apareça grafado de diferentes maneiras nas diversas obras de sua autoria, padronizamos sua grafia com base no que recomenda a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023:2018).

com deficiência

Com relação à pesquisa narrativa com crianças, Sarmiento (2018, p.45) reflete que ela tem demandado “questões de várias ordens, seja em termos das finalidades, dos processos de construção, bem como dos procedimentos éticos que comporta e da interpretação das narrativas biográficas das crianças pequenas”. Como um relato de vida, as narrativas possuem grandes potencialidades, pois é a partir delas que as crianças fazem suas reflexões, e estas dão origem ao material mais adequado para compreender a vida das crianças por seus próprios olhares e palavras, e ainda reconhece-las como atores sociais. A infância requer esse olhar significativo, pois, ainda nessa fase, as crianças vão construindo sua identidade e tecendo o mundo a seu redor, na qualidade de seres pensantes, reflexivos, capazes de fazer suas escolhas e se expressar a sua maneira.

O processo de construção das narrativas parte necessariamente da escuta, o que demanda ouvir e elaborar significados sem impor limite às palavras ditas pelas crianças. Vistas como fonte de pesquisa qualitativa, as narrativas, segundo Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018), estruturam-se por meio de fragmentos que a criança traz, referentes a algum acontecimento específico ou difuso. As autoras salientam que a pesquisa narrativa com crianças é um trabalho bem delicado, visto que elas podem ser monossilábicas, muito diretas e oferecer respostas curtas. E entendem que total responsabilidade é exigida ao interpretar o que a criança quer dizer, fazendo indagações pertinentes para que as ideias originais sejam compreendidas e expressas.

As autoras mencionam ainda que, quando as crianças estão em grupos, uma narrativa se relaciona com a outra e a complementa, em interconexão entre diferentes comentários, mas com o mesmo sentido. Todavia, independentemente de serem desenvolvidas em rodas com mais de uma criança ou de maneira individual, é importante que esse momento de produção narrativa aconteça de forma lúdica, imaginária e com interatividade, trazendo para a criança maior conforto, estruturando certa afinidade com o pesquisador e conseqüentemente deixando fluir o potencial que ela tem para vivenciar e compartilhar.

Em seu estudo, Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018) também se referem às

contribuições dos estudos narrativos com crianças, pois estas se constituem como sujeitos de direitos, e escutar suas experiências escolares muito contribui para os avanços da educação e da pesquisa educacional. Escutá-las é um caminho profícuo para conhecê-las e saber como lidam com suas vivências escolares. Nas palavras de Sarmiento (2018, p.137), “o trabalho de investigação com narrativas biográficas de crianças protagoniza as crianças como atores sociais com autoria na produção das suas narrativas, do sentido que atribuem às mesmas e na influência que podem exercer nos seus grupos de pertença [...]”.

Neste estudo, nosso interesse está na pesquisa narrativa com crianças com deficiência. Para tanto, consideramos relevante destacar, com base na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 1997), a concepção de deficiência que assumimos e, em vista desta concepção, o papel fundante da escola no processo de desenvolvimento dessas crianças.

Os estudos de Vigotski (1995, 1997) sobre a deficiência se sustentam na tese de que as possibilidades de desenvolvimento não são dadas unicamente pelo aparato biológico dos indivíduos, mas apoiadas nas formas coletivas de vida, ou seja, nas práticas sociais, mediadas pelos instrumentos e signos culturais. A deficiência é uma condição biológica/orgânica que pode ser redimensionada a partir das oportunidades que a criança com deficiência encontra em seu meio social. Para o autor, a fonte de desenvolvimento está nas práticas sociais significativas – pois a escola torna-se um espaço privilegiado, por ser um local onde ocorrem interações sociais e no qual os alunos podem ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura humana: científico, artístico e cultural.

Segundo Souza e Dainez (2020) cabe à educação criar mediações focalizadas no enfrentamento e transformação dos processos de exclusão de direitos, que são a base da participação da pessoa com deficiência na sociedade. A instituição escolar é compreendida como um elo da criança com a vida, espaço cultural que privilegia a apropriação do conhecimento científico, a troca interativa e a formação da cidadania, pontos que possibilitam a projeção e o desenvolvimento futuro.

Argumentamos que a criança com deficiência como sujeito de direitos precisa ser escutada acerca das condições educacionais que lhe estão sendo ofertadas. É preciso que possamos compreender os sentidos que as vivências escolares têm para elas. Em consonância

com as ideias de Vigotski (1996, 2018), a vivência diz respeito ao modo como a criança atribui sentido às experiências em seu meio.

Ao narrar um fato vivido, assumimos que a criança pode elaborar sua compreensão sobre ele, ao mesmo tempo em que, ao escutarmos a criança, podemos entender os modos como ela tem vivenciado um acontecimento, ou seja, “[...] como ela [a criança] toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p.77-78). Uma vivência envolve um trabalho semiótico, atribuindo sentido ao que ela acarreta (PINO, 2010).

Vigotski (1996, 2018) esclarece que as crianças vivenciam um mesmo acontecimento de modos diferentes, e isto tem a ver com a situação social de desenvolvimento em que cada uma se encontra: o modo como os acontecimentos do entorno incidem sobre as crianças são distintos, a depender de quem seja a criança e de suas condições psíquicas para compreender o a ocorrência. Nas vivências das crianças são consideradas as particularidades pessoais que as constituem; por isso, compreendemos que suas escolhas narrativas dizem respeito aos diferentes momentos de vida em que se encontram e a sua situação social naquele momento. Tendo em vista tais proposições, argumentamos que a narrativa é atividade de linguagem sígnica, que nos diz sobre as significações das crianças acerca de suas vivências.

Na esteira dessas ideias, neste estudo, tivemos como intenção proporcionar um espaço de escuta para que as crianças pudessem se expressar sobre suas experiências escolares no cenário pandêmico e, assim, apreendermos os sentidos que suas vivências têm para elas nesse contexto.

Contextualização do trabalho de campo

Em razão da pandemia decorrente da Covid-19 e da conseqüente suspensão das aulas presenciais, desenvolvemos a investigação⁵ de forma remota. Para isso, fizemos contato com a gestora educacional responsável pela Educação Especial de um município no sul de Minas Gerais que acolheu nossa pesquisa e temática e indicou dez crianças com diferentes

⁵ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

diagnósticos, que frequentavam o ensino fundamental I e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a maior parte delas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dentre os 10 alunos indicados, elegemos dois para participar da pesquisa: Gil⁶, 9 anos de idade, com diagnóstico de Síndrome Prader Willi (SPW)⁷, matriculado no 3º ano do ensino fundamental; e Rosa, 11 anos de idade, estudante do 5º ano do ensino fundamental, diagnosticada com Deficiência Intelectual (DI) e TEA. A escolha se deu em função dos laudos: Rosa com deficiência intelectual e TEA, e Gil com déficit intelectual (uma das características da SPW). Obtivemos a autorização para realizar a investigação após encontro via aplicativo *Google Meet* com os pais das crianças, oportunidade em que apresentamos e explicamos o estudo e os procedimentos metodológicos. Entre os meses de outubro e novembro de 2020, realizamos duas reuniões por meio do *Google Meet* com cada uma das crianças, com duração de 40 minutos em média. Com a criança Rosa, tivemos mais um encontro em junho de 2021, ocasião em que as escolas estavam retornando às atividades presenciais. Utilizamos o recurso de gravação do aplicativo para registrar os dados que foram, posteriormente, transcritos na íntegra. Os encontros foram agendados pela pesquisadora via *WhatsApp*.

A gestora de educação especial do município compartilhou conosco algumas informações sobre o processo de escolarização das crianças. Gil apresenta fala lentificada e algumas trocas fonoarticulatórias. Com relação ao processo de aprendizagem, acompanha a turma e está alfabetizado. Para participar dos encontros *online*, ele precisou ser ajudado pelo pai, que entrava na sala do aplicativo via celular e, então, passava o aparelho para o filho. A aluna Rosa está em processo de alfabetização; portanto, encontra-se defasada em relação ao conteúdo trabalhado no 5º ano. Rosa tinha seu próprio celular e o utilizava tanto para a marcação dos encontros como para participar dos mesmos, demonstrando autonomia e habilidade na utilização dos recursos tecnológicos.

Em consonância com os estudos narrativos com crianças (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018; SARMENTO, 2018), durante os encontros *online* buscamos criar um

⁶ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

⁷ A SPW é uma síndrome genética rara, caracterizada por alterações endocrinológicas, como deficiência de hormônio de crescimento, obesidade, insuficiência adrenal central, hipotireoidismo, hipogonadismo, além de alterações comportamentais e déficit intelectual (PASSONE et al. 2018).

ambiente lúdico e interativo. Para isso, conversamos com as crianças de modo descontraído e orientamos o narrar com perguntas simples. No decorrer dos diálogos, buscamos compreender como estava sendo para essas crianças a vivência do ensino remoto emergencial e quais as lembranças que elas tinham da escola quando o ensino era presencial. Ambas relataram como estão participando das atividades remotas, e também abordaram assuntos familiares.

Após a transcrição das gravações, nos dedicamos a ler o material e encontrar temáticas recorrentes, o que resultou em dois eixos de análise: lembranças da escola e vivências na conjuntura do ensino remoto. Em consonância com o referencial teórico-metodológico histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), nas análises buscamos não apenas descrever o que as crianças narravam, mas encontrar explicações para seus dizeres, tendo em vista o contexto social, histórico e cultural no qual estavam imersas. Ademais, tomamos como inspiração a análise de cunho microgenético (GÓES, 2000). Para isso, buscamos examinar as narrativas das crianças em interação com a pesquisadora, e consideramos as condições sociais da situação. Ao perscrutarmos seus relatos, sondamos indícios dos modos como elas vivenciaram os acontecimentos. Seguimos, apresentando os resultados, dispostos em forma de episódios interativos entre criança e pesquisadora.

Lembranças da escola

Rosa está em seu quarto e sua mãe está com ela, mas não aparece na gravação. É o primeiro encontro entre Rosa e a pesquisadora.

Pesq. Ana: Rosa, me conta de você. Quantos anos você tem? O que você gosta de fazer?

Rosa: Eu tenho (para de falar, olha para o lado sorrindo e sua mãe diz '11'). Eu tenho 11 anos, eu gosto de desenhar.

Pesq. Ana: Ah é? Ai que legal... Eu também gosto de desenhar [...] e em casa, o que você gosta de fazer em casa?

Rosa: (Demora para falar, sorri, fica pensando) Gosto de brincar.

Pesq. Ana: Qual é a sua brincadeira preferida?

Rosa: (Demora para falar, fica pensando) Brincar de escolinha.

Pesq. Ana: E você gosta de ser a professora ou gosta de ser a aluna?

Rosa: Eu gosto de ser a professora.

Pesq. Ana: E como que você é como professora; me conta?

Rosa: Boazinha.

Pesq. Ana: E na escola, como sua prô é?

Rosa: Legal.

Pesq. Ana: O que ela faz que ela é legal?

Rosa: Esqueci também.

Na brincadeira, a criança opera com o imaginário; cria uma situação fictícia em que ainda não pode ser professora, mas pode por meio da brincadeira. Nesse jogo, tem que agir como uma professora – o que lhe permite operar cognitivamente (VIGOTSKI, 2007a). Rosa revela gostar de brincar de escola e de ser a professora, e, na vida real, ela afirma que sua professora é legal. Diante dessa narrativa, temos indícios de que a escola tem um papel significativo em sua vida e dos sentidos que ela atribui a sua vivência escolar (VIGOTSKI, 1996, 2018).

A pesquisadora continua o diálogo com Rosa sobre a escola:

Pesq. Ana: E conta pra mim, você está com saudade da escola? De ir à escola?

Rosa: Eu estudava o dia todo [...] eu chegava na escola, brincava, aí depois eu tomava café, aí depois eu estudava, aí ia ser o recreio, aí depois era o almoço, depois recreio, depois o café da tarde e depois ia embora.

Pesq. Ana: Então vamos lá, a primeira coisa que você falou; quando você chegava na escola era brincar, com quem que você brincava?

Rosa: Com as minhas amigas.

Quando a pesquisadora pergunta se Rosa tem saudade da escola, ela se lembra da sua rotina escolar. Sua narrativa traz um encadeamento das atividades realizadas por ela. Segundo Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018, p.166), em seu relato, as crianças demonstram que, nas vivências do dia a dia, refletem-se constituições socioculturais que “incidem na construção de seus pontos de vista sobre o sentido da escola em suas vidas e sobre elas mesmas em seus projetos de ser e de estar no mundo”.

Na sequência, a pesquisadora Ana pergunta sobre as atividades escolares:

Pesq. Ana: A prô dava muita atividade pra fazer? Tem que escrever muito? Como que era?

Rosa: Ela dava atividade diferenciada. (Apresenta dificuldade para falar a

palavra “diferenciada”)

Pesq. Ana: Você achava bom fazer atividade diferenciada? Ou você preferia fazer igual aos outros?

Rosa: Eu achava bom.

Pesq. Ana: Por quê?

Rosa: Porque é mais fácil

Ao analisarmos os fragmentos narrativos de Rosa, identificamos o que era significativo para ela: a professora era legal, mas não se recorda mais do nome; sobre a rotina escolar, ela menciona as brincadeiras, refeições e atividades. Quando a pesquisadora pergunta sobre as atividades, Rosa se lembra de que a professora propunha atividades diferenciadas e ainda revela que eram mais fáceis do que as disponibilizadas para o restante da turma.

Narrar é um modo de pensamento que diz sobre nossas significações, isto é, revela os sentidos que atribuímos a nossas vivências. A narrativa de Rosa nos faz refletir sobre sua autoimagem na escola: uma aluna que desempenha atividades diferenciadas porque são mais fáceis. Barbuio (2021) realizou uma pesquisa narrativa com adolescentes com deficiência no contexto da inclusão escolar. Os resultados revelam que os adolescentes se sentem constrangidos ao desenvolverem atividades diferentes, e que prefeririam realizar as mesmas tarefas que os demais colegas da sala. Na tentativa de fazer os alunos com diagnóstico de deficiência participarem das situações escolares, é comum os professores oferecerem atividades diferenciadas, no entanto, em geral, tendem à simplificação de conteúdo, muitas vezes mantendo-os distantes das metas educacionais (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015; FREITAS; PINTO; MONTEIRO, 2019).

A criança Gil também narra suas lembranças escolares para a pesquisadora. Gil está na sala de sua casa e usa o celular do pai para participar da videochamada.

Pesq. Ana: E você gosta de ir à escola?

Gil: Gosto.

Pesq. Ana: Gosta? O que você mais gosta de fazer na escola?

Gil: Brincar com os amigos, de aprender a ler, a escrever.

Pesq. Ana: E você já está aprendendo a ler e a escrever? Me conta o que você já aprendeu?

Gil: Escrever só. (Andando com o celular enquanto fala)

Pesq. Ana: Escrever já aprendeu, que legal. E o que mais? Esses alunos que

ocê falou que gosta de brincar, quem são eles? Me conta deles.

Gil: Eu esqueci o nome (fica um período rápido em silêncio e ao responder inclina a cabeça de lado, desvia o olhar da câmera e sorri um pouco enquanto fala)

Pesq. Ana: Esqueceu o nome? É por que faz tempo que você não encontra com eles né?

Gil: É

Em sua narrativa, Gil revela o gosto pela escola e seus motivos: brincar, aprender a ler e a escrever. Passeggi et al. (2014, p.93), ao analisarem narrativas de crianças na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, destacam os “consensos e tensões entre o brincar e o aprender que permeiam as visões das crianças como marco de seu ingresso no universo escolar”. Para Gil, 09 anos, brincar e aprender a ler e escrever são necessidades escolares que se sobrepõem. Sabemos que o espaço da ludicidade se destaca na educação infantil; todavia, no ensino fundamental, este espaço vai diminuindo pouco a pouco para dar lugar às aprendizagens escolares: ler, escrever, contar etc. Ao interpretarmos a narrativa de Gil, compreendemos que, para ele, a escola ainda tem o sentido da brincadeira com os amigos, mas já vai surgindo um novo sentido – a escola como lugar de aprender. Em seu estudo, Passeggi et al. (2014) identificam que as narrativas das crianças entre 06 e 08 anos trazem marcas desta cisão entre a escola como espaço de brincar e de aprender.

No diálogo com a criança Gil, a pesquisadora pergunta sobre o nome dos amigos. Mas ele responde que esqueceu. Trata-se de uma micronarrativa, mas carregada de sentido. Como ele pode se lembrar do nome dos amigos, se está há meses afastado da vida na escola?

Assim, das análises realizadas neste eixo, destacamos que as crianças Rosa e Gil, em suas narrativas, revelam os sentidos que atribuem à escola: um lugar prazeroso manifestado no gosto de Rosa por brincar de escola e ser professora, e um lugar de atividades diferenciadas, de brincar com amigos e de aprender a ler e a escrever.

Vivências na conjuntura do ensino remoto

Nas narrativas dos alunos Rosa e Gil, observamos suas dificuldades em relação ao ensino e a ênfase na participação dos pais para o desenvolvimento das atividades propostas. Notamos

os modos como as crianças compreenderam os questionamentos da pesquisadora e foram construindo suas narrativas a partir do movimento de interlocução.

O episódio a seguir é recorte de um encontro entre a pesquisadora e Rosa, realizado em junho de 2021, quando as escolas iniciavam o retorno presencial às atividades de ensino, ainda de forma híbrida.

Pesq. Ana: E em casa, como é que está sendo estudar? Me conta, como você tem feito?

Rosa: Minha mãe pega lá atividade na escola, aí traz pra mim fazer.

Pesq. Ana: E aí quando você faz em casa, alguém te ajuda? Ou você faz sozinha?

Rosa: Às vezes minha mãe ajuda, às vezes eu leio sozinha.

Pesq. Ana: É, muito bom. E lá no AEE? O que você tem feito de atividade?

Rosa: A gente fez Arte, fez tipo algumas provinhas, mas não é provinha (Fica algum tempo pensando no que falar).

Pesq. Ana: Como que é isso? Provinha, mas não é provinha?

Rosa: É atividade.

Pesq. Ana: Atividade (Sorri). E é atividade do que? O que faz nessa atividade? Escreve, lê, desenha?

Rosa: Lê e alfabeto também.

Pesq. Ana: Ah! Alfabeto também, mas você já sabe ler? Ou você tá aprendendo ainda?

Rosa: Eu já sei lê, mas tipo, eu tenho dificuldade naquelas três palavras sabe que fica junto?

Pesq. Ana: Três palavras que ficam juntas. Três, quando junta três letras?

Rosa: Aham (aceno positivo com a cabeça)

Pesq. Ana: Quando vai escrever, por exemplo, tra, o 't', o 'r', e o 'a', assim? Ou então braço, bra, que é o 'b', o 'r' e o 'a'?

Rosa: Se não tivesse elas eu já conseguia ler.

[...]

Pesq. Ana: E o que é que tá aprendendo na 6ª série? É diferente, muita coisa nova?

Rosa: Ah, eles dão de área diferente, igual o da outra (refere-se à escola do ano anterior, pois como Rosa passou para a segunda etapa do ensino fundamental, ela mudou de escola).

Pesq. Ana: Ah, dão coisas diferentes?

Rosa: Sim.

Pesq. Ana: Você acha mais difícil ou mais fácil?

Rosa: Eu acho um pouco, algumas um pouquinho mais fácil

Pesq. Ana: Ah é? Então tá bom, seu caderno tá pertinho aí de você pra me mostrar?

Rosa: Não, mas posso pegar lá no meu quarto (A aluna sai alguns minutos e volta com seu 'caderno' em mãos).

Pesq. Ana: Deixa ver, ahhh! Essa é a cartilha Caminho Suave. Esse você usa na escola ou no AEE?

Rosa: Na escola.

Pesq. Ana: Na escola, deixa eu ver como é que é essa cartilha, mostra pra mim.

Rosa: Aí pera aí, deixa eu levantar (Ela virou a câmera do celular para mostrar a Cartilha).

Pesq. Ana: Ah! Tá tudo feitinho, dado, a do L, a do gato.

T.104 Rosa: Ainda falta terminar essa daqui; calma aí (virando a página na lição do Q).

Pesq. Ana: Queijo, aí agora vai entrar nessa do...qual que é esse aí? O asno...

Rosa: Aí estou esperando minha mãe para poder me ajudar.

[...]

Pesq. Ana: Entendi, então quando você vai pra escola ou quando fica fazendo de casa você faz essa cartilha aí?

Rosa: Sim. Aí quando termino a lição, eles dão outra.

Ao abordar as vivências com o ensino remoto, Rosa revela o auxílio de sua mãe para realizar as atividades, tanto na retirada da escola como na execução das tarefas. A mãe da criança se torna protagonista da vida escolar da filha. No contexto da pandemia, o ensino remoto exigiu maior envolvimento dos familiares com a escola. Cury et al. (2020, p.3) destacam um comentário feito pelo pesquisador português David Rodrigues: “depois de tanto tempo querendo trazer as famílias para a escola, a pandemia acabou por levar a escola para a família”. Pesquisas que focalizam alunos com deficiência no ensino remoto têm revelado as dificuldades dos familiares no acompanhamento das crianças. Os fatores são diversos: pouca escolarização, acúmulo de tarefas, pouca habilidade com as tecnologias, entre outros (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021).

Em sua narrativa, Rosa trata das atividades que tem realizado em casa: leitura, alfabeto e atividades da Cartilha Caminho Suave. Este encontro com a pesquisadora ocorreu em junho de 2021, e as escolas iniciavam o retorno às atividades presenciais. Rosa ainda realizava a maior parte das atividades em casa e tinha estado presencialmente na escola por apenas um dia. Ela estava no 6º ano, e embora estivesse adequada em relação à idade/ano escolar, encontrava-se em defasagem no que se refere ao conteúdo prescrito para sua série. Sua narrativa revela que estava em processo de alfabetização; portanto, as atividades eram orientadas a esse fim. Rosa destaca algumas de suas dificuldades com a leitura, sem demonstrar incômodo com o fato de não estar alfabetizada ou ter que realizar atividades de uma cartilha.

Retomamos as ideias de Vigotski (1996, 2018) sobre o conceito de vivência e o papel do meio no desenvolvimento psíquico das crianças. Para o autor, os sentidos atribuídos pela criança ao que é vivido em seu meio dependem de sua situação social de desenvolvimento. Ele dá o exemplo de uma criança com deficiência intelectual que não se importa quando os colegas proferem comentários humilhantes em razão de sua deficiência. Para Vigotski (2018, p.80), a criança não se incomoda por não ter compreendido a situação como um todo: “[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”.

A narrativa de Rosa que vai sendo tecida na interlocução com a pesquisadora nos dá indícios do sentido que tem para ela a vivência no ensino remoto: fazer atividades e ter ajuda da mãe. Seus relatos nos levam a questionar o papel da escola e da educação escolar em seu desenvolvimento. Como nos apresenta Vigotski (1995, 2007b), as oportunidades efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento estão nas práticas sociais, mediadas pelos instrumentos e signos culturais. O autor destaca que a atuação deliberada do professor e as atividades de ensino partilhadas e significativas são fatores imprescindíveis para propiciar condições necessárias à aprendizagem de conteúdos escolares. As vivências com a escola narradas por Rosa no cenário pandêmico tornam-se um indício de que tais fatores não lhe estavam sendo assegurados.

Gil também narra como está sendo para ele o ensino remoto emergencial.

Pesq.: E a escola está mandando atividade para você fazer?

G: Ta! (Olhando para a câmera)

Pesq.: Tem muitas?

G: Tem. (Olhando para o lado)

Pesq.: Você está gostando de fazer ou está difícil?

G: Não tô fazendo (Continua olhando pro lado com a metade de seu rosto fora da câmera)

Pesq.: Não está fazendo? Por que não?

G: Não tô fazendo

Gil revela que não está fazendo as atividades, o que, para nós, é um indício da falta de

sentido para o aluno em realizar tarefas no espaço domiciliar. Souza e Dainez (2020, p.9), analisando o caso de um aluno com TEA que não estava fazendo as atividades escolares no contexto da pandemia, notaram que “a criança vê-se ocupando o lugar de aluno na escola e associa o ensino a esse ambiente. Indagamos o que sustenta a ideia de que o ensino somente pode ser realizado no ambiente escolar”, visto que a casa é um local em que se brinca, descansa, desenha etc.

Alguns estudos vêm abordando os modos como as crianças com deficiência têm vivenciado o ensino remoto emergencial. Segundo Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), no que tange especificamente à educação de alunos com deficiência, o que evidencia as problemáticas da educação inclusiva no contexto pandêmico são aspectos como distanciamento do ambiente escolar, mediação afastada, falta de práticas pedagógicas individuais, interceptação das interações entre os alunos, e alterações nas atividades cotidianas da família.

Considerações finais

A presente investigação enfocou crianças com deficiência e teve como objetivo compreender os sentidos de suas vivências no contexto do ensino remoto emergencial, em função do afastamento social demandado pela situação pandêmica. As análises que realizamos nos possibilitaram entender que elas narraram suas memórias escolares anteriores à pandemia da Covid-19: lembranças da professora, das brincadeiras com amigos e da escola como lugar de aprender a ler e escrever e de fazer atividades adaptadas. Quanto a suas vivências no contexto do ensino remoto emergencial, elas narraram a partir dos questionamentos da pesquisadora. Contaram que as professoras enviam atividades para serem feitas. Rosa relatou que fez as atividades; porém, Gil reportou o contrário.

Pelas narrativas de Rosa e Gil, as atividades remotas ficaram circunscritas às folhas de atividades disponibilizadas pela escola comum, sem interação com a professora regente. Rosa revela que tinha interação com a professora especialista no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

As pequenas narrativas das crianças vão ao encontro daquilo que estudos já mencionados neste texto têm apontado acerca do ensino remoto emergencial para alunos com deficiência: interações fragmentadas ou ausentes, protagonismo das famílias no acompanhamento das atividades escolares e falta de contato com professores da sala comum.

Considerando os resultados obtidos, cabe ressaltar as limitações do presente trabalho, tendo em vista alguns dos pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa com crianças: interatividade e ludicidade. No que tange à construção dos dados, o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida remotamente via *Google Meet* dificultou uma interação mais fluida e a realização de atividades lúdicas que poderiam facilitar o narrar das crianças com deficiência.

Em função da pandemia, lamentamos não ter podido encontrar essas crianças de forma presencial, estabelecer um vínculo que desse base a um diálogo mais consistente sobre suas experiências de vida, conforme havíamos inicialmente planejado.

Esperamos que esta investigação contribua para a área da pesquisa narrativa com crianças com deficiência. Consideramos que os resultados alcançados nos permitem compreender que essas crianças têm muito a dizer. Por isso, devemos ampliar a escuta delas, a fim de entender seus sentimentos e desejos e, sobretudo, compreender suas vivências.

Referências

BARBUJO, R. *Eu também quero falar!* narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física. 2021. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BRASIL. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17434>. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

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, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193211>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CURY, J. *et al.* *O aluno com deficiência e a pandemia*. Presidente Prudente: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20l.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.45, p.1-18, 2019. DOI: [/10.1590/S1678-4634201945187853](https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 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>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREITAS, A. P.; PINTO, G. U.; MONTEIRO, M. I. B. Elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual: possibilidades em contextos formativos. *Práxis Educacional*, v.15, n.31, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4684>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, n.50, p.9-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v.34, n.93, p.175-190, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/abstract/?lang=pt#:~:text=As%20an%C3%A1lises%20apontam%2C%20a%20despeito,com%20ampla%20defasagem%20idade%2F%C3%A9rie>. Acesso em: 27 jan. 2022.

OLIVEIRA NETA; A. S.; 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/interaccoes/issue/view/1102>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da

pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, v.39, n.1, p.85-104, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984644411345>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 27 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: EDUFRN, 2018, p.45-72. [recurso eletrônico].

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, v.40, n.40, p.155-169, 2018. Disponível: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>. Acesso em: 11 maio 2019.

PASSONE, C. B. G. *et al.* Síndrome de Prader Willi: o que o pediatra geral deve fazer – uma revisão. *Revista Paulista de Pediatria*, 2018, v.36, n.03, p.345-352. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;3;00003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/Lqv4sdhKPqc3TjRpgfhQKKN/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jan.2022.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia (USP)*, v.21, n.4, p.741-756, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso 04 jul. 2022.

PIZZI, F. C.; FREITAS, A. P. A pesquisa narrativa com crianças com deficiência intelectual: o que as pesquisas com crianças e as crianças têm a nos dizer? *Relatório Final de Iniciação Científica (Pibic/CNPq)*, 2020, 62p. Curso de Pedagogia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de atendimento educacional especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do Covid-19. *Educação Especial*, v.34, p.1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64174>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 27 jan. 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: EDUFRN, 2018, p.123-144.

SOUZA, F. F.; DAINÉZ, 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. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007b.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Recebido em março 2022.

Aprovado em junho 2022.