

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUANA SANTOS

AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA
2025

LUANA SANTOS

AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo

PONTA GROSSA
2025

Santos, Luana
S237 As expressões das crianças na transição da Educação Infantil para os anos
iniciais do Ensino Fundamental / Luana Santos. Ponta Grossa, 2025.
99 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo.

1. Corpo criança. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4.
Deficiências. 5. Infâncias. I. Camargo, Gisele Brandelero. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LUANA SANTOS

"AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL."

Ponta Grossa, 27 de março de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Gisele Brandelero Camargo - UEPG (Presidente)

Dr.^a Rosana de Castro Casagrande - UEPG

Dr. João Carlos Pereira de Moraes - UTFPR



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Brandelero Camargo, Professor(a)**, em 26/05/2025, às 10:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 26/05/2025, às 10:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Pereira de Moraes, Professor(a)**, em 27/05/2025, às 11:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2598683** e o código CRC **A9A1153E**.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi um desafio repleto de aprendizados e não teria sido possível sem o apoio de pessoas especiais, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e perseverança ao longo desta caminhada, por ser tão providente, bondoso e misericordioso em minha vida, auxiliando-me sempre em cada pequeno passo.

À minha mãe, por ser uma mulher tão guerreira, que, mesmo diante das adversidades da vida, nunca deixou de ser um exemplo de amor, perseverança e fé. Seu apoio incondicional e sua dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã, que, desde sempre, acompanhou e incentivou meus sonhos, vibrando por cada conquista, esbanjando orgulho e amor por tudo que se relacionava à minha vida. Obrigada por sempre me incentivar a ser a minha melhor versão e por me apoiar em cada escolha.

Ao meu marido, meu maior admirador, que, nesta trajetória, fez-se presente, apoiando-me e incentivando-me de todas as formas possíveis, com muita paciência e amor.

Ao meu padrinho, Roni, por ser um exemplo de homem e de pai em minha vida, por vibrar por todas as minhas conquistas com tanto amor e sempre me incentivar a estudar mais e mais.

À minha tia, Ione, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial, fez-se diariamente presente por mensagens, ligações, abraços e palavras cheias de ternura, sempre abençoando e orando pelo meu sucesso.

À minha orientadora, Gisele Brandelero Camargo, por sua paciência, dedicação e orientação precisa, sempre me incentivando a buscar o melhor em minha pesquisa. Sua experiência, generosidade e ternura durante todo o processo de

pesquisa foram fundamentais para a construção deste trabalho de uma forma leve, coesa e inspiradora.

Ao Samuel, a primeira criança com Síndrome de *Down*, que ao cruzar o meu caminho despertou em meu coração o amor pela educação especial e pela inclusão.

Aos colegas e amigos do mestrado, pelo compartilhamento de conhecimentos, pelas trocas enriquecedoras e pelo apoio mútuo nos desafios da pós-graduação.

À minha amiga Tuany, minha eterna dupla, que, desde a graduação, sempre me incentivou a iniciar o mestrado e me proporcionou muitas trocas de experiências nesse período investigativo.

Aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica, pelos ensinamentos e pela inspiração ao longo desta trajetória.

Aos professores participantes da banca de qualificação e defesa por seu tempo, paciência e contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada. Seu apoio e incentivo foram essenciais para a concretização desse belo percurso investigativo.

RESUMO

SANTOS, L. **As expressões das crianças na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as expressões das crianças sobre a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, apresenta-se uma pesquisa com crianças, numa perspectiva inclusiva, , pois se compreende que todas elas são sujeitos ativos, competentes e repletos de saberes. Nesse sentido, as crianças não são consideradas como telespectadoras, mas como coprodutoras de conhecimento. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal, ambos na cidade de Ponta Grossa – PR. A pesquisa foi desenvolvida, nos anos 2023 e 2024, com a participação de sete crianças que apresentam as seguintes particularidades: TEA, TOD e TDAH, DI e Transtorno de aprendizagem. A base epistemológica que permeou essa pesquisa se respalda em uma triangulação entre os pressupostos dos Estudos Sociais da Infância, as concepções foucaultianas e os ideários da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tal triangulação, permitiu a reflexão e discussão acerca da participação de crianças da educação especial em pesquisas acadêmicas, como sujeitos propulsores de conhecimento, bem como, a forma como essas crianças são submetidas as estratégias de poder adultocêntrico na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou observação participante, escritos no diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as crianças. Para análise dos dados produzidos se utilizou da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006). Os resultados indicam que as expressões das crianças evidenciam o quanto elas são controladas e silenciadas pelo poder adultocêntrico. Percebe-se a necessidade dos adultos em docilizar os corpos infantis, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual o corpo criança (Camargo; Garanhani, 2022) passa a ser silenciado e moldado aos pressupostos culturais e sociais enraizados do poder adultocêntrico. Todavia, as expressões das crianças indicam, também, que elas possuem opiniões diversas e expressam possibilidades de mudanças pertinentes para tornar o ambiente educacional inclusivo, especialmente nesse contexto de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as crianças se revelam como sujeitos propulsores de conhecimentos e fontes de pesquisa (Corsaro, 2011).

Palavras-chave: Corpo criança. Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiências. Infâncias.

RESUMEN

SANTOS, L. **Las expresiones de los niños em la transición de la Educación Infantil a los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria**. 2025. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta investigación tiene como objetivo analizar las expresiones de los niños sobre la transición de la Educación Infantil a los primeros años de la Educación Primaria. De este modo, se presenta una investigación con niños, desde una perspectiva inclusiva, ya que se entiende que todos ellos son sujetos activos, competentes y llenos de saberes. En este sentido, los niños no son considerados como espectadores, sino como coproductores de conocimiento. El campo de investigación fue un Centro Municipal de Educación Infantil y una Escuela Municipal, ambos en la ciudad de Ponta Grossa – PR. La investigación se desarrolló en los años 2023 y 2024, con la participación de siete niños que presentan las siguientes particularidades: TEA, TND, TDAH, DI y Trastorno del Aprendizaje. La base epistemológica que sustentó esta investigación se respalda en una triangulación entre los supuestos de los Estudios Sociales de la Infancia, las concepciones foucaultianas y las ideas de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. Dicha triangulación permitió reflexionar y debatir sobre la participación de niños de la educación especial en investigaciones académicas, como sujetos impulsores de conocimiento, así como la forma en que estos niños son sometidos a estrategias de poder adultocéntrico en la transición de la Educación Infantil a los primeros años de la Educación Primaria. La investigación, de enfoque cualitativo, realizó observación participante, registros en diario de campo y entrevistas semiestructuradas con los niños. Para el análisis de los datos producidos se utilizó el Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006). Los resultados indican que las expresiones de los niños evidencian cuánto son controlados y silenciados por el poder adultocéntrico. Se percibe la necesidad de los adultos de docilizar los cuerpos infantiles, especialmente en los primeros años de la Educación Primaria, en los cuales el cuerpo-niño (Camargo; Garanhani, 2022) pasa a ser silenciado y moldeado a los supuestos culturales y sociales arraigados del poder adultocéntrico. Sin embargo, las expresiones de los niños también indican que ellos poseen opiniones diversas y expresan posibilidades de cambios pertinentes para tornar el ambiente educativo más inclusivo, especialmente en este contexto de transición de la Educación Infantil a los primeros años de la Educación Primaria. Así, los niños se revelan como sujetos impulsores de conocimientos y fuentes de investigación (Corsaro, 2011).

Palabras clave: Cuerpo-niño. Educación Especial. Educación Inclusiva. Discapacidades. Infancias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Autorretrato Maria	36
Figura 2: Autorretrato Maria Clara	37
Figura 3: Autorretrato Luiz Henrique	37
Figura 4: Autorretrato Enzo	38
Figura 5: Autorretrato Danilo	38
Figura 6: Autorretrato Tayla	49
Figura 7: Autorretrato Hendrick	40
Figura 8: Pés que balançam	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos encontrados na BDTD com o termo “A transição de crianças com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” ...	27
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GEICE	Grupo de Estudos da Criança, Cultura e Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 -DESCAMINHOS PARA UMA PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
1.1 OLHA, CHEGOU AQUELA “PROFE” QUE ESCUTA A GENTE	18
1.2 DESCAMINHOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO	23
1.3 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA PESQUISADA E O PODER ADULTOCÊNTRICO QUE PERMEIA O CAMPO DE ESTUDOS	25
1.4 SITUALIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	32
1.5 CENÁRIO INVESTIGATIVO	39
1.6 QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISAS COM CRIANÇAS	40
1.7 TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO	42
1.8 A CONTRAPOSIÇÃO DE PESQUISAS <u>COM</u> CRIANÇAS E <u>SOBRE</u> CRIANÇAS	45
CAPÍTULO 2 - ENTRELAÇANDO FIOS	47
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM PERCURSO DE LUTAS, RELAÇÕES DE PODER E HISTÓRIA	47
2.2 O GOVERNAMENTO INFANTIL: AS ENGESSADAS ESTRUTURAS DE PODER QUE IMPERAM NA INSTITUIÇÃO ESCOLA	50
2.2.1 O corpo criança na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	53
2.3 PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA	57
2.4 CONECTANDO FIOS	58
CAPÍTULO 3 – “FAZER PESQUISA É APRENDER TUDO QUE A GENTE QUER FALAR!”	61
3.1 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE AS CRIANÇAS E A PESQUISADORA	62

3.2	AS DIFERENÇAS DOS PROCESSOS ESCOLARES VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.3	SUGESTÕES DAS CRIANÇAS PARA O CONTEXTO ESCOLAR	73
	CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EDUCAÇÃO INFANTIL	86
	APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENSINO FUNDAMENTAL	88
	ANEXO A - SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA	90
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	95
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	97

INTRODUÇÃO

Educação especial, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e protagonismo infantil são temáticas propulsoras de discussões nas últimas décadas, mas que, por vezes, não são abordadas em pesquisas sobre infâncias e crianças. Diante disso, na presente pesquisa, apresento como foco de análise as expressões de crianças sobre os processos escolares vivenciados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças que apresentam as seguintes particularidades: Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, Transtorno Opositor Desafiador - TOD e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Considero que essas crianças são sujeitos capazes de produzir conhecimento e, do seu modo, expressar anseios, expectativas, sentimentos, pensamentos, percepções e compreensões que fazem do universo em que vivem. Defendo a utilização dos termos “crianças” e “infâncias” no plural, com aporte teórico na Sociologia da Infância, compreendendo que tal utilização remete à multiplicidade de possibilidades e diferenças entre as crianças e as vivências de infâncias (Sarmiento, 2003; Abramowicz; Moruzzi, 2016).

Desse modo, a problemática norteadora desta pesquisa emergiu de questionamentos pessoais, frutos de vivências no exercício da docência, nas quais eu, pesquisadora Luana, tive a oportunidade de construir conhecimento em conjunto com as crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nessas vivências pude observar a significativa ruptura com o brincar, ocasionando diversas reações nas e das crianças, como seus silenciamentos, no contexto escolar.

Durante minha inserção na instituição escola, enquanto docente, pude perceber o quanto as crianças-alvo da educação especial são ignoradas em suas expressões. Aspecto que, por vezes, me causou inquietudes, especialmente quando essas crianças eram vistas como sujeitos com menor importância e marginalizadas. Além disso, minha participação no grupo de pesquisa Grupo de Estudos da Criança, Cultura e Educação (GEICE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em meados de 2023, corroborou com a compreensão acerca do poder adultocêntrico sobre as crianças.

A lógica adultocêntrica, que impera em nossa sociedade, é comumente naturalizada há séculos, enfatizando capacidades devires das crianças, de modo que, as características particulares existentes nos sujeitos dessa geração, como as lógicas próprias e específicas formas de expressão pelo corpo em movimento e gestualidades, são deixadas de lado, em um cenário hierárquico em que apenas os adultos possuem voz ativa (Marchi, 2010).

Nessa perspectiva, a pergunta norteadora, que mobilizou o percurso investigativo consiste em: O que as crianças, da educação especial e inclusiva, expressam sobre o seu processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Compreendo que todas as crianças precisam ter seus direitos garantidos e suas falas legitimadas, assim, saliento que esta pesquisa pode dar visibilidade às crianças, muitas vezes, negligenciadas em nossa sociedade.

Desse modo, busco elucidar que todas as crianças merecerem respeito e notoriedade, pois são sujeitos e atores sociais, capazes de contribuir para reflexões pertinentes a sociedade e ao processo de escolarização, não como miniadultos, mas como sujeitos sociais, cidadãs que sentem, falam, pensam, observam e agem em seus mundos de pertença (Fernandes, 2016), com a potência do corpo criança¹.

Nessa perspectiva, fez-se necessário estabelecer alguns objetivos para o desenvolvimento dessa pesquisa, a fim de sanar tal questionamento e analisar as expressões dessas crianças. Desse modo, o objetivo geral consiste em: analisar as expressões das crianças, da educação especial e inclusiva, sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os processos escolares e as diferenças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- Identificar as diferentes formas de expressão das crianças da educação especial e inclusiva;

¹ O conceito corpo criança está sendo construído pelos pesquisadores do EDUCAMOVIMENTO, Grupo de Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre corpo, gestos e movimentos da criança pequena em contextos de educação, com a prerrogativa de revelar e respeitar especificidades e características que o corpo da criança apresenta enquanto sujeito social produtor de cultura e conhecimento.

- Explorar o que as crianças sugerem sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A fim de alcançar os objetivos previamente propostos, optei por uma pesquisa de campo com crianças a partir de uma abordagem qualitativa, que é compreendida como uma atividade situada, que localiza o observador no mundo, de modo que, consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas (Denzin; Lincoln, 2006).

Além disso, na produção de dados, utilizei a observação participante e a entrevista semiestruturada com as crianças da educação especial inseridas em um Centro Municipal de Educação Infantil e posteriormente, na Escola Municipal adjacente. Esse processo teve início em outubro de 2023, quando essas crianças estavam inseridas no Infantil V (cinco)² e posteriormente foi retomado em fevereiro de 2024 quando, as mesmas, já frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar a peculiaridade da realização de pesquisas com crianças da educação especial, de modo que, para o desenvolvimento dessa investigação, fez-se necessária a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (via Plataforma Brasil), da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, dos pais das crianças por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e das crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Cabe destacar que, o aceite das crianças foi registrado com a escrita do nome, escolhido por elas, autorretrato e por gravação de vídeo. Além disso, saliento que as crianças foram a todo tempo respeitadas e avisadas que poderiam optar pela não participação na pesquisa, em qualquer momento de seu desenvolvimento.

Entendo que, para a realização de pesquisas com crianças, se faz “[...] necessário reconhecer ‘as vozes’ das crianças durante os processos de pesquisa, de forma a incorporá-las às análises realizadas por pesquisadores(as)” (Carvalho; Santos; Machado, 2022, p. 39).

Para o processo de análise da produção de dados, optei pela utilização da análise temática, uma vez que, esse método permite identificar e relatar temas relacionados aos dados produzidos, oferecendo uma maneira organizada e interpretativa de compreender a experiência dos participantes. Nesse sentido, a

² O Infantil V na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR refere-se a última etapa da Educação Infantil, destinada a crianças de cinco e/ou seis anos de idade.

análise temática pode ser realizada de forma indutiva, na qual os temas emergem diretamente dos dados, ou dedutiva, quando os temas são definidos a partir de pressupostos preexistentes (Braun; Clarke, 2006).

Nesse sentido, a análise temática é constituída em seis fases principais, sendo elas: familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca por temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e a redação do relatório (Braun; Clarke, 2006), possibilitando à pesquisadora se debruçar sobre a produção de dados desde o início da pesquisa.

Acredito que a utilização da análise temática propiciou o afunilamento dos temas a partir de questões explanadas pelas crianças no percurso investigativo, visto que, ao final, três temas principais foram elencados, como será apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

Além disso, no percurso investigativo busquei por uma triangulação epistemológica, visando o embasamento e a articulação teórica nas concepções pós-estruturalistas de Foucault, nos pressupostos dos estudos sociais da infância e, também, nos ideários defendidos na educação especial.

Dessa forma, ao realizar pesquisas com as crianças da educação especial e embasada em tal tripé epistemológico, não sigo estruturas já impostas, mas, vou por descaminhos (Bujes, 2002), os quais apontam as expressões dessas crianças, a forma como percebem o contexto escolar e suas múltiplas potências nesse contexto. Acredito que essas questões devem permear a formação dos profissionais da educação a fim de uma educação equânime, inclusiva, justa e feliz.

Dessa maneira, a pesquisa foi dividida em três capítulos, no primeiro, intitulado “(Des)caminhos para uma pesquisa com crianças da educação especial”, busco situar os leitores sobre os caminhos e descaminhos norteadores da pesquisa. Também, apresento a trajetória e a intencionalidade da pesquisadora que se propôs a escutar as crianças e a situabilidade dessas crianças que compõem o escopo da investigação. Bem como, o levantamento de pesquisas que corroboraram com o aporte teórico, aspectos éticos e uma breve diferenciação entre pesquisas com crianças e sobre crianças.

Para o desenvolvimento de tais discussões, buscamos respaldo nos pressupostos teóricos de: Bujes (2002), Foucault (1984, 2024), Fernandes (2016), Kramer (2002), Sarmiento (2001), Lopes e Morgenstern (2014), Ariès (1981),

Fernandes e Marchi (2020), Corsaro (2011), entre outros, que auxiliaram em nossas reflexões e possibilitaram um descaminho investigativo.

No segundo capítulo intitulado “Entrelaçando fios”, busco por apresentar o tripé epistemológico que sustenta a pesquisa. Assim, apresento alguns pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as relações de poder adultocêntrico que imperam na sociedade e são transpostas para o contexto escolar, bem como, aponto alguns pressupostos dos estudos sociais da infância, a fim de refletir sobre as pesquisas com crianças, da educação especial.

Os autores que embasaram esse capítulo foram: Ariès (1981), Pessotti (1984), Mazzota (2001), Mantoan (2003), Camargo e Garanhani (2022), Foucault (2014, 2024), entre outros pesquisadores e pensadores, que possibilitaram ponderar e articular tais aspectos teóricos e epistemológicos.

Já o terceiro capítulo, intitulado “Fazer pesquisa é aprender tudo que a gente [criança] quer falar”, debruicei-me a discorrer sobre as expressões das crianças, vivenciadas tanto nas entrevistas, como em diálogos e brincadeiras registradas no diário de campo. Desse modo, utilizo a análise temática, com temas que emergiram durante a produção de dados com as crianças, a fim de explicar quais são as expressões das crianças em relação ao convívio com a pesquisadora, aos processos escolares vivenciados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como as sugestões das crianças em relação ao campo de pesquisa.

Analisar tais expressões evidenciou a potências das falas infantis, os anseios do corpo criança e as relações de poder intrincadas ao ambiente escolar. Desse modo, utilizei aporte teórico em Foucault (2014, 2024), Corsaro (2011), Fernandes (2016), Barbosa, M. e Delgado (2012), Oliveira (2016), entre outros, que compuseram o processo de análise das temáticas elencadas.

Nessa perspectiva, destaco que optei pela escolha do termo expressões, pois compreendo que as expressões referem-se as formas de manifestação de ideias, sentimentos, pensamentos ou emoções por meio de diferentes linguagens, como a fala, a escrita, a gestualidade e outras formas simbólicas. Entendo que as expressões são fundamentais para a comunicação humana, pois permitem que os indivíduos compartilhem suas experiências e compreendam o mundo ao seu redor. Tais expressões, podem variar de acordo com o contexto cultural, social e histórico em que as crianças estão inseridas, sendo também uma forma de identidade e criatividade.

Por fim, nas considerações (não) finais, encerro esse texto, com a certeza de que ainda há muito o que se pesquisar ao que tange as crianças da educação especial. Apresento, nas considerações finais, a impossibilidade de findar esse assunto e a emergência de escutar as crianças em sua mais ampla diversidade, propondo que elas participem das discussões, dialoguem, exponham críticas e aprendam a debater, ao seu modo, sobre as vivências de suas infâncias.

Destaco que ao observar as expressões das crianças, ficou notório que todas possuem desejos e percepções que, se validadas, poderiam colaborar significativamente para sua interação, inclusão e desenvolvimento infantil. Além disso, afirmo, corroborando com Corsaro (2011), que as crianças são a fonte mais confiável no que se refere às pesquisas sobre infâncias, pois revelam aspectos que nós adultos, não conseguimos compreender com a mesma relevância das crianças, especialmente, da modalidade da educação especial.

CAPÍTULO 1 – (DES)CAMINHOS PARA UMA PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria: O que você vem fazer aqui?

Pesquisadora: Eu estou aqui porque quero fazer uma pesquisa, você sabe o que é uma pesquisa?

Maria: É uma pesquisa, é aprender as coisas. Eu já fiz uma pesquisa com o papai (ficou um tempo em silêncio) ... e ele gosta de churrasco. (A professora interveio avisando que se tratava de uma pesquisa realizada no dia dos pais)

Pesquisadora: Isso mesmo, eu quero aprender sobre o que as crianças pensam sobre o CMEI, a Escola e as pessoas.

Maria: É (pensou por um momento), aprender muita coisa!

(Diário de campo, 24 de novembro de 2023)

Esse capítulo visa situar você, estimado leitor, sobre os caminhos e descaminhos que norteiam esta pesquisa. Entendo que toda pesquisa parte de uma intencionalidade e de uma problemática a ser discutida (Ribeiro, 2022) e, por isso, julgo importante apresentar a minha trajetória acadêmica, a intencionalidade que me moveu enquanto pesquisadora, que se propôs a escutar as crianças, em sua diversidade de expressões e explanar sobre a situação dos sujeitos que compõem o escopo dessa investigação, uma vez que, suas expressões são o objeto de análise desse percurso investigativo.

Apresento o levantamento de produções acerca da temática proposta, as potencialidades e fragilidades sobre as quais me debrucei e me proponho a discutir, considerando os desafios que emergem na produção de dados em pesquisas com crianças e não somente sobre crianças.

Nesse percurso, pautei-me nos estudos de Bujes (2002), Foucault (1984, 2014), Fernandes (2016), Kramer (2002), Sarmento (2001), Lopes e Morgenstern (2014), Fernandes e Marchi (2020), Corsaro (2011), entre outros, que auxiliaram nas reflexões ao longo desses descaminhos.

1.1 OLHA, CHEGOU AQUELA “PROFE” QUE ESCUTA A GENTE

Infâncias, crianças, espaços escolares e educação especial, temáticas que, separadamente, permeiam as pesquisas no âmbito acadêmico e proporcionam uma reflexão sobre o lugar das crianças nas distintas esferas da sociedade. Pensar sobre

as infâncias e crianças exige esforço, afinal, o que se entende sobre vivenciar as infâncias para além daquilo que marcou as crianças que fomos outrora?

De fato, nossas vivências e lembranças de infâncias podem demarcar o curso da vida adulta, todavia, as crianças e infâncias são, por essência, múltiplas e diversas (Sarmiento, 2001). Portanto, não podemos subjugar as infâncias da atualidade sob a ótica de experiências pessoais.

Assim, ciente das potencialidades das falas infantis, optei por nomear essa subseção com um pequeno recorte da fala de uma das crianças coprodutoras dessa pesquisa, que no meu retorno à escola cutucou seu colega, sorrindo e relatando que a professora que escuta as crianças havia retornado para a escola.

Essa fala, curta e cheia de significado, me trouxe contentamento, afinal, em algum momento da produção de dados, mostrei para as crianças que elas podem ser ouvidas e valorizadas, cada uma a seu modo, com suas percepções e interpretações, sem julgamentos, repressões ou punições.

O ato de escutar as crianças desencadeia um processo reflexivo sobre os diversos modos de vivenciar as infâncias, todavia, para ponderar sobre tais falas, é necessário se debruçar sobre as culturas infantis, as lógicas das crianças e as concepções de infâncias e crianças. Desse modo, julgo ser de grande valia, primeiramente apresentar a criança Luana que fui e que ainda reverbera em mim.

Fui uma criança curiosa, apaixonada pela brincadeira, pelos amigos, pela família e pela escola. Cresci escutando que em conversa de adulto, criança não deveria se envolver, e mesmo assim, eu insistia em questionar os adultos. Quando muito pequena, brincava de ser professora e era sempre repreendida por questionar demais situações que, segundo os adultos, não eram assuntos de criança. Desde criança, fui aculturada a escutar, a esperar os adultos falarem primeiro e a reproduzir um discurso aceitável para eles.

Ao refletir sobre minhas vivências de infância, a fala de Danilo³ ganha um imenso significado, pois me fez pensar sobre as vezes que não tive minhas falas legitimadas. As lembranças que me vieram à mente, tratava-se das falas adultocêntricas, afirmando que a criança bonita era aquela que obedecia, que fazia silêncio, que tirava boas notas e que estava sempre atenta e obediente à fala dos adultos, pois era a ordem institucional adulta (Buss-Simão, 2022) que prevalecia.

³ Danilo foi coprodutor na produção de dados desta pesquisa, participou ativamente da investigação no final do ciclo da Educação Infantil (CMEI) e posteriormente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Lembro que, tanto eu como as crianças de minha família, não tínhamos espaço de fala, mesmo tendo tantas coisas interessantes a falar.

Quando a escolhi a pedagogia, como minha formação inicial, fui influenciada pelo afeto à instituição escola e pela intensa vontade que eu sentia em falar, em aprender e em ensinar. Durante a graduação, passei pelo encantamento e pela frustração em relação ao processo educativo, derivados de estudos e experiências ali vividas. Tive tantas vivências positivas e negativas no contexto escolar que, por inúmeras vezes, passei a me autoquestionar sobre o real papel do adulto em todo aquele contexto. Eu senti prazer por estar em sala de aula, mas durante a minha formação inicial, em nenhum momento, tive interesse em atuar na educação especial. Esse foi um campo pouco, ou quase nada, explorado por mim na graduação.

O meu primeiro contato com crianças da educação especial ocorreu por meio da minha inserção na escola pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em abril do ano de 2014. Na ocasião, tive contato com uma criança de três anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Me recorro de questionar as professoras sobre a forma como as crianças da educação especial eram tratadas e como ficavam na escola, pois me inquietava a exclusão delas do coletivo. Apesar disso, não me detive a observá-la, ouvi-la ou a interagir com ela.

Minha graduação se caracterizou por quatro anos de muitas aprendizagens. Logo que me formei, em março de 2018, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada da cidade de Ponta Grossa. Ah, que delícia trabalhar com as crianças! Minha primeira turma era um Infantil V (crianças de 4 a 5 anos de idade). Eu estava cheia de ideias e projetos para colocar em prática com as crianças. Só não tinha percebido o quanto as crianças tinham a apontar sobre suas infâncias e modos de aprender.

No ano seguinte, quando iniciei em outra escola da rede particular, também com uma turma de Infantil V, recebi uma criança com Síndrome de *Down*. Samuel⁴, que foi o primeiro a despertar em mim o interesse pela temática norteadora desta pesquisa.

⁴ No decorrer da pesquisa assumi o compromisso de elucidar as crianças, suas expressões, e seus variados modos de vivenciar seus processos escolares. Por se tratar de uma pesquisa com crianças, julgo como imprescindível dar visibilidade as expressões infantis, por este motivo, disponho de autorização, por meio dos termos de consentimento e assentimento, dos responsáveis e das crianças para citá-las na pesquisa e trabalhos posteriores.

Aquela criança não se comunicava verbalmente, ficava longos períodos da tarde deitado pela sala e sempre sorria quando eu o chamava pelo seu nome. Um menino que poucas vezes aceitava as atividades propostas, inquietou-me e fez-me perceber que a forma como eu trabalhava com crianças, não estava oportunizando a efetiva participação delas, principalmente, no que tange ao trabalho com a educação especial.

Eu não me sentia apta, nem tampouco preparada para isso, mas recorri a leituras, estudos e uma contínua reflexão sobre minha prática pedagógica. A partir disso, o anseio, a curiosidade e o desejo em trabalhar com essas crianças cresceu gradativamente.

No ano seguinte, acompanhei a turma para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, então, novos desafios, novas possibilidades, novas dúvidas e inúmeras preocupações. No início, minha preocupação era voltada especialmente ao processo de alfabetização, até que comecei a refletir sobre as percepções das crianças e pensar como elas se sentiam nessa transição e o quão cruel isso era, pois o tempo de brincadeira se limitava a vinte minutos por dia e as apostilas eram repletas de atividades e conteúdo.

O Samuel, ainda não se comunicava verbalmente, mas demonstrava, com movimentos e gestos, sua infelicidade com os novos processos escolares. A partir desse momento, percebi o quão difícil era a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Até que, em uma tarde, Samuel saiu correndo da sala em direção ao parque, deixando as atividades da apostila de lado. Nesse momento, percebi que deveria tornar aquele processo significativo para as crianças, pois almejava que elas lembrassem daquele ano letivo de maneira feliz, não laboriosa e, quando comecei a alterar as minhas práticas, fomos todos surpreendidos com a pandemia da COVID-19.

Passamos meses nos comunicando somente pela tela do computador e, em nossas videoaulas síncronas, as crianças, eufóricas, queriam me contar tudo que estavam vivendo, suas casas, seus brinquedos favoritos, os animais de estimação. De certa forma, mesmo com toda a distância do ensino remoto, estávamos muito próximos e conectados.

De volta aos espaços físicos escolares, trabalhei com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental e vi muito mais crianças com deficiências e/ou transtornos

chegarem em minha sala de aula. Percebi receios, expectativas, sentimentos e falas a serem legitimadas, porém, muitas vezes, estavam acostumadas a serem silenciadas. Aprendi com elas que todas as crianças, independente de suas características físicas, cognitivas, genéticas, sociais ou culturais possuem um mundo de possibilidades para nos ensinar, bem como, representam o quanto ainda precisamos aprender para trabalhar com elas.

Durante o exercício de docência, trabalhei junto a diversas crianças com condições físicas, cognitivas e sociais muito diferentes, desse modo, eram múltiplos os desafios e, também, o preconceito. Eu me inquietava quando pais, professores ou funcionários julgavam como impossível o desenvolvimento daquelas crianças ou duvidavam de suas potencialidades.

Cada julgamento, cada comentário dito como inofensivo, cada olhar de desprezo me motivava ainda mais a melhorar minhas práticas pedagógicas por essas crianças e é por esse motivo, que busco nesta pesquisa, dialogar sobre o protagonismo infantil na educação especial. Pois, acredito que independente da diversidade, todas as crianças são capazes de compreender e agir no mundo que as cerca e expressar, de inúmeras formas, seus anseios, sentimentos, motivações e desejos em relação ao seu processo de desenvolvimento.

Com minhas experiências profissionais, aprendi a gostar de estudar sobre a inclusão de crianças com deficiências e ao ingressar no GEICE/UEPG, comecei a observá-las em suas potências, em suas competências e não, nas suas faltas. Por meio dos estudos e leituras, percebi o quanto eu praticava a lógica adultocêntrica, de modo que, compreender essa lógica e tentar romper com esse paradigma, que está intrínseco na minha formação desde a infância, vem sendo um contínuo desafio de reflexão e reconstrução.

Após compreender que as expressões das crianças, em suas relações com seus pares ou adultos, equivalem-se à produção de conhecimento e, portanto, podem e devem, ser utilizadas como dados empíricos nas pesquisas acadêmicas e científicas, todo o meu processo de investigação passou a ser delimitado visando validá-las.

Acredito que um dos maiores desafios encontrados no processo de pesquisa com crianças foi o desenraizar da ordem institucional adulta (Buss-Simão, 2022), em um movimento de convencimento intrínseco às minhas posturas pessoais e profissionais para me tornar uma pesquisadora das infâncias, considerando o

compromisso necessário para pesquisar com crianças da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, um processo complexo, desafiador e encantador.

1.2 DESCAMINHOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

A escolha pela utilização do termo descaminhos advém das leituras realizadas em Bujes (2002) que me incitou, enquanto pesquisadora, a utilizar novas formas para pesquisar e, assim, buscar por variadas alternativas de caminhos a seguir. O termo descaminhos (Bujes, 2022), significa a ausência do respeito às regras já estabelecidas para o caminho do devir pesquisar, uma conduta desequilibrada e com desvios, algo incerto, a ser construído no caminhar.

Nesse sentido, corroboro com Bujes (2022) ao utilizar o termo descaminhos, como uma conotação da ausência da rigidez de uma trajetória linear. Justamente por se tratar de uma pesquisa com crianças, contei com a imprevisibilidade e as descobertas que, aos poucos, fomos construindo coletivamente nesse descaminho. Na trajetória houve, sim, uma organização e lógica, próprias da pesquisa com crianças, em uma triangulação teórica, que foram construídas ao longo do processo, mas, os caminhos da produção de dados foram sendo traçados de acordo com as expressões que as crianças iam me apresentando.

Acredito que o ato de pesquisar deve desencadear uma constante confrontação acerca dos caminhos já traçados para construir conhecimentos. Desse modo, optei por esse termo, alicerçada também, nas concepções de Michel Foucault (1984), não para tratar de uma verdade absoluta ou para apontar falsos ou verdadeiros caminhos a percorrer em pesquisas com crianças, mas por concordar com o filósofo quando aponta que:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 1984, p. 13).

Para construção de novos saberes e de novas culturas, faz-se necessária a reflexão sobre aquilo que já foi estruturado, sendo que, por meio de tal processo reflexivo, novas trajetórias passam a ser trilhadas. Ao abordar as falas das crianças

pertencentes a educação especial, compreendo a necessidade em descortinar os engessados discursos que prevalecem sobre essas crianças. No curso desta pesquisa, busquei conhecer o que já está posto, mas também, avançar em relação a temática abordada, por isso, os descaminhos, afinal, ao assumir o papel de pesquisadora das infâncias, compreendo que as crianças serão a maior, e melhor, fonte para a produção de dados dessa pesquisa.

Cabe destacar que tal processo de descaminhos (Bujes, 2002) pode ser laborioso, mas necessário, pois ao refletir acerca da complexidade da realização de pesquisas com crianças, percebi que as expressões das crianças, muitas vezes, não são validadas na produção de dados em pesquisas acadêmicas. Por esse motivo, intento um descaminho para refletir diferentemente do que já se foi pensado, produzir dados com as crianças e, assim, evidenciar que elas têm muito a contribuir com o campo acadêmico.

Nessa perspectiva, essa pesquisa teve seu marco inicial durante o levantamento de algumas produções relacionadas à temática pesquisada, por meio do qual, percebi o baixo quantitativo de pesquisas brasileiras, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordassem as expressões crianças da educação especial, enquanto coprodutores de conhecimento, como apresentarei no item a seguir.

Além disso, dentre as pesquisas encontradas que se articulam de fato com a temática proposta, não localizei uma pesquisa que reunisse, em um mesmo cenário conceitual, epistemológico e teórico, a triangulação da concepção foucaultiana, dos estudos sociais da infância e da educação especial na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, ressalto que todas as crianças estão inseridas em uma sociedade em que se impera a lógica adultocêntrica sob constante governança, que se reflete de maneira constante no âmbito escolar. Apesar disso, elas expressam falas genuínas e intensas, que frequentemente, são controladas e ignoradas. O percurso que delineio nesta pesquisa é, sem dúvida, complexo e sinuoso, mas indispensável para a compreensão dessas dinâmicas e da legitimação das expressões das crianças.

1.3 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA PESQUISADA E O PODER ADULTOCÊNTRICO QUE PERMEIA O CAMPO DE ESTUDOS

Nesse intrincado descaminho, o levantamento das produções já existentes desencadeou inquietações. Tal levantamento se fez essencial para tecer o aspecto crítico que permeia essa pesquisa, devido à ausência de um índice quantitativo de trabalhos que abordem a perspectiva das crianças da educação especial sobre seus processos escolares na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Esse levantamento das produções compõe parte de uma pesquisa bibliográfica que objetiva inventariar, categorizar e sistematizar a produção de dados existente em uma determinada área do conhecimento. Pesquisa que propicia o entendimento prévio acerca do conhecimento já produzido sobre determinado tema, possibilitando a identificação dos pressupostos teóricos e metodológicos, bem como, evidenciando as possíveis lacunas existentes (Romanowski; Ens, 2006).

Desse modo, para compor essa etapa da pesquisa, optei por realizar uma busca na BDTD, uma vez que, essa plataforma reúne a maior parte das pesquisas a nível de mestrado e doutorado publicadas no Brasil. O processo de levantamento de produções ocorreu inicialmente em maio de 2023 e maio de 2024, após a banca de qualificação, realizou-se novamente, em dezembro de 2024, com o intuito de ampliar as buscar e aprimorar a pesquisa.

No processo de busca utilizei primeiramente o termo: “a transição de crianças da educação especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Inicialmente, 45 trabalhos foram localizados. Após, uma breve leitura dos resumos, pude perceber que a maioria dos trabalhos não abordava nem a transição, nem a educação especial. Então, utilizei a filtragem por período, de 2014 a 2024. Com isso, 40 trabalhos foram localizados, porém, somente sete trabalhos abordavam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Trabalhos encontrados na BDTD com o termo 'A transição de crianças da educação especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental'

(continua)

TÍTULO	ANO	IES	PERCURSO METODOLOGICO	AUTOR	OBJETIVO GERAL
A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	2021	UFRN	Estudo de Caso; Observação de uma turma com 27 crianças e entrevista com os professores que desenvolviam suas práticas pedagógicas com essas crianças.	Dantas, Karluza Araújo Moreira	Analisar a transição do brincar e se-movimentar no trato pedagógico de crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.
A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da creche oeste	2020	USP	Entrevista individual e um grupo focal, com profissionais que atuaram na Creche Oeste.	Bizama, Erika Alicia Budin	Discutir a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental na Creche Oeste.
A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	2018	UFU	Pesquisa participante com as crianças; Observação no cotidiano escolar e a análise documental.	Faria, Daniella Salviana	Investigar as manifestações do lúdico e do brincar no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, com centralidade na infância e nas crianças.
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19: implicações emocionais e pedagógicas	2024	PUC-Campinas	Pesquisa empírica; Observação de 32 crianças matriculadas no primeiro ano do EF; Entrevista semiestruturada com pais e professores.	Araujo, Marcela Aparecida Moreira	Examinar de que modo a relação afeto-cognição foi levada em consideração durante a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) vivenciada por crianças durante o período da pandemia da Covid-19.
Agora, acabou a brincadeira! transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	2015	UFRJ	Pesquisa empírica, entrevista e questionário com orientadores, coordenadores e professores.	Barboza, Georgete de Moura	Investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.

Quadro 1: Trabalhos encontrados na BDTD com o termo 'A transição de crianças da educação especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental'

(conclusão)

TÍTULO	ANO	IES	PERCURSO METODOLOGICO	AUTOR	OBJETIVO GERAL
A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco	2024	PUC-Campinas	Pesquisa documental.	Alencar, Mariana Gonçalves de	Buscar indicadores em documentos orientadores do currículo a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, analisando possibilidades de continuidade/ruptur as entre estas duas etapas.
A infância na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso na Escola Amarela	2020	UERJ	Pesquisa de campo. Observação Participante e entrevista com as crianças.	Henriques, Renata Fabiana de Paula	Analisar o que dizem crianças da pré-escola e do primeiro ano a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Visando articular os trabalhos encontrados para embasamento desta pesquisa, realizei a leitura dos trabalhos e selecionei somente aqueles que abordavam uma perspectiva metodológica que incluísse a participação das crianças. Pois, nesta pesquisa considero as crianças como sujeitos capazes de produzir conhecimentos como verdadeiras peritas em infâncias. Assim, selecionei duas dissertações que contaram com a participação das crianças, ou seja, pesquisas que as crianças puderam se expressar, influenciando o processo de investigação ao invés de serem apenas observadas.

A primeira pesquisa, intitulada “A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças” com autoria de Faria (2018), que se propôs a investigar sobre o agir lúdico nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No curso da pesquisa, a autora realizou observações e momentos de conversa, tanto com as crianças como com seus pais e

professores. A autora apresenta uma prévia caracterização das 19 crianças que participaram da pesquisa e salienta que, havia a participação de uma criança com síndrome de *Down* e uma criança com TEA. Todavia, essas duas crianças não participaram dos momentos de diálogo, mas não há uma explicação para ausência dessa participação.

Faria (2018) teceu seu trabalho abordando aspectos como a inclusão, a organização da sala e os espaços para brincadeira nos dois seguimentos. A autora salientou que, as crianças apresentavam muita criatividade e havia momentos de brincadeira que favoreciam a aprendizagem, trazendo a brincadeira e o lúdico, como um fator benéfico ao desenvolvimento e a inclusão dessas crianças.

Ao me debruçar sobre o trabalho de Faria (2018) pude estabelecer correlações com a temática que me propus a pesquisar, pois assim como ela, também me proponho a pesquisar as infâncias e corroboro com a pesquisadora quando ela afirma que “O brincar infantil não determina as diferenças. Pelo contrário, ele cria uma ponte para inclusão e convida cada um para fazer parte do processo” (Faria, 2018, p. 90).

Faria (2018) organizou sua pesquisa de forma a elencar os benefícios das atividades lúdicas para as crianças nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os relatos do diário de bordo apontam que as crianças criavam novos saberes a partir das brincadeiras. Também, elencou os desafios que as professoras enfrentam no processo de pensar as atividades e o tempo para brincadeira, que inevitavelmente (nas palavras das professoras) precisa ser menor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido à alta demanda de alfabetização. Em contrapartida, a autora relata sobre brincadeiras e jogos em que as crianças criavam, associavam regras, identificam letras, números e até palavras, de uma forma lúdica.

Acredito que nisso consiste a beleza da inclusão, em crianças brincarem juntas dentro da sua diversidade e assim, coletivamente, construir novos saberes e desenvolver novas habilidades. Ao finalizar sua dissertação, Faria (2018) aponta que o maior desafio dos professores é estar presente e escutar atentamente as crianças, algo que, não consiste em fazer todas as vontades das crianças, mas sim, respeitá-las, algo que acaba ficando de lado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido à alfabetização.

Após ler o trabalho de Faria (2018), refleti sobre as vivências que tive durante a minha produção de dados e, assim como a autora, percebi que ao adentrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as vontades das crianças vão sendo anuladas.

De modo que, os professores na tentativa de impor determinada ordem, direcionam até as atividades mais simples que as crianças poderiam ajudar a escolher, como por exemplo, uma história contada no final da tarde.

Relembrei, então, de uma vivência em meu campo de pesquisa quando as crianças já estavam no primeiro ano, a professora optou por ler uma história no final da aula e algumas crianças a questionaram sobre ser sempre o mesmo livro (O patinho feio). A professora ignorou o questionamento e realizou a leitura escolhida por ela. Logo, “[...] o Ensino Fundamental, assim, tem muito a aprender com a Educação Infantil para que de direito e de fato nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer, emoção e diversão” (Barbosa, M.; Delgado, 2012, p. 66).

Na mesma perspectiva de participação das crianças na pesquisa, o trabalho de Henriques (2020), intitulado como “A infância na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso na Escola Amarela”, apresenta um estudo de caso sobre crianças inseridas em uma escola do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com as crianças, quando já estavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas as perguntas buscavam rememorar as vivências da Educação Infantil e articulá-las com as vivências do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as falas das crianças revelaram o que elas fazem no Ensino Fundamental, que não faziam na creche e vice-versa. Algumas delas, relatam que no Ensino Fundamental já não pintam muito, não se sentam mais no colo da professora, assim como outras, relatam que a escola é mais legal que a creche, pois passam menos tempo ali, podem ir embora mais cedo e as brincadeiras com as crianças mais velhas são até radicais.

Essa pesquisa apresenta um panorama diferente em relação à transição e nas observações da autora, ela relata que, de acordo com os apontamentos realizados pelos professores, a maior dificuldade está na falta de diálogo e na troca de experiências entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visto que, isso ocasiona uma ruptura e não a continuidade do processo educacional.

Henriques (2020) apresenta uma perspectiva geral, com poucos relatos das crianças. A pesquisadora explica que utiliza falas isoladas para alcançar o objetivo proposto em seu estudo. A partir de sua pesquisa, ela observa que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, embora apresentem divergências, também se entrelaçam. Além disso, tanto na perspectiva das crianças quanto na dos professores, esses níveis de ensino consistem em espaços educativos distintos, mas complementares.

As duas pesquisas acima revelam o poder adultocêntrico que impera sobre a ótica educacional, afinal, há uma predominância das falas dos professores e dos pais, contrariando, algumas vezes, as falas das crianças. Enfatizo ainda que, pesquisar com crianças se constitui um grande desafio e, é por este motivo, que nesta pesquisa, não foi realizado nenhum tipo de entrevista ou aplicação de questionário com os pais e/ou professores. Os coprodutores desta pesquisa são as crianças da educação especial.

Nesse cenário, as pesquisas estudadas contribuíram significativamente para o aporte teórico e para a reflexão acerca dessa produção, especialmente ao que tange a produção de dados com as crianças, pois:

Os dados não andam por aí a espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm, das interações do investigador com o contexto local, através das relações com os participantes, e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado dados para um investigador, pode ser considerado apenas barulho para outro. A chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos-alvo relevantes que possam entender o significado desses dados (Graue; Walsh, 2003, p. 940)

Considero que as pesquisadoras com seus respectivos trabalhos, colaboraram sobre as reflexões acerca das pesquisas com crianças e levam a ponderar sobre o poder que os adultos detêm, quando nos propomos a conhecer as infâncias e as crianças, especialmente, as crianças da educação especial. Essa governança adultocêntrica permeia nossa sociedade e reflete diretamente nas relações estabelecidas com as crianças no contexto escolar. Corroborando com tal compreensão, Foucault (2024) afirma que:

[...] em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e funcionamento do discurso (Foucault, 2024, p. 279).

Tal relação de poder, impera diretamente sobre as crianças em todos os espaços sociais, especialmente, na instituição escola, pois, esta está situada dentro de uma sociedade que visa o enaltecimento do discurso adultocêntrico e o disciplinamento dos corpos, desde a mais tenra infância. É possível perceber uma contínua preocupação em alinhar a criança ao modo de viver na sociedade e, assim,

regular seus saberes, suas falas, seu tempo e seu espaço, para que potencializem sua utilidade na sociedade (Foucault, 2014).

A realização do levantamento de trabalhos na BDTD, possibilitou a percepção da predominância de pesquisas sobre crianças e infâncias, na ótica adulta, invisibilizando a criança como sujeito potente, criativo e participativo. Nesse cenário, o poder impera sobre o saber, portanto, denota-se a importância da presente pesquisa, ao almejar observar as expressões das crianças da educação especial.

Legitimar as falas das crianças é uma forma de romper o poder de fala que o adulto detém, pois:

Temos que admitir que o poder produz saber. [...] que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (Foucault, 2014, p. 30).

Considerando a temática abordada nesse percurso investigativo, torna-se perceptível a necessidade de compreender as crianças enquanto sujeitos produtores de saberes. Ao refletir sobre a constituição da infância e da educação especial, fica clara a percepção de historicidade, na qual os adultos são aqueles que possuem os conhecimentos e, portanto, o poder. Enquanto a criança é tida como um sujeito que está apenas em desenvolvimento e não detém conhecimentos, ou poder, para argumentar ou produzir novos saberes. As crianças com TEA, TOD e TDAH são ainda mais marginalizadas, pois, nessa cultura, o que se vê ao olhar para elas, é o que lhes falta.

Compreendo que essa relação de poder está presente na escola, no campo acadêmico e na sociedade de modo geral, entendo que é de extrema urgência legitimar as falas dessas crianças e evidenciá-las enquanto sujeitos que podem argumentar, questionar e ser produzidos por pesquisas acadêmicas.

Nas pesquisas não foi possível verificar a presença das crianças com as particularidades destacadas no decorrer desse estudo, desse modo, destaca-se a necessidade de discutir sobre a temática proposta, a fim de legitimar tais falas infantis.

1.4 SITUALIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Maria: - Oi, podemos fazer pesquisa hoje de novo? (Dirigindo-se à pesquisadora, que estava no chão, sentada com as outras crianças brincando com peças de montar)

Pesquisadora: (Surpresa com o contato inicial partir de Maria e com a fala da mesma) - Claro, podemos fazer uma pesquisa, senta aqui do meu lado. Maria olhou e sentou-se no chão ao meu lado, então comecei a fazer perguntas.

Pesquisadora: - O que você fez hoje pela manhã?

Maria: - Brinquei com a Margot.

Pesquisadora: - Quem é Margot?

Maria: - Minha cachorrinha, ué!

Pesquisadora: - Ah, que legal! E me conte, do que você mais gosta de brincar quando está com a Margot?

Maria: - Espera, você não está fazendo do jeito certo, falta aquele negócio de gravar e a folha para colocar meu nome! (Diário de campo, 14 de dezembro de 2023).

A escolha por iniciar esse tópico com um pequeno relato vivenciado durante a produção de dados, emerge da necessidade em expor o quanto os sujeitos participantes dessa pesquisa devem ser validados. Desse modo, faz-se estritamente necessário legitimar as expressões dessas crianças, demonstrar a riqueza que consiste em seus relatos e o quanto eles precisam ser validados como fontes de pesquisa.

O trecho citado acima ocorreu no meio de um diálogo cotidiano, sem a preparação prévia de materiais para uma entrevista, mas, com conhecimento de causa, pois alguns dias antes, havia realizado entrevistas com as crianças, sujeitos coautores dos dados dessa investigação.

Vale dizer que, para a realização da pesquisa, segui todos os trâmites éticos e burocráticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG e em posse dos TCLE dos pais e TALE das crianças envolvidas, expliquei para elas o que era uma pesquisa e que os adultos poderiam ter acesso a tudo que elas me contassem.

Concordo com Buss-Simão (2022, p. 79) que:

[...] o assentimento no decurso da observação participante [é] como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de

investigação que vai sendo construída, bem como, das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa do/a pesquisador/a.

Acredito que o assentimento deve ser realizado em cada nova proposta de produção de dados, na investigação. Isto é, as crianças devem ser respeitadas ao longo do processo investigativo e acionadas para informar seu aceite ou recusa em participar de cada ação específica. Então, pedi autorização não apenas dos responsáveis legais, mas, também, das crianças, em todas as vezes, que desejava fazer uma entrevista, gravar um vídeo ou tirar fotos.

Desse modo, esta pesquisa contou com a participação de sete crianças da educação especial e inclusiva, de duas turmas de Infantil V, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Ponta Grossa - PR, no ano de 2023. E em 2024, no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal adjacente ao CMEI, no mesmo município citado, compõem o escopo dessa pesquisa.

Pesquisar com crianças não é algo simples ou de fácil realização. Além de toda a questão burocrática, também há a necessidade de cautela em relação às questões éticas. Destaco, que as investigações sobre infâncias, que englobam as crianças enquanto sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento, são recentes, assim como, as questões que permeiam a ética de pesquisas com crianças e que discutem desde a escolha do nome que será utilizado até a divulgação de fotos, vídeos e falas das crianças envolvidas na pesquisa (Fernandes, 2016; Kramer, 2002).

Ciente de tais aspectos, torna-se válido apresentar a escolha do campo de pesquisa e algumas características dos sujeitos envolvidos nela. Cabe ressaltar que, embora essa pesquisa tenha sido realizada em conjunto com as crianças, da educação especial e inclusiva, acredito que os diagnósticos dessas crianças não devem definir ou limitar a participação e suas possibilidades de falas.

Entendo que as crianças são sujeitos diversos, com vivências, culturas, histórias e potencialidades, por isso, devem ser consultadas acerca de sua intenção de participar da investigação, afinal “[...] uma pesquisa com crianças não envolve apenas um trabalho de campo e, de modo correlato, a escrita de um relatório, mas um compromisso ético e político com as crianças que a nós são confiadas” (Machado; Carvalho, 2020, p. 173).

Nesta pesquisa, busquei analisar as expressões das crianças da educação especial sobre os seus processos escolares vivenciados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Desse modo, houve a necessidade em

acompanhar as crianças em ambos os níveis. Para isso, iniciei a produção de dados no final do ano de 2023, quando elas estavam inseridas em turma de Infantil V no CMEI e dei continuidade à produção de dados, no início de 2024, quando essas crianças seguiram para a Escola adjacente no primeiro ano no Ensino Fundamental.

Destaco que a escolha do CMEI e da escola foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, como critério para o desenvolvimento da pesquisa. Então, o acesso ao ambiente da pesquisa só foi possível, após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa e anuência da SME.

Dentre as sete crianças que participaram da pesquisa, quatro crianças foram acompanhadas desde a Educação Infantil, uma participou apenas no contexto da Educação Infantil, pois saiu da rede pública no ano seguinte e duas entraram na pesquisa apenas no ano de 2024, já no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Três dessas, são crianças com TEA, sendo uma menina e dois meninos; outras três, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo uma menina e dois meninos; e uma criança com TDAH, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Deficiência Intelectual e Transtorno de Linguagem, sendo uma menina. Cabe destacar que, todas as crianças citadas possuem pareceres médicos que ficam sob o domínio da escola e que não podem ser divulgados por questões legais referentes à proteção de dados pessoais.

Enfatizo que essa pesquisa foi realizada no campo educacional, portanto, não há intenção de questionar ou analisar detalhes clínicos referentes às deficiências e transtornos, nem sequer, rotular essas crianças. Nesse sentido, não almejo falar sobre suas características patológicas, nem tampouco recorrer a psicologia para justificar os comportamentos das crianças que foram coautoras dessa pesquisa.

Por uma questão ética, os nomes das instituições escolares, locus da pesquisa, não serão divulgadas. Nesse sentido, visando manter a segurança e integridade das crianças, bem como, em respeito à autoria das crianças, solicitei a elas que indicassem o nome pelo qual almejavam ser chamadas durante a produção de dados, de modo que, todas as crianças escolheram se seriam chamadas por um nome fictício ou pelo nome real. São os nomes escolhidos que serão apresentados a seguir e no decorrer deste trabalho.

Maria, é uma criança que gosta de desenhar e tem muito talento para isso, como também, adora contar histórias. Ela demonstrou se sentir muito segura quando

segue uma rotina. Já lê livros com muita fluência e demonstrou uma ampla capacidade de raciocínio lógico. É muito observadora e se expressa verbalmente com muita facilidade, mas, muitas vezes, fica isolada em um canto da sala, desenhando com seu lápis e seu caderno, enviado pela mãe na mochila todos os dias. Maria participou da pesquisa apenas quando estava inserida no Infantil V, no CMEI, pois no ano de 2024, saiu da rede pública e foi transferida para uma escola da rede privada da cidade de Ponta Grossa.

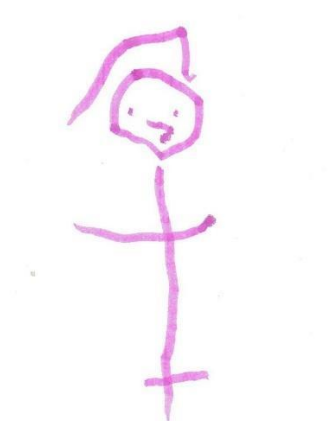
Figura 1: Autorretrato Maria



Fonte: Maria (2023).

Maria Clara, possui seis anos, em alguns momentos, é extremamente carinhosa, em outros, quando é contrariada, apresenta reações diversas. Na Educação Infantil e, também, no primeiro ano do Ensino Fundamental, tinha o hábito de fugir da sala e das professoras, sempre em direção ao parque ou à quadra. Maria Clara, demonstra dificuldade motora e verbal. Não consegue pronunciar vários fonemas, todavia, faz-se entender com palavras soltas, gestos e movimentos corporais para mostrar algo quando não compreendem o que ela pede.

Figura 2: Autorretrato Maria Clara



Fonte: Maria Clara (2024).

Luiz Henrique é um menino que adora o personagem Homem-Aranha e demonstra preferência por brincadeiras radicais. Ele tem cinco anos e, de acordo com a professora, nos primeiros meses de vida passou por uma neurocirurgia, necessitando de vários estímulos em algumas áreas do cérebro, especialmente, em relação à linguagem, todavia, comunica-se bem verbalmente. Luiz Henrique foge constantemente da sala e das professoras, em busca de movimentos amplos no parque e no pátio da escola.

Figura 3: Autorretrato Luiz Henrique



Fonte: Luiz Henrique (2024).

Enzo é um menino que realiza suas atividades com alto grau de comprometimento, não gosta da palavra 'não' e busca sempre ficar perto de suas professoras. Possui seis anos e quando estava no CMEI, constantemente reagia a várias situações cotidianas com choro e gritos. Nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, desenvolveu o hábito de caminhar de um lado para o outro quando está nervoso e tenta sempre agradar a professora. É um menino que apresenta certa timidez, mas, que gosta muito de participar de tudo que lhe é proposto.

Figura 4: Autorretrato Enzo



Fonte: Enzo (2024).

Danilo é um menino que demonstra gostar do seu nome e suas rotinas, sempre conversa sobre sua vida pessoal, faz inúmeros relatos sobre seu pai policial e seu carro, que ele sabe descrever o modelo e a placa. Danilo tem cinco anos e desde o CMEI tem o hábito de reproduzir as falas dos adultos como forma de confirmação e antecipação dos fatos que ainda vão acontecer, tudo que os pais ou professores falam, ele segue e reproduz. Danilo demonstra sempre certa preocupação em agradar os adultos e escolheu um único colega para ser seu melhor amigo. Ele demonstra preferência por esse amigo, em especial.

Figura 5: Autorretrato Danilo



Fonte: Danilo (2024).

Tayla é uma menina que demonstra gostar muito de unicórnios e da cor rosa. Ela participou das entrevistas apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois quando estava no CMEI, estava inserida em outra turma que não fazia parte das observações para a pesquisa. Ela se dispersa com grande facilidade e dificilmente consegue concluir as atividades propostas pelas professoras, uma situação que sempre a deixa muito chateada.

Figura 6: Autorretrato Tayla



Fonte: Tayla (2024).

Hendrick é um menino que gosta de correr, conversar e brincar de super-heróis. Ele participou das entrevistas apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois, assim como a Tayla, ele também estava em outra turma de Infantil V, que não fazia parte das turmas pesquisadas no CMEI. Hendrick tem cinco anos e tem certa dificuldade para concluir as atividades propostas. Sua preferência é por passear pela escola e fazer brincadeiras com movimentos amplos. Ele fica chateado quando chamam sua atenção ou criticam suas atividades.

Figura 7: Autorretrato Hendrick



Fonte: Hendrick (2024).

Todas as crianças que fizeram parte da produção de dados desta pesquisa, são consideradas como coprodutoras de conhecimento, de modo que, sem elas, suas vivências, suas expressões e diferentes formas de comunicação, tal pesquisa não seria possível. Todas as crianças fazem parte da educação especial e são validadas como sujeitos sociais potentes e competentes, repletos de saberes e singularidades.

1.5 CENÁRIO INVESTIGATIVO

Esta investigação pode ser compreendida como uma pesquisa de campo, modalidade que visa o levantamento de informações por meio do contato direto com o público pesquisado, o que exige do pesquisador o deslocamento até o local onde tal público se encontra (Gonsalves, 2001).

Nesse sentido, destaco que durante o processo de produção de dados, houve a necessidade de realização de dois encontros semanais, pelo período total de cinco meses (outubro a dezembro de 2023 e fevereiro a maio de 2024). Dessa maneira, para de produção de dados busquei desenvolver um contato direto com as crianças que compõem o escopo dessa pesquisa, de modo que, suas expressões, gestos e movimentos, constituíram o objeto de análise dessa produção.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p. 79).

A escolha por essa abordagem qualitativa, ancora-se justamente na compreensão das crianças da educação especial enquanto sujeitos ativos, capazes de produzir saberes e significados aos processos escolares por elas vivenciados. Assim, ciente do compromisso assumido em legitimar as múltiplas expressões apresentadas pelas crianças, da educação especial, sobre seus processos escolares vivenciados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fez-se primordial acompanhar essas crianças em cada uma das etapas. Portanto, o campo

de pesquisa abrangeu duas instituições escolares: um CMEI e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situadas no município de Ponta Grossa - PR.

A primeira instituição se trata de um CMEI que abrange crianças em idade escolar do segmento pré-escola, Infantil IV (quatro) e Infantil V (cinco), em período integral. O CMEI é um ambiente muito colorido, com pátio coberto, salas de aula, sala de vídeo, sala de materiais, sala dos professores, secretaria, refeitório, lavanderia, parque de areia, quadra, pátio externo e uma área verde. A instituição é composta por oito turmas, sendo quatro turmas de Infantil quatro e quatro turmas de Infantil V. De modo que, duas turmas de Infantil V foram observadas no período de outubro a dezembro de 2023 para o desenvolvimento desta pesquisa.

Já a segunda instituição se refere a uma Escola Municipal que oferta Anos Iniciais do Ensino Fundamental e atende crianças do 1º ao 5º ano. A instituição fica localizada a duas quadras do CMEI, portanto, é a primeira escolha de matrícula quando as crianças finalizam a Educação Infantil. A escola é bem ampla, possui salas de aula, refeitório, lavanderia, pátio interno e externo com alguns brinquedos, mini horta, quadra, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, sala dos professores, sala de vídeo, secretaria e uma área verde. A escola é dividida dois blocos, de modo que, em um deles ficam as turmas de 1º e 2º ano e no outro, as turmas de 3º, 4º e 5º ano, todas em período integral.

A maioria das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental advém do CMEI observado. No contexto da escola, havia quatro turmas de 1º ano, de modo que, as crianças observadas no CMEI foram divididas em duas turmas e acompanhadas por mim, no período de fevereiro a maio de 2024.

1.6 QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISAS COM CRIANÇAS

As pesquisas com crianças têm a peculiaridade de as envolver plenamente, não como meros ouvintes ou pessoas a serem observadas, mas, como sujeitos participantes que influenciam o contexto em que estão, expõem suas compreensões, falas, curiosidades e desejos. Nesse tipo de estudo, os pesquisadores devem refletir sobre seus papéis na relação estabelecida com a criança.

Nesse contexto, a ética na realização de pesquisas com crianças deve ser sempre priorizada e considerada, uma vez que, o nível de participação delas é alto, perpassando o planejamento das ações a serem realizadas no curso da pesquisa. É

necessário cuidado ético na participação delas nessas ações, durante a produção de dados, com os instrumentos utilizados, na forma como a transcrição de dados será realizada (Carvalho; Santos; Machado, 2022). Bem como, na forma que serão chamadas nas descrições do texto, afinal, o uso do nome próprio ou de pseudônimos também são questões inerentes a ética (Kramer, 2002).

Realizar pesquisas com crianças consiste em compreender que elas estão produzindo dados empíricos e isso, implica diretamente na “[...] construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem” (Pereira, 2012, p. 63).

Nesse sentido, ao tratar a respeito da ética, faz-se primordial o cuidado e a atenção com a forma que a criança será exposta e como a sua participação será validada no decorrer da pesquisa e nos trabalhos publicados a partir desse estudo.

Com o aporte nos estudos sociais da infância, entendo que a criança precisa estar ciente de todos os passos da pesquisa e de tudo aquilo que se almeja investigar. Afinal, a criança precisa ter o entendimento de que não é obrigada a participar e que a qualquer momento ela poderá desistir da pesquisa (Carvalho; Santos; Machado, 2022). Mesmo que o pesquisador anseie pela participação da criança, é imprescindível respeitá-la e aproximar-se dela, visto que, em uma pesquisa desse porte não basta observar as crianças, é necessário aprender a escutá-las (Silva; Barbosa, S.; Kramer, 2008).

O pesquisador, adulto, precisa repensar o seu lugar de fala e ação no percurso investigativo, visto que, ele não será a autoridade, nem tampouco, o único detentor do conhecimento. A criança, enquanto um participante ativo, também precisa sentir isso, sentir que ela pode se expressar livremente, de acordo com as suas opiniões, não somente para reproduzir o discurso esperado pelos adultos, mas, contribuir com tudo aquilo que ela sabe e pensa (Carvalho; Santos; Machado, 2022).

Nessa conjuntura, Fernandes (2016) corrobora com as reflexões aqui desencadeadas, quando aponta que a ética precisa ser viável e significativa para as crianças. Para tanto, a autora nos aponta três aspectos que podem auxiliar na reflexão de tal preceito: as questões de poder; as hierarquias protocolares e a (in)visibilidade epistemológica das crianças na pesquisa; e as questões da autoria das crianças e dos adultos nos textos.

A questão de poder é demarcada pela relação hierárquica que é socialmente construída entre adultos e crianças, relação na qual, o adulto se destaca como aquele que possui o conhecimento, as vivências e assim, detém o direito de controlar ou coordenar. Essa discussão acerca do poder adultocêntrico se faz contínua nos estudos sociais da infância, de modo que, compreende-se que quando o pesquisador, adulto, utiliza do seu poder para controlar, obter informações e com isso, atingir seus objetivos, a questão da ética na pesquisa com crianças não foi considerada, nem tampouco, respeitada (Fernandes, 2016).

O segundo aspecto elencado por Fernandes (2016) se refere às hierarquias protocolares e a (in)visibilidade epistemológica das crianças na pesquisa, que consiste na necessidade de refletir, repensar e ponderar sobre os protocolos que as pesquisas e as crianças passam a ser submetidas. Considerando a importância da preservação dos direitos da criança, mas também, a ação e a fala legítima da criança no curso da pesquisa. Nesse sentido, a autora aponta que a existência dos princípios e códigos éticos são de suma importância, porém, não contemplam toda a complexidade da investigação. Apenas o mero preenchimento de protocolos, pode acabar invisibilizando as falas dessas crianças.

O último aspecto relacionado à ética apontado por Fernandes (2016) se refere à questão da autoria das crianças e dos adultos nesse processo investigativo, trata-se de uma ampla discussão pautada nos estudos sociais da infância. Desse modo, destaca-se a contínua problematização acerca das ações de ouvir, reproduzir e interpretar as falas das crianças envolvidas na pesquisa. Nesse cenário, enfatiza-se a necessidade da cautela ao interpretar tais falas, para que, a interpretação validada seja a da criança e não a do adulto pesquisador.

Por conseguinte, fica esclarecido que as questões éticas residem em todo e qualquer contato que o pesquisador faz com a criança desde a observação, diálogo até a análise dos dados produzidos. Embora as questões éticas ultrapassem o preenchimento de documentos, estes também se tornam uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa de campo.

1.7 TERMOS DE CONSENTIMENTO E TERMOS DE ASSENTIMENTO

No percurso metodológico de pesquisas que envolvem a participação de pessoas, faz-se estritamente necessário ponderar sobre os documentos que

explicitem os encaminhamentos, os riscos e as possibilidades da pesquisa, visto que há necessidade da autorização dos participantes.

Essa questão não é diferente em pesquisas com crianças. Nestas, a produção de dados, é primordial considerar não somente a autorização dos adultos, mas também, a autorização da criança participante, como aponta Buss-Simão (2022, p. 58):

No âmbito das discussões metodológicas de pesquisa, tem sido tema de grande preocupação a necessidade de obter a anuência das/os sujeitos/as por meio do consentimento ou do assentimento. Para essa anuência, ganha centralidade a exigência de que se crie meios que assegurem às/aos participantes serem devidamente informadas/os sobre o objetivo do estudo, porque e como participarão, assim como, serem esclarecidas/os onde os resultados serão tornados públicos e como será o processo de devolutiva dos achados da pesquisa.

Nesse sentido, os termos de consentimento e assentimento ganham destaque na realização de pesquisas com crianças, visto que, possibilitam, tanto às crianças como aos seus responsáveis legais, compreender a importância e os percursos da pesquisa, para aceitar, ou não, ser um sujeito coprodutor de conhecimento.

Dessa forma, vale compreender as diferenças entre os termos assinados pelos responsáveis legais e pelas crianças, de modo que, nesta pesquisa de campo, foi necessária a autorização comprovada por meio de dois termos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O TCLE se refere à permissão dada pelo representante legal da criança, para que, ela tenha a autorização de seu responsável para participar da pesquisa. Este termo deve garantir que os adultos responsáveis estejam cientes dos objetivos, métodos, potenciais riscos e benefícios da pesquisa. Já o TALE se refere à concordância das crianças e possui um papel primordial no desenvolvimento de pesquisas com crianças, pois considera esses sujeitos como ativos e competentes, capazes de produzir conhecimento e produzir dados no decorrer da pesquisa (Buss-Simão, 2022; Carvalho; Santos; Machado, 2022).

Portanto, para que as crianças tenham a oportunidade e o interesse em participar da pesquisa, é essencial informá-las sobre todo o desenvolvimento e o desfecho dos dados a serem produzidos. Cabe destacar que, a apresentação da pesquisa deve ocorrer sempre de forma contextualizada, respeitando as

singularidades das crianças, propondo uma linguagem acessível, permeada por metodologias diversificadas.

Ao tratar sobre uma pesquisa que tem a singularidade de legitimar as expressões de crianças da educação especial, faz-se necessário solicitar o assentimento de forma ética, clara e respeitosa. Visto que, tal assentimento não deve ser percebido apenas como um documento, mas como um processo contínuo de engajamento e comunicação entre o pesquisador e as crianças (Carvalho; Santos; Machado, 2022).

Assim, para a construção do TCLE e do TALE busquei embasamento nos estudos sociais da infância e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que trouxe significativos avanços em relação aos termos, especialmente, em seus artigos 4º e 5º, ao estabelecer que:

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas (Brasil, 2016).

Pautada em tais pressupostos, em ambos os termos, fora destacado que as crianças poderiam escolher o nome pelo qual gostariam de ser chamadas no decorrer da pesquisa. Além disso, durante a explicação para o assentimento foi salientado que as crianças poderiam optar, a qualquer momento, pela desistência de sua participação, processo que foi registrado por meio de áudio e vídeo.

Logo, a ética na pesquisa com crianças exige um equilíbrio entre a proteção e o respeito à autonomia. Dessa forma, o uso obrigatório e adequado dos termos de consentimento e assentimento, torna-se fundamental para garantir que as crianças sejam tratadas com dignidade, uma vez que, a pesquisa precisa ser um processo de diálogo e construção contínua.

1.8 A CONTRAPOSIÇÃO DE PESQUISAS COM CRIANÇAS E SOBRE CRIANÇAS

Ao realizar a leitura dos trabalhos já publicados, ficou evidente as possibilidades e fragilidades ao que concerne pesquisas com crianças, especialmente, com as crianças da educação especial. Diante dos dados encontrados, tornou-se necessário explicar a diferença que reside na realização de pesquisas com crianças e pesquisas sobre crianças, afinal, um único termo (com/sobre) modifica completamente o desfecho da pesquisa.

Enfatizo que todas as pesquisas contribuem para a produção de conhecimento científico, todavia, ao tratar de pesquisas que validem as infâncias não é possível excluir a participação das crianças, os sujeitos que maior detém conhecimento de causa. É nessa conjuntura que reside a diferenciação em pesquisar com crianças e sobre crianças.

Quando a pesquisa é realizada sobre crianças ou sobre infâncias, ela parte de uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, são validadas as informações que os adultos possuem acerca da criança e infância. O que contribui com a invisibilidade das crianças enquanto sujeitos sociais produtores de cultura e conhecimento. Entretanto, assim como, as compreensões sobre infâncias vêm sofrendo alterações no decorrer das décadas, as concepções sobre a participação das crianças nas pesquisas também passaram por valiosas modificações.

Vale relembrar que, as crianças na idade média eram vistas como adultos em miniatura, de modo que deveriam realizar as mesmas atividades e frequentar os mesmos lugares que os adultos, com as lógicas infantis ignoradas pela sociedade (Ariès, 1981). Após a promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, observamos um movimento constante de validação das crianças como sujeitos que possuem direitos e saberes. Nesse contexto, as ações exercidas pelas crianças passaram a ser percebidas como socialmente relevantes.

Assim, a partir da década de 1980, as crianças passaram a ser consideradas nas abordagens teóricas e metodológicas, como sujeitos que possuem um papel primordial na construção conhecimento científicos sobre si e sobre suas infâncias. Com esse movimento, emerge também nas discussões a necessidade do cuidado sobre os métodos de pesquisa e sobre a ética nas pesquisas realizadas com crianças (Fernandes; Marchi, 2020).

As crianças passam, assim, a ser consideradas sujeitos legítimos do conhecimento (*authoritative knowers*), em um movimento que vai desenvolvendo novas perspectivas metodológicas acerca da pesquisa sobre e com crianças, além de diferentes exigências éticas nas relações de investigação. Tal fato implica que o investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens; significa, ainda, que esse investigador deverá mobilizar um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta (Fernandes; Marchi, 2020, p. 03).

Com base nos estudos sociais da infância, reafirma-se a importância da realização de pesquisas com crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e competentes em seus mundos de pertença (Fernandes, 2016). Assim, essas pesquisas visam superar a lógica adultocêntrica que domina a sociedade e se reflete no âmbito da pesquisa acadêmica habitual, em que as reflexões dos adultos sobre as crianças, são priorizadas, em detrimento das falas infantis. Dessa forma, as pesquisas com crianças se tornam espaços de participação e ação, nos quais suas vozes, expressões e perspectivas são valorizadas e legitimadas.

Considerando isso, no próximo capítulo, busco discorrer acerca dos aspectos eminentes dessa lógica adultocêntrica nas relações de poder que são estabelecidas entre adultos e crianças, especialmente, crianças da educação especial. Assim, faz-se primordial, discutir sobre o histórico e a constituição da educação especial e dar ênfase aos pressupostos dos estudos sociais da infância e manifestações do corpo criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2 - ENTRELAÇANDO FIOS

Neste capítulo apresento o tripé epistemológico que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa. Como salientado anteriormente, neste percurso investigativo, não tenho a intenção de seguir padrões já impostos, pois desejo proporcionar uma reflexão sobre o que já foi construído e assim, pensar em descaminhos alternativos na produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, para conectar os dados teóricos e empíricos busco por um exercício de triangulação entre as concepções foucaultianas, os estudos sociais da infância e a educação especial.

Então, neste capítulo, abordo uma breve diferenciação entre a educação especial e a educação inclusiva. Em seguida, com aporte em Foucault (2014), apresento uma breve análise sobre o poder adultocêntrico em relação às crianças no contexto escolar, bem como, o modo como o corpo criança se manifesta nesse âmbito. Também, busco respaldo nos pressupostos dos estudos sociais da infância para ponderar sobre possíveis descaminhos da realidade e a ação dessas crianças enquanto coprodutores de conhecimento.

Os autores que embasaram esse capítulo foram: Ariès (1981), Pessotti (1984), Mazzota (2001), Mantoan (2003), Camargo e Garanhani (2022), legislação brasileira (1988, 1996, 2008, 2015), entre outros pesquisadores e pensadores, que possibilitaram ponderar e articular tais aspectos teóricos e epistemológicos.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM PERCURSO DE LUTAS, RELAÇÕES DE PODER E HISTÓRIA

As conceituações sobre educação especial, educação inclusiva, educação escolar e espaços escolares são frutos de construções históricas e estão fundamentadas em pressupostos da modernidade.

Assim como as crianças eram vistas enquanto adultos em miniatura na idade média (Ariès, 1981), as crianças nascidas com deficiências eram compreendidas como seres impuros e verdadeiras maldições para as famílias e, assim, segregadas por toda a sociedade (Pessotti, 1984). Logo, era totalmente improvável ponderar sobre uma educação voltada para essas crianças, uma vez que, eram totalmente negligenciadas e segregadas.

Para Januzzi (1992), a ideia de educação especial no Brasil teve suas premissas no fim do século XVIII e início do século XIX. Porém, para o autor a ideia de educação especial estava presente desde as concretizações das ideias liberais que permeavam alguns movimentos sociais como a Inconfidência Mineira em 1789, a Conjuração Baiana em 1798 e a Revolução Pernambucana em 1817. Todavia, no Brasil, a educação especial, de forma prática, foi realmente instituída apenas no século XIX por meio da organização de serviços para cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (Mazzota, 2001; Mantoan, 2003).

Nessa perspectiva, as discussões sobre educação especial e educação inclusiva tem se intensificado nas últimas décadas, de modo que, esses conceitos são frequentemente confundidos, mas possuem distinções fundamentais que influenciam diretamente a forma como os sistemas educacionais são organizados.

A educação especial consiste em uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tradicionalmente, esse tipo de educação era ofertado em espaços segregados, como escolas especializadas ou classes especiais dentro das escolas regulares (Mantoan, 2003). Essa abordagem se baseava na crença de que esses estudantes necessitavam de um ambiente diferenciado para se desenvolverem, muitas vezes, à margem do sistema educacional comum (Glat; Pletsch, 2012).

Já a educação inclusiva, refere-se a uma perspectiva educacional que busca garantir a participação de todos os estudantes no ensino regular, reconhecendo e valorizando a diversidade humana. De acordo com Mantoan (2003, p. 17), "[...] a inclusão escolar implica uma mudança radical no paradigma educacional vigente, pois não se trata apenas de inserir alunos com deficiência na escola comum, mas de transformar a escola para que ela atenda às necessidades de todos".

Dessa forma, defendo a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que visa justamente, a participação ativa de todas as crianças no contexto escolar, uma vez que, a educação inclusiva não se restringe apenas às crianças com deficiências, mas abrange também aquelas em situação de vulnerabilidade social, oriundos de diferentes contextos culturais, étnico-raciais e linguísticos (Sassaki, 1997).

Nesse sentido, acredito que a diferença central entre educação especial e educação inclusiva está na abordagem. Pois, enquanto a educação especial historicamente se fundamentou em uma prática segregacionista, a educação inclusiva

propõe a reestruturação do sistema educacional para que todos possam aprender juntos. Corroborando com tal afirmação, Mantoan (2003, p. 25) aponta que "[...] a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração".

Incluir uma criança não trata apenas de ajustá-la ou integrá-la ao contexto educacional, mas garantir meios para seu acesso e desenvolvimento pleno. A integração escolar, que antecedeu a inclusão, previa que as crianças com deficiência fossem aceitas em classes regulares, desde que conseguissem se adaptar a elas. Já a inclusão parte do pressuposto oposto, no qual é a escola que deve se adaptar para receber as crianças, proporcionando-lhes condições adequadas de ensino e aprendizado (Mittler, 2000).

Com a segregação de pessoas diversas, a educação especial, por um longo período, constituiu-se apenas na integração de sujeitos com deficiência na sociedade. Todavia, nas últimas décadas vem sendo desencadeada uma ampla discussão sobre a necessidade de incluir esses sujeitos, não somente integrá-los na sociedade. Isso significa, pelo viés biopsicossocial, que a sociedade precisa alterar seus preceitos ideológicos, políticos, físicos e éticos para acolher a todos, oportunizar a participação, valorizando as potencialidades e não, o que falta nos sujeitos sociais.

A educação especial passou a ser definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, por meio do Decreto nº 3. 298 de 1999 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Tal pressuposto foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), de modo que, ficou estipulado que a educação especial deverá ser ofertada para crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, durante todo o seu processo educativo.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também abrange a emergência da educação inclusiva. Nesse sentido, a LBI reafirma os pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva quando em seu artigo 27 expõem que:

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

Assim, a LBI (2015) reforça que a educação especial, enquanto modalidade de ensino, deve perpassar todo o percurso escolar da vida do sujeito e deve ser, de fato, inclusiva. Tal aspecto, reafirma o que defendo no decorrer desta pesquisa, afinal, incluir as crianças no processo educativo requer a escuta atenta e a participação de todas, independente de suas características físicas, culturais, genéticas e étnicas.

Essas crianças precisam, efetivamente, ter a oportunidade de ser incluídas e não meramente integradas ou ajustadas à escola e à sociedade. Com isso, suas expressões precisam ser validadas, pois são notórias e essenciais ao processo de desenvolvimento infantil. Para tanto, faz-se necessário romper com as estruturas de poder que permeiam a sociedade e se refletem nas práticas educativas.

2.2 O GOVERNAMENTO INFANTIL: AS ENGESSADAS ESTRUTURAS DE PODER QUE IMPERAM NA INSTITUIÇÃO ESCOLA

Pesquisadora: Olha que lindo, quem você desenhou? (Referindo-se ao desenho feito com giz, por Danilo, em uma atividade de desenho livre).

Danilo: É ele (apontou para um colega da sala), ele é meu amigo sabia?

Pesquisadora: Que legal! E vocês brincam muito juntos?

Danilo: É, mas não muito, a profe fala que não é legal fazer bagunça!

Pesquisadora: Hum, não entendi, você pode me contar o que é fazer bagunça?

Danilo: É fazer bagunça... correr, pular, conversar na sala - (ficou um tempo em silêncio e perguntou)- ... isso é fazer bagunça, né?! (Diário de campo, 10 de novembro de 2023).

O recorte acima foi retirado de um diálogo com as crianças enquanto ainda estavam inseridos na turma de Infantil V, em novembro de 2023. Naquele momento, acontecia a realização de uma atividade de desenho livre, na qual Danilo desenhou seu 'melhor amigo de todos', como ele mesmo intitulou em um momento posterior. Na fala de Danilo, observa-se que ele aponta não brincar muito com esse amigo em questão, pois não era 'legal fazer bagunça'. Ao refletir sobre essa fala, percebi o quanto ela está carregada de poder, mesmo que de forma velada.

Foucault não dedicou seu legado especialmente ao âmbito escolar, mas não poderia ponderar sobre as expressões das crianças, sem refletir sobre as estruturas de poder que prevalecem nas relações que elas constroem em sala de aula. Desse modo, busco respaldo na lógica foucaultiana considerando justamente, a premissa

sobre o controle do corpo e das expressões da criança, como um ser submerso na lógica adultocêntrica.

Essa lógica adultocêntrica reflete as relações de poder que imperam em todas as esferas da sociedade, relação que pode claramente ser observada no contexto educacional em que se desenvolveu esta pesquisa. Ao refletir sobre a fala de Danilo, fica claro o quanto o adulto exerce seu poder ao julgar as ações infantis, algo que faz total sentido para lógica adulta, mas não tem coerência para a lógica infantil, que preza por expressões do corpo em movimento e por gestualidades.

No diálogo com Danilo, se torna evidente que ele está condicionado a uma lógica adultocêntrica, na qual a criança é diariamente ensinada e aculturada, sendo moldada aos padrões e regras sociais, criadas pelos adultos, sob a sua compreensão de mundo. Assim, nota-se uma significativa relação de poder que paira no comportamento do adulto em contraposição ao comportamento infantil, portanto, acredito que as crianças são governadas pelos adultos. Nesse sentido, o conceito de governamentalidade, na perspectiva foucaultiana, esclarece a ideia de controle e poder, no qual alguns sujeitos são governados por outros.

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território ou uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (Foucault, 2024, p. 164).

Essa relação de poder paira sobre a escola, especialmente, sobre crianças da educação especial, em que se supõe, ser possível ponderar acerca do lugar de fala que essas crianças ocupam dentro das instituições escolares. Isto é, os adultos orientam e governam as crianças e os processos escolares.

A exposição dessa relação é observável na fala do Danilo. Por ela, pude compreender o quanto as crianças são diretamente governadas pelos adultos, em uma posição hierárquica. Nesta, o adulto se coloca como o detentor do conhecimento e expõe à criança suas concepções de mundo, esperando da mesma total aceitação e disciplina.

Destaco que Foucault, ao tratar sobre os conceitos de governo, buscava por explorar e explicar as formas de poder do Estado sobre a sociedade,

prevalentes desde a Idade Média. Todavia, os apontamentos do filósofo possibilitam uma reflexão sobre a relação de poder que os adultos impõem no convívio com as crianças, especialmente em sala de aula.

Quando Foucault afirma que “[...] quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2024, p. 164), torna-se evidente que, para que o poder prevaleça, faz-se necessário governar o outro. Transpondo essa situação para o contexto escolar pesquisado, torna-se perceptível que as crianças da educação especial são, de fato, governadas pelos adultos que convivem com elas naquele contexto, de tal modo que, acabam deixando de exercer ações enquanto protagonistas de seu processo formativo.

Enzo: O Enzo não consegue, ele não consegue, ele não quer. (Reclamou o Enzo ao não conseguir copiar as palavras BOLA, BALA, BOCA, BICO e BULE do quadro)

Professora: Mas, não precisa querer, precisa fazer a atividade!

(Diário de campo, 29 de fevereiro de 2024)

Essa intrincada relação de poder permeia os diálogos e as relações observadas no decorrer da produção de dados desta pesquisa, pois as expressões das crianças, por várias vezes, foram alvo de repressão dos adultos. Algo que desencadeava nas crianças receio em falar demais, em sair de sua carteira, em brincar com os colegas e assim, ‘fazer bagunça’, como citado por Danilo, ou até mesmo, o desconforto em não conseguir concluir determinadas atividades, como no caso de Enzo.

É nesse cenário que o conceito de governamentalidade pode ser transposto para a prática pedagógica, pois abrange uma forma específica de poder que visa governar as condutas dos indivíduos e das populações, nesse caso, as crianças são governadas.

Esse conceito de governamentalidade articula dois eixos principais: os mecanismos de poder que submetem os sujeitos e a relação que esses sujeitos estabelecem consigo mesmos e com os outros (Barros, 2018). Nesse sentido, a governamentalidade emerge como um deslocamento do foco do poder/saber para a subjetividade e a ética, permitindo compreender o Estado não como uma entidade fixa, mas como efeito de múltiplas práticas governamentais (Foucault, 2024).

Ao perceber a submissão das crianças aos papéis hierárquicos no contexto escolar, não estariam elas sendo governadas pelos adultos? Dessa maneira, a análise

foucaultiana nos auxilia, no curso desta pesquisa, na reflexão acerca das formas concretas pelas quais as crianças são dirigidas e reguladas, evidenciando como o poder se manifesta, tanto na ação dos adultos quanto no autogoverno dos sujeitos.

Cabe ressaltar que, esses discursos sobre o certo e o errado explanados pelos adultos e relatados por Danilo, ou até mesmo, o anseio apresentado por Enzo, revelam uma ligação intrínseca com o poder na perspectiva foucaultina. Uma vez que, tal poder não está ligado a uma instituição ou a uma pessoa em específico, o poder está relacionado aos jogos estratégicos, de modo que, para sua existência, faz-se necessária a aceitação, desencadeada por meio de discursos e de regimes de verdade, que não apenas proíbem, vigiam e punem, mas “[...] de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2024, p. 48).

Desse modo, o poder exercido como meio para controlar e governar as crianças no contexto escolar, implica em diferentes formas de as crianças da educação especial repensarem sobre suas práticas. Esse processo, no entanto, subjuga tais práticas como inadequadas ao ambiente escolar, reprimindo as formas mais genuínas de vivenciar as infâncias.

2.2.1 O corpo criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

As relações de poder estabelecidas em sala de aula implicam em governar as expressões e os modos de ser e estar das crianças na escola. Isso corrobora para que tais expressões, não sejam potencializadas nas relações que as crianças desenvolvem entre pares, pois os movimentos corporais e gestualidades passam a ser claramente percebidas nas ações e relações das crianças.

Nesse sentido, utilizo o conceito de corpo criança, embasada nos estudos de Camargo e Garanhani (2022), para propiciar reflexão sobre o corpo enquanto um lugar de experiências e (re)significações, enquanto reflexo de interpretações e ações sociais, das interações, das compreensões e das expressões das crianças em relação ao contexto que estão inseridas.

Assim, no desenvolvimento da produção de dados, busquei por observar, brincar, interagir e conversar com as crianças. Percebi que, mesmo aquelas com dificuldade de comunicação verbal, buscavam a gestualidade e movimento do corpo para se expressar. De tal modo que, mesmo com seus espaços e tempos de fala totalmente controlados, as crianças demonstravam por meio do corpo seus anseios,

angústias e vontades. Isto é, o corpo criança, sujeito social ativo e protagonista, buscava estratégias de ação em um contexto de governança adultocêntrica.

Nessa perspectiva Camargo e Garanhani (2022, p. 05) afirmam que a criança:

[...] em suas experiências, usa o corpo de forma integrada, possibilitando as múltiplas conexões ente os diferentes sentidos e funções corporais. O corpo é a criança! Porque revela, por sua diminuta formatação social, a originalidade e audácia das ações, a exploração de todos os sentidos, pensamentos e sentimentos. Diferente do adulto, que formatado pelas codificações das regras e símbolos sociais, controla o corpo, regula os movimentos e atribui novos sentidos aos gestos, a criança é corpo livre, intrépido, intuitivo.

Assim, o corpo criança, mesmo que silenciado oralmente, utiliza sua potência corporal para se expressar de forma natural, genuína e criativa. Com isso, durante minhas observações no CMEI e na escola adjacente, percebi que, por muitas vezes, as falas das crianças eram controladas pelos adultos, assim como seus corpos que deveriam sempre estar sentados, ‘comportados’, sem ‘fazer bagunça’, como apontado pelo relato de Danilo, ou, aguardando permissão para falar, como exposto por Hendrick.

Todavia, como apontado por Camargo e Garanhani (2022), a criança é corpo! Logo, mesmo diante das regras e do governo em sala de aula, era explícita a potência do corpo criança, no movimento dos pés, das mãos, das gestualidades e expressões faciais, que mudavam continuamente, variando a cada fala das professoras. Bem como, nos olhares cruzados com os colegas acompanhados de pequenos sorrisos e combinados velados, especialmente, quando essas crianças já estavam no contexto do Ensino Fundamental.

Durante a produção de dados nas instituições escolares, ficou nítida a abrupta diferenciação do tempo destinado a brincadeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de tal modo que, logo nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2024, algumas das crianças participantes desta pesquisa, apresentaram reações adversas como o choro constante, sonolência durante as atividades, fugas da sala de aula e a agitação intensa nos momentos de recreação. Entendo, com isso, que o corpo criança busca formas de sobreviver ao governo dos adultos.

Além disso, percebi o quanto os espaços das salas de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não são projetados para as crianças, que ficavam constantemente desconfortáveis e inquietas nas carteiras, observando o quadro

sempre cheio de conteúdos, que muitas vezes, não conseguiam ‘dar conta’ de realizar a cópia em seus cadernos.

Nesse sentido, na figura abaixo, nos deparamos com duas situações comumente observadas no decorrer da produção de dados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a sonolência no início da tarde e os pés balançando, algo comum. Observado quando as crianças se sentavam nas suas cadeiras.

Figura 8: Pés que balançam



Fonte: Registros do diário de campo da autora (2024).

Na imagem, constatamos que o corpo criança não está sendo respeitado, pois as necessidades, a gestualidade e o movimento são contidos em carteiras que nem mesmo, são projetadas para o tamanho das crianças. Essa imagem também reflete o quão adultocêntrica é a escola. As relações de poder também imperam nesses detalhes, relações constatadas não apenas pelos relatos verbais das crianças, mas, também, observadas cotidianamente pelo movimento de seus corpos, uma vez que, “[...] por não terem acessado algumas regulações sociais, as crianças expõem seus

corpos de maneira potente no meio em que vivem” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 07).

Nessa perspectiva, destaco que na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, torna-se possível observar significativas alterações nas relações estabelecidas entre as crianças e os espaços escolares. Essa transição demarca a ruptura com muitos paradigmas de brincadeira, movimentos corporais e gestualidades que permearam as vivências das crianças na Educação Infantil, mas que podem ser cotidianamente repreendidas no Ensino Fundamental.

Nesse cenário, a identidade da criança é afetada, pois, tal processo de transição não ocorre de forma gradual o que acaba impactando na constituição do sujeito - criança/aluno - nas práticas escolares. Assim, as práticas das infâncias como correr, brincar, pular, chorar, conversar e expor opiniões, deveriam ser valorizadas no processo de construção social das crianças (Motta, 2013), e não repreendidas ou controladas pelos adultos como ações inadequadas.

Cabe destacar que, por meio das observações e falas das crianças, foi possível notar que ao chegar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elas se deparam com a contínua necessidade de se autorregular e se adequar as exigências dos adultos para aprender os conteúdos propostos.

Nesse cenário, enfatizo a concepção de ofício de aluno na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que consiste em um “[...] movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida” (Marchi, 2010, p. 190). Ao ingressar no Ensino Fundamental, o corpo criança deixa de lado sua identidade de sujeito social criança e assume a identidade de aluno, devendo assim aprender os conteúdos curriculares, assimilar e seguir as regras (Marchi, 2010), silenciando suas falas verbais, regulando o corpo em movimento e a gestualidade.

Nas atividades, nas brincadeiras e nos momentos de recreação, as crianças utilizam os movimentos do corpo “[...] como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc.” (Garanhani; Nadolny, 2019, p. 67), especialmente, as crianças da educação especial, participantes desta pesquisa, que em alguns momentos tiveram suas falas verbais silenciadas, mas expuseram suas apreensões sobre a transição pelas falas não verbais.

Assim, mesmo diante de todo o governo adulto-cêntrico, as crianças da educação especial, durante a produção de dados da pesquisa, expuseram e expressaram sobre seus processos de transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental. Dessa maneira, descortinar as relações de poder pode revelar o quanto as crianças têm a dizer sobre suas expectativas, seus modos de aprender e suas relações com espaços e sujeitos dentro dos contextos escolares, falas manifestadas não apenas verbalmente, mas, também, pelos movimentos e gestualidades.

2.3 PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Não almejo apontar caminhos únicos e/ou exatos a serem seguidos para a legitimação das falas das crianças da educação especial. Todavia, os estudos sociais da infância nos instigam a refletir sobre as formas que as infâncias e as crianças são inseridas e pensadas no tecido social, auxiliando na compreensão dessas crianças enquanto coprodutores da nossa pesquisa, uma vez que:

Propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (Sarmiento, 2005, p. 361).

Ao considerar as infâncias enquanto categorias sociais de tipo geracional, os estudos sociais da infância nos impulsionam a compreender as crianças, em suas diversidades, como sujeitos potentes e propulsores de conhecimentos. Concedem aporte teórico, ético e metodológico para ponderar sobre a realização de pesquisas com, sobre, por e para as crianças. De modo que, a infância passa a ser compreendida como uma construção social e as crianças são percebidas como atores sociais, sujeitos de direitos, falas e ações (Marchi, 2010).

Cabe destacar que os estudos respaldados nas infâncias são relativamente recentes, de modo que, no âmbito internacional os pressupostos desse campo da sociologia, vêm se consolidando desde a década de 80. Todavia, foram os estudos realizados por Philippe Ariès nos anos 60, que apontaram a infância enquanto uma construção social e histórica e não apenas, algo biologicamente natural e universal

das sociedades humanas, que embasaram os estudos desencadeados posteriormente na Sociologia da Infância (Marchi, 2010).

Como citado anteriormente, não intento apontar fórmulas para se obter a participação das crianças da educação especial em pesquisas acadêmicas e científicas. No entanto, os estudos sociais da infância concedem meios teóricos e epistemológicos para refletir sobre o importante lugar de fala que as crianças ocupam em seus diferentes locais de pertencimento, de modo que, as suas falas, verbais e não verbais, devem ser incorporadas e valorizadas tanto quanto as falas dos adultos.

Por esse viés, vale destacar que não é suficiente apenas escutar a criança, mas legitimar suas diferentes formas de expressão, como parte crucial nos processos de tomada de decisões que as envolvem, uma vez que, “[...] os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta” (Qvortrup, 1999, p. 09).

Ciente disso, o aporte nos estudos sociais da infância corrobora com a discussão acerca da intensa necessidade da participação das crianças, enquanto atores sociais ativos. Afinal, a participação possibilita a identificação de seus direitos e habilidades, algo que impacta diretamente para a “[...] formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida” (Fernandes; Souza, 2020, p. 973).

Nessa perspectiva, ao ponderar sobre a participação das crianças, julgo necessário envolver todas as crianças, evidenciando suas potencialidades, independentemente de suas características físicas, cognitivas e sociais. É imprescindível validar expressões de crianças: indígenas, imigrantes, em situações de vulnerabilidade, com transtornos e deficiências, superdotadas. Enfim, de todas as crianças do mundo que possuem imenso conhecimento de causa acerca das suas infâncias. Acredito que nesse aspecto reside a verdadeira inclusão.

2.4 CONECTANDO OS FIOS

Ao refletir sobre o lugar de fala das crianças da educação especial, no contexto histórico e social, torna-se evidente que essas crianças foram continuamente negligenciadas e marginalizadas nos contextos que lhes eram permitidos e por séculos, ignoradas, segregadas e silenciadas.

Diante disso, considero necessário e urgente refletir sobre a participação das crianças e desencadear estudos que apontem a validade de tal participação, a fim de que essas crianças tenham suas múltiplas expressões validadas. É preciso aprender com as crianças, para assim, construir novos saberes.

Ao optar pelo termo conectando fios, busco articulação entre a educação inclusiva, a realidade vivenciada pelas crianças e a lógica adultocêntrica, que impera nos diversos contextos educativos. Nesse sentido, é necessário conectar esses fios, essas teorias, a fim de ponderar sobre a potência do corpo criança em participação, como uma grande contribuição para a sociedade, visto que, as crianças precisam ser escutadas, não meramente governadas ou docilizadas.

Foucault (2024) propicia uma reflexão sobre o problema que reside na docilização dos corpos nas instituições escolares, afinal, a disciplina constante que rodeia o âmbito escolar implica diretamente na omissão do corpo criança, de suas falas e de sua participação, restringindo-o a um determinado espaço-tempo que muitas vezes, é totalmente ignorado no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre as contribuições foucaultianas, evidencia-se a contínua violência que comumente é vivenciada pelas crianças. Tal violência não é expressa somente em forma de castigos ou agressões, mas do próprio silenciamento, na privação das falas infantis e na exigência de que as crianças apresentem sempre a boa conduta, a civilidade cultural, o bom comportamento e a disciplinarização do corpo (Mesquida, 1993).

Nessa perspectiva, ignorar as falas das crianças da educação especial, meramente por acreditar que elas não entendem sobre os processos que estão vivenciando, ou subjugar-las devido a suas características físicas e/ou genéticas, consiste diretamente em uma forma de violência contra a criança, mesmo que de forma não intencional, pois, quando a criança é silenciada, ela é também violentada.

A necessidade em docilizar e aculturar as crianças aos padrões adultocêntricos, mantê-las sentadas em salas de aula, com cadeiras enfileiradas, evitar que elas conversem, que ampliem os movimentos corporais e que expliquem sobre suas experiências, tentar continuamente disciplinar o corpo que grita, fala, sorri, pula, brinca, remexe e chora, são ações que se opõem a inclusão e violam diretamente os direitos da criança.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpetua pirâmide de olhares (Foucault, 2024, p. 106).

Nesse sentido, silenciar, negligenciar e disciplinar as crianças, desde a mais tenra infância, são ações que comumente residem em uma sociedade que preza por governança adultocêntrica. Nesse cenário, os estudos sociais da infância elucidam pressupostos essenciais para refletir e discutir sobre as problemáticas desencadeadas dessa relação de poder, uma vez que, desencadeia ponderações sobre a forma como a criança é inclusa ou até mesmo excluída, nos contextos que deveriam, prioritariamente, ser projetados para ela.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância emerge da:

[...] necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento (Sarmiento, 2008, p. 03).

As novas formas de pensar o corpo criança e as infâncias, possibilita a reflexão sobre a questão da disciplina, do poder adultocêntrico, da governamentalidade e da docilização dos corpos. Assim, essa articulação teórica e epistemológica é potente em desencadear uma problematização de como essas crianças são, ou deveriam ser legitimadas e incluídas na atualidade, impulsionando assim, uma reflexão de como elas podem, e devem, ser de fato percebidas nas diversas esferas do contexto social.

Considerando isso, no próximo capítulo, apresento as expressões das crianças da educação especial que emergiram na produção de dados da referida pesquisa. As falas das crianças revelaram inúmeros aspectos, dentre os quais percebemos a dominância de tal poder adultocêntrico. Destaco que os dados produzidos serão organizados e apresentados no próximo capítulo por meio de análise temática, a fim de enfatizar os principais aspectos apontados pelas crianças, nossas coprodutoras de conhecimento.

CAPÍTULO 3 - “FAZER PESQUISA É APRENDER TUDO QUE A GENTE QUER FALAR!”

Estimado leitor, chegamos ao terceiro e, talvez, mais esperado capítulo desta dissertação! Afinal, neste capítulo me debruço sobre a produção de dados construída em conjunto com as crianças.

As expressões das crianças, que tanto nos revelaram, são apresentadas neste capítulo por meio de análise temática. Enfatizo, que em uma pesquisa com crianças, alguns aspectos como a imprevisibilidade e o levantamento de temas produzidos pelas crianças, devem ser considerados.

Nesse sentido, a análise temática pode ser considerada uma válida ferramenta para a análise e reflexão acerca dos dados produzidos em pesquisas com crianças. Uma vez que, compreender as infâncias a partir do ponto de vista das crianças requer metodologias que valorizem a escuta ativa e a interpretação dos significados que elas atribuem às suas vivências (Souza, 2017).

Desse modo, a análise temática abrange uma metodologia qualitativa de análise de dados que busca identificar, organizar e interpretar os temas emergentes em um conjunto de dados qualitativos (Braun; Clarke, 2006). Trata-se de uma abordagem que se distancia do tradicionalismo de categorias predefinidas, uma vez que, a análise temática permite maior flexibilidade ao possibilitar que os temas surjam diretamente dos dados produzidos durante a pesquisa (Minayo, 2008).

Braun e Clarke (2006), alertam que a análise temática pode seguir abordagens indutivas (baseadas nos dados) ou dedutivas (guiadas por teorias prévias), sendo amplamente utilizadas em diferentes áreas do conhecimento. No contexto das pesquisas com crianças, essa flexibilidade é crucial, pois possibilita captar os significados atribuídos por elas, sem dar importância às estruturas analíticas (Rosa; Mackedanz, 2021), respeitando assim, as expressões apresentadas pelas crianças.

Para tanto, a partir das observações, das entrevistas e das anotações no diário de campo, a análise dos dados produzidos se dará a partir de três temáticas principais: a relação estabelecida entre as crianças e a pesquisadora; as diferenças dos processos escolares vivenciados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; sugestões das crianças para o ambiente escolar.

3.1 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE CRIANÇAS E A PESQUISADORA

Construir conhecimentos em conjunto com as crianças da educação especial engloba um grande desafio, afinal, muitas são as formas de expressão que as crianças podem utilizar para se manifestarem. Todavia, antes de compreender as expressões das crianças, foi necessário estabelecer uma relação, de confiança mútua, que é diferente da relação estabelecida com as professoras da sala, bem como, da relação estabelecida entre as próprias crianças.

Assumir a postura de adulta, pesquisadora das infâncias, me levou a uma contínua reflexão e desestruturação, para que os dados produzidos com as crianças não fossem criados a partir de coação ou de desejos e objetivos meus. Além disso, estabelecer uma relação de confiança com as crianças, possibilita que as conversas, brincadeiras e atividades ocorram de forma fluída e colaborativa.

Nesse sentido, pesquisar com crianças demanda uma postura e um agir diferente do pesquisador tradicional. Implica em poder assumir uma postura de um adulto atípico (Corsaro, 2011) naquele contexto educacional. Nesse sentido, Corsaro (2011) afirma que para a realização de pesquisas com crianças, faz-se necessário ao adulto, despir-se de suas características adultocêntricas, especialmente, do poder que impera nas relações que são estabelecidas entre adultos e crianças.

Desenvolver pesquisas com crianças, como um adulto atípico, consiste em deixar de lado toda e qualquer estrutura de poder sobre as crianças, atitude que no decorrer da pesquisa tende a permitir uma relação de confiança com as crianças, proporcionando ao pesquisador um olhar diferenciado do universo infantil (Corsaro, 2011).

Ao descentralizar tal poder, o adulto se coloca como um sujeito que está ali, no universo infantil, para escutar e legitimar as crianças, sem nenhuma autoridade, ou repressão.

Danilo: Você pode brincar comigo?

Pesquisadora: Posso sim, do que você quer brincar?

Danilo: Ali com as pecinhas, de montar uma pista de carro, mas não tem carro.

Pesquisadora: Entendi, e se a gente brincar que essa peça aqui (apontando para uma pecinha diferente) é um carro super rápido?

Danilo: É, mas você brinca assim?

(Diário de campo, 26 de outubro de 2023).

Por um breve momento, questionei-me o que seria o ‘brincar assim’ para o Danilo, e tentei continuar o diálogo, questionando-o, ‘assim como?’. Porém, a sua resposta foi ‘assim’, seguida do manuseio dos blocos de montar para a construção de uma pista.

O ‘brincar assim’ poderia ter vários significados para a aquele momento, mas ao analisar a sala, a postura da professora e a forma como as crianças brincavam, acredito que o ‘brincar assim’ estava estritamente ligado ao brincar com ele, brincar de imaginar, brincar sentada no chão, como naquele contexto, apenas as crianças brincavam.

Assumir essa postura, de adulta atípica que ‘brinca assim’ com as crianças, possibilitou que durante a produção de dados as crianças se aproximassem e me aceitassem em suas brincadeiras e diálogos, sem o receio de repressões ou julgamentos.

Pesquisadora: Posso brincar aqui com vocês? (Me aproximando de um brinquedo que as crianças chamavam de “torre do escorrega”)

Hendrick: Você é boazinha ou é igual a outra prof?

Pesquisadora: É que eu não sou profe aqui não, estou aqui para brincar e escutar vocês.

Hendrick: Então você não briga quando a gente não fica quietinho?

Pesquisadora: Não, eu não brigo, lembra que eu vim aqui para fazer uma pesquisa, para descobrir o que as crianças acham da escola e do CMEI?

- Hendrick apenas me olhou, sem falar nada -

Pesquisadora: Posso brincar então?

Hendrick: Pode, só porque você não briga.

As crianças acenaram a cabeça, me autorizando a brincar na “torre do escorrega”.

(Diário de campo, 26 de março de 2024)

Ao ver uma adulta, em um ambiente que as crianças tinham como restrito a elas, poderia ser, de fato, um pouco invasivo para as crianças e, por isso, levei alguns dias para pedir para brincar na torre. Quando eu observava as crianças nesse lugar, percebia que elas vivenciavam plenamente aquele momento, e, por mais que não pudessem ficar muito tempo brincando, os poucos minutos de brincadeira proporcionava um amplo percurso imaginativo.

Me aceitar ali, demonstrava que aos poucos as crianças me percebiam como uma adulta diferente, uma adulta que não queria brigar, repreender, isolar ou controlar, pelo contrário, me percebiam como a adulta que também queria brincar. No diálogo, fica evidente que naquele momento as crianças detinham o poder, poderiam

me aceitar ou não na brincadeira e para isso, garantiram que eu não brigaria ou acabaria com a brincadeira delas impondo o meu jeito adulto de brincar.

Nesse sentido, concordo que:

Ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. Tal diferenciação entre pares se torna mais importante ao longo dos anos pré-escolares e é um processo na cultura de pares pré-adolescentes (Corsaro, 2011, p. 165).

As crianças poderiam amar aquela torre do escorrega, justamente, por ser o único local onde eram detentores do poder, o poder de escolha, o poder de fala, o poder de livre expressão. Afinal, durante as entrevistas, especialmente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, foi possível observar que algumas crianças se sentiam desconfortáveis em ficar o tempo todo sob ordens que impediam o seu corpo criança de agir livremente.

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa aqui nessa escola, para deixar ela mais legal, o que você mudaria?

Hendrick: Mudaria a profe.

Professora: Como assim, você pode me contar? Mudaria a professora pelo que?

Hendrick: Mudaria por uma profe mais boazinha, que eu não tinha mais que ficar tão quietinho!

(Entrevista, 21 de maio de 2024)

Durante o relato das crianças e das observações realizadas, ponderei qual seria a real necessidade de crianças tão pequenas ficarem o tempo todo sentadas, em silêncio, fazendo atividades que lhes são totalmente impostas, pois em nenhum momento as crianças eram escutadas sobre possíveis ideias para atividades ou brincadeiras. Especialmente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, em que até as falas das crianças elucidavam ainda mais sobre o poder ao qual elas eram submetidas.

Foucault (2014) ao discorrer sobre a docilidade dos corpos utilizou o exemplo da fábrica de soldados, para abordar como os corpos dos soldados eram treinados e moldados “[...] lentamente uma coação calculada que percorre cada parte do corpo,

assenhoriava-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” (Foucault, 2014, p. 133).

Nessa mesma conjuntura, podemos analisar a relação de poder que as crianças são submetidas no contexto escolar, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em que ao adentrarem o primeiro ano, precisam permanecer a maior parte do dia sentadas, em silêncio, em cadeiras que, muitas vezes, são desconfortáveis, olhando para frente em direção à professora que se coloca como detentora de poder absoluto.

Diante do modelo escolar observado, passei a refletir se não estaria a escola da atualidade reproduzindo o poder utilizado para a ‘fábrica de soldados’?

No decorrer as observações, percebi que ao se depararem com esse modelo escolar e, também, com uma adulta atípica que não o segue, as crianças passaram a aceitar e a perceber a pesquisadora enquanto uma adulta diferente e até mesmo, uma adulta ‘mais legal’ que a professora. Essa percepção se fez presente, principalmente, quando as crianças já estavam inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental, não apenas devido as brincadeiras, nas quais a professora sempre ficava distante e eu tentava me aproximar delas, mas também, nas atividades cotidianas como resolver exercícios diários, lanche e ir ao banheiro.

Maria Clara: Xixi, xixi, xixi (contorcendo-se e indo em direção a professora regente).

Professora: Será que você quer mesmo, ou quer só aprontar?

-Maria Clara acenou a cabeça afirmando que queria sim-

Professora: Leva a Maria Clara ao banheiro profe (referindo-se a professora auxiliar), mas já segura na mão dela porque ela só foge!

Maria Clara: Essa prof não, aquela! (apontando em minha direção).

(Diário de campo, 23 de abril de 2024)

Maria Clara pronunciava algumas palavras com determinada dificuldade, mas sempre tornava possível a compreensão de grande parte de suas vontades. Enquanto íamos ao banheiro, ela me estendeu a mão e nos dirigimos de forma bem lenta, passamos ao lado de uma porta que era em direção ao parque, ela apontou, me mostrando, mas em nenhum momento soltou a minha mão ou tentou correr. Enquanto voltávamos do banheiro, perguntei a ela qual era seu espaço favorito na escola, de forma rápida respondeu que era o parque. Ao retornar para a sala, Maria Clara guardou o papel e o sabonete e foi para sua cadeira.

A professora rapidamente relatou que ela havia me escolhido apenas porque eu não 'brigava com as crianças'. Aquela fala desencadeou uma ampla reflexão: realmente, as crianças poderiam me escolher porque eu estava ali para elas e não para exercer poder sobre elas. Mas, talvez, naquele único momento, as crianças me escolhessem porque eu não as julgava, porque eu não estava ali todos os dias, ou até mesmo, apenas porque eu era a adulta diferente que brincava com elas.

Não almejo criticar as práticas da professora, claramente haveria outros momentos em que as crianças optariam exclusivamente por ela, mas, busco compreender as ações e expressões das crianças nas relações estabelecidas comigo naquele momento, pois Maria Clara demonstrou felicidade quando não foi controlada e criticada, mas apenas acompanhada.

Quando falamos sobre infâncias e crianças, especialmente, no contexto da educação inclusiva temos a ideia ilusória de que a disciplina é a única forma da criança aprender e obedecer. Uma ideia de disciplinação do corpo, como segurar a mão, não deixar a criança correr e até mesmo, exigir que ela fique sentada garantisse de fato, o sucesso de sua disciplina e sua aprendizagem.

Foucault (2014) aponta que a disciplina exercida sobre o corpo humano "[...] visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (Foucault, 2014, p. 135). Nesse sentido, a mesma relação de poder se exerce na atualidade com as crianças da educação especial, o controle sobre o corpo pressupõe que a criança precisa ser extremamente obediente às regras e às normas ditadas pelo adulto.

Acredito, que a predileção de Maria Clara, o consentimento de Hendrick, o desejo de brincar de Danilo, articulam-se à ausência do poder nas minhas práticas enquanto pesquisadora, que ao renunciar o poder, vivenciei a confiança das crianças, bem como, suas expressões sinceras e suas ações colaborativas.

Em uma pesquisa com crianças assumimos que não é necessário fingir ser uma criança, até porque as crianças possuem uma ampla competência e entendem que adultos e crianças desempenham papéis diferentes em cada contexto, todavia, as crianças são aculturadas a obedecer ao adulto, a perceber nesse sujeito aquele que detém o poder. Ao descentralizar esse poder, como um adulto atípico, nos igualamos como coprodutores de dados empíricos na pesquisa e atribuímos às

crianças o poder de escolha e de se expressar livremente como sujeitos ativos e competentes (Fernandes, 2016).

3.2 AS DIFERENÇAS DOS PROCESSOS ESCOLARES VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um marco significativo no percurso educacional das crianças, representando uma passagem que envolve desafios e adaptações. Esse momento de transição vai além da mudança de etapa escolar, pois implica alterações nas práticas pedagógicas, no ambiente escolar e nas expectativas das crianças e dos adultos presentes nesse contexto.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a articulação entre essas duas etapas da educação básica, tornou-se uma preocupação central das políticas educacionais brasileiras. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece diretrizes que visam assegurar a continuidade no processo de aprendizagem, promovendo um ensino que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, prepare as crianças para as novas exigências do Ensino Fundamental. No entanto, os desafios persistem, especialmente, em relação ao alinhamento curricular e ao suporte psicossocial às crianças nesse período de transição.

Acredito que uma transição bem-sucedida depende de uma abordagem integrada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na qual os aspectos socioemocionais, cognitivos e pedagógicos sejam considerados de forma holística. A adaptação das crianças ao novo contexto escolar envolve a construção de vínculos, o reconhecimento das individualidades e potencialidades das crianças, bem como, a adoção de metodologias que favoreçam a participação e as expressões das crianças nesse contexto.

Ao estabelecer comparações entre as respostas atribuídas pelas crianças durante as entrevistas, tanto na Educação Infantil como nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber o quanto as crianças sentem a ruptura com a brincadeira e com os espaços destinados a elas nessa transição. Como se a partir do Ensino Fundamental brincar não fosse mais importante para o seu desenvolvimento

e estivessem sempre que estar condicionados ao bom comportamento, ao silêncio e à imobilidade.

Durante as entrevistas na Educação Infantil realizei a seguinte pergunta para as crianças: “O que você acha do CMEI, o que é mais fazer legal aqui?” e obtive as seguintes repostas:

Luis Henrique: Gostei, tem dia de fantasia, de brincar de homem aranha, e comer de lanche.

Maria: Eu acho (ficou em silêncio e refletiu por alguns segundos), muito bonita... tem folhas para desenhar e coisas muitos divertidas.

Danilo: É legal, dá pra brincar, legal.

Maria Clara: Brincar muito.

Enzo: O Enzo gosta do dinossauro e do lanche do bolo.

(Entrevista, 12 de dezembro de 2023)

Dentre as respostas elencadas pelas crianças destaco a brincadeira, pois, foi perceptível que todas as crianças se referem ao CMEI como um espaço aberto ao brincar e à imaginação. Nesse sentido, foi possível perceber que a brincadeira é validada pelas crianças como um meio legítimo de aprendizagem, uma vez que “[...] o brincar assume um papel fundamental para a cultura da infância, contribuindo de modo decisivo para a construção da autonomia, a formação da personalidade e a convivência autêntica entre pares” (Dantas, 2017, p. 12).

A mesma questão foi direcionada às crianças que participaram da pesquisa quando estavam inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim, as crianças apresentaram as seguintes respostas:

Luiz Henrique: Humm (pensou por um momento)... é a escola, é legal. Eu faço só atividade.

Enzo: O Enzo faz muitas atividades aqui, o Enzo é bonzinho.

Danilo: A escola é bonita, é lugar do Danilo aprender e a mamãe já vem buscar.

Maria Clara: Chata, atividade.

Tayla: A escola é legal, é a nossa escola, eu faço atividades e umas tarefas.

Hendrick: Não gosto muito, as vezes meu corpo não sabe ficar quietinho.

(Entrevista, 16 de maio de 2024)

Se no CMEI as crianças associavam o ambiente à brincadeira, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faz-se notório que as crianças associam o ambiente escolar à realização de atividades. Considero que tal pensamento pode ter sido desencadeado pelo tempo elevado em que as crianças passavam realizando

atividades, bem como, pelas trocas que precisavam fazer para que de fato pudessem ter acesso a determinado tempo para brincar.

Hendrick: Hoje a gente vamos no parque prof?

Professora: Vamos, se todo mundo se comportar e terminar as atividades.

Hendrick: E se eu não conseguir? (perguntou Hendrick apagando fortemente sua atividade porque estava errada, segundo a professora)

Professora: É só fica quietinho e prestar atenção que consegue sim. Todo mundo consegue!

(Diário de campo, 21 de março de 2024)

As vivências das infâncias e das brincadeiras deveriam ser direitos assegurados para todas as crianças, todavia, durante minhas observações, pude constatar que no Ensino Fundamental o tempo destinado a brincadeira foi abruptamente reduzido, de tal modo que, em alguns dias, nem acontecia. As crianças passavam um tempo muito maior em sala de aula, fazendo atividades de leitura e escrita.

No decorrer dos dias, observei que várias crianças, assim como Hendrick, perguntavam ansiosamente sobre o tempo de parque ou do recreio. Mas, as respostas eram sempre as mesmas, independente da criança pertencer ou não a educação especial, todas tinham que ficar sentadas fazendo as mesmas atividades e no mesmo tempo pré-estabelecido.

A fala de Hendrick demonstrava não somente o anseio pela brincadeira, mas uma preocupação em não conseguir realizar a atividade. Ele se levantava e caminhava pela sala o tempo todo, dificilmente finalizava a atividade da forma como a professora solicitava, especialmente, as atividades de escrita imitativa. Toda a turma tinha de 15 a 20 minutos de recreio (tempo destinado a brincadeira que era significativamente menor ao tempo de brincadeira no CMEI). Em alguns dias podiam brincar livremente, em outros, era professora que escolhia a brincadeira. Muitas vezes, Hendrick perdia os primeiros minutos do recreio e ficava sentado no banco olhando as outras crianças brincarem, pois não havia se comportado ou não havia finalizado as atividades, segundo as justificativas da professora.

A professora sempre relatava a preocupação com a alfabetização das crianças, especialmente, com aquelas que eram da educação especial, justificando que precisava ser mais firme com elas, para que de fato, aprendessem a ler e escrever. A preocupação da professora poderia ser legítima, todavia, privar crianças

de brincadeiras ou até mesmo, utilizar a brincadeira como uma moeda de troca poderia não ser o mais efetivo para o desenvolvimento pleno delas. Afinal, as crianças se expressam e aprendem de variadas formas, de tal modo que, vivenciar as infâncias e as brincadeiras poderiam configurar formas legítimas de aprender no Ensino Fundamental. Corroborando com tal perspectiva, Mello (2005) afirma que é necessário:

Contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade das crianças, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo (Mello, 2005, p. 24).

Certamente, as experiências vivenciadas pelas crianças serão diferentes no âmbito da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todavia, algumas atividades podem ser incorporadas nos dois contextos, bem como, a participação ativa das crianças que deve se fazer presente em todo seu processo de desenvolvimento, afinal, “[...] as crianças são as melhores fontes para compreensão das infâncias” (Corsaro, 2011, p. 138).

Em minhas vivências no processo de produção de dados com as crianças, não percebi a voz ativa delas em todos os processos que as envolviam, mas, na Educação Infantil, elas tinham um tempo ampliado para brincadeira livre, de modo que, podiam escolher com o que brincar. Já no Ensino Fundamental, além do tempo ser reduzido, muitas vezes, a atividade era totalmente direcionada por adultos, sem que ao menos, as crianças pudessem opinar sobre.

Esse poder exercido sobre as crianças e seus corpos, refere-se, justamente, ao controle adultocêntrico, que conforta a professora, ao acreditar que seus estudantes estão aprendendo dessa forma. Mas, não respeita o corpo criança que é diferente do corpo adulto e que necessita do movimento, da brincadeira, da interação e da expressão para se desenvolver.

Nesse cenário hierárquico de poder adultocêntrico, o corpo criança passa a ser instrumento para o exercício do poder, torna-se “[...] o corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece e responde” (Foucault, 2014, p. 134). De modo que, essa manipulação e modelagem se refere, justamente, à necessidade de igualar

a criança ao adulto, aculturando-a para que não seja mais esse corpo que pula, brinca, grita e se expressa livremente.

Ao ponderar sobre a educação especial, o corpo criança é ainda menos respeitado, pois as individualidades não são valorizadas. As crianças passam continuamente por um processo de aculturação que é socialmente esperado, o ficar ‘quietinho’, sentar-se adequadamente, esperar sempre a vez de falar. Práticas que os adultos são adaptados e moldados e que se cobra o cumprimento por parte das crianças, sem respeitar a diferença entre seus corpos.

Almejando ainda, um detalhamento aprofundado sobre as concepções das crianças sobre o que achavam da escola, realizei mais algumas perguntas. Cabe destacar que, nem todas as crianças desejaram responder todas as perguntas e foram respeitadas em suas escolhas. Afinal, a pesquisa com crianças é sobre as expressões da criança, logo, se ela não está confortável em responder, não deve ser pressionada a isso.

Luiz Henrique falava pouco em sala de aula, ficava o tempo todo correndo para fora da sala, mas respondeu a todas as perguntas como se almejasse falar sobre tudo que estava sentindo em relação à escola:

Pesquisadora: Luiz, se você pudesse ser um super-herói, qual herói você seria?

Luiz Henrique: Seria o homem aranha.

Pesquisadora: Uau! que legal, e como o homem aranha, que poder você teria?

Luiz Henrique: A formiga picaria meu dedo e eu seria o homem aranha invisível!

Pesquisadora: Sério? Que legal. E se você pudesse fazer algo aqui na escola com os seus poderes, o que faria?

Luiz Henrique: Eu comeria bolacha, brincaria no parque, iria no escorrega.

Pesquisadora: Entendi, isso seria muito legal né?

Luiz Henrique: Seria (balançando a cabeça para afirmar que sim) e aí a profe não ia me ver e eu não tinha que fazer atividade.

Pesquisadora: O que você faz aqui na escola?

Luiz Henrique: Eu faço só atividade.

Pesquisadora: E você lembra do CMEI, do ano passado?

Luiz Henrique: Sim.

Pesquisadora: E qual lugar você acha mais legal, o CMEI ou a escola?

Luiz Henrique: O CMEI.

Pesquisadora: Por quê?

Luiz Henrique: Lá tinha criança, tinha muitas coisas de brincar.

(Entrevista, 16 de maio de 2024)

O diálogo estabelecido com Luiz Henrique demonstra não somente, o quanto ele compreende da realidade e da transição escolar, mas também, da necessidade

em ser escutado de forma atenta. Quando ele relata que no CMEI havia crianças e muitas coisas de brincar, demonstra que no Ensino Fundamental já está lhe sendo privado a plena vivência com seus pares, nas brincadeiras, que são direito nas vivências das infâncias.

Por meio de tal relato, é possível compreender como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento crítico que evidencia a articulação entre dois papéis sociais distintos, porém coexistentes na vida da criança: o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”. Conforme Marchi (2010), esses conceitos devem ser entendidos à luz da construção social da infância e da criança como sujeito social ativo.

Nesse sentido, o “ofício de criança” diz respeito às práticas culturais e sociais próprias da infância, como o brincar, o imaginar e o interagir livremente com os pares, enquanto o “ofício de aluno” se relaciona com as normas, regras e expectativas do espaço escolar, exigindo da criança a aprendizagem das “regras do jogo” institucional (Sirota, 1993 apud Marchi, 2010).

Essa transição exige, portanto, um cuidado especial para que o ingresso no Ensino Fundamental não represente para as crianças a negação da infância, mas sim a integração progressiva das lógicas escolares com as culturas infantis. Marchi (2010) destaca a importância de se reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtora de culturas e saberes, cuja socialização escolar deve ser compreendida como processo dinâmico, multidimensional e marcado por negociações entre o mundo adulto e os modos próprios de ser criança.

Nessa perspectiva, por maiores que sejam as obrigações curriculares a serem cumpridas, as crianças podem, e devem, opinar sobre seus processos escolares, afinal “[...] as crianças são sujeitos potentes na interpretação e na ação, em suas escolas” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 08), sendo responsabilidade dos adultos acolher e legitimar essas expressões, promovendo uma transição mais respeitosa e eficaz, valorizando a experiência infantil sem desconsiderar as exigências do novo ciclo educativo.

Tal afirmação revela que as sugestões das crianças podem ser incorporadas como um meio, para que elas se sintam acolhidas e valorizadas dentro do ambiente educacional. Dessa forma, compreender a transição escolar a partir da ótica das próprias crianças possibilita um olhar mais humanizado sobre o processo,

contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

3.3 SUGESTÕES DAS CRIANÇAS PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Como afirmado no decorrer desta pesquisa, as crianças são sujeitos ativos e com expressões potentes, verdadeiros peritos em infância (Camargo, 2020). Legitimar as expressões possibilita um trabalho de colaboração entre os adultos e crianças, algo que pode tornar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, menos abrupto e mais prazeroso. Acredito que tal ação não anula o trabalho dos professores, mas os coloca como parceiros das crianças e não, como seus governantes.

Nesse sentido, no decorrer da produção de dados questionei as crianças sobre o que elas mudariam no contexto escolar e algumas respostas se destacaram, por coisas que poderiam, de fato, tornar o ambiente e a aprendizagem mais prazerosa para todas as crianças, não somente para as crianças da educação especial.

Pesquisadora: Se você pudesse usar seus superpoderes para mudar algo aqui no CMEI, o que você mudaria?

Maria: O quadro, teria um quadro branco pra desenhar e aí as folhas não iam acabar mais.

Danilo: O lanche, ia ter bolo todo dia.

Enzo: A sala, um escorregador na sala.

(Entrevista, 14 de dezembro de 2023)

A mesma pergunta foi repetida quando as crianças estavam inseridas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Pesquisadora: Se você pudesse usar seus superpoderes para mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Danilo: Hum (pensou por um longo período), eu ia ficar bem pouquinho na escola e a mamãe já vinha buscar.

Enzo: O parque, o Enzo ia brincar no parque.

Tayla: Mudaria para o CMEI (descreveu o nome da instituição do ano anterior).

Luiz Henrique: Ia ter massinhas, o homem aranha ia brincar com massinha e com os bonecos de lançar teia, assim ó (fazendo o gesto comumente utilizado pelo Homem Aranha).

(Entrevista, 07 de maio de 2024)

As crianças, de suas maneiras, nos apresentam uma percepção de mundo totalmente diferente, pois o percebem pela sua própria lógica e sempre terão aspectos

que poderão ser aprimorados por elas, independente, do quanto gostem ou estejam habituados com alguns contextos.

Danilo: Eu gosto da escola, mas a gente fica muito tempo aqui.

Pesquisadora: O que você acha que poderíamos fazer para que esse tempo fosse mais legal.

Danilo: Ir brincar no parque né.

(Diário de campo, 11 de abril de 2024)

Nos primeiros dias de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Danilo chorava muito e sempre pedia para ligar para a mãe dele ir buscá-lo mais cedo, após algumas semanas, esse cenário foi melhorando e o Danilo chorava de forma esporádica, principalmente, quando não entendia ou não conseguia concluir determinada atividade. Durante minhas observações percebi que a professora ficava comovida com a situação e que realmente a mãe dele o buscava antes do horário, duas vezes na semana, pois ele tinha terapias no período da tarde.

Os relatos das crianças revelam possibilidades acessíveis e que poderiam ser negociadas com o aval das crianças, tempos de brincadeira variados, tempo para desenhos livres, momentos com a massa de modelar, atividades que são típicas de brincadeiras infantis e que propiciam o estímulo para imaginação, cognição e habilidades sociais.

O brincar também é cultural e não se resume apenas às brincadeiras realizadas na Educação Infantil ou no contexto familiar. O brincar possibilita o movimento amplo, a ação criativa e instiga múltiplas potencialidades das crianças, “[...] desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (Kishimoto, 1999, p. 36).

A brincadeira não pode ser vista como uma perda de tempo para a aprendizagem, ao contrário disso, ela deve ser associada às estratégias de inclusão e de estímulo motor e cognitivo dentro do ambiente escolar.

Hendrick: Hoje que tá sol a gente vamos brincar no parque prof?

Professora: Hoje não, vamos fazer uma brincadeira que a profe escolheu lá no pátio.

Hendrick: Ah, eu queria só brincar no escorregador.

(Diário de campo, 18 de abril de 2024)

Legitimar as falas infantis consiste em compreender que as crianças podem opinar sobre as brincadeiras que almejam desenvolver. Vale destacar que no Ensino Fundamental, no período da tarde, as crianças tinham em torno de 15 a 20 minutos de brincadeira e 20 minutos para o lanche, por tarde. O restante do período era destinado a atividades em sala de aula, em alguns dias, eram realizadas cerca de seis folhas de atividade no caderno. Diante disso, é natural que as crianças almejassem um tempo para o brincar livre, num desejo de movimentar o corpo de forma ampla e sem ser submetidas a estratégias de poder.

Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. [...] O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo 94 acompanhem as crianças nas diversas fases da construção de suas relações sociais (Sarmiento, 2003, p. 71).

Nas expressões das crianças foi evidente, a ausência do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todavia, ao considerar as crianças da educação especial enquanto sujeitos competentes, é necessário observar suas necessidades e suas diferentes formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, é preciso que elas sejam colocadas “[...] ao lado dos adultos no processo de organização da escola, num patamar de compartilhamento de tomada de decisões e ações” (Camargo, 2020, p. 103).

É necessário respeitar as crianças em suas individualidades, expressões e necessidades, isso as tornará cidadãs críticas e reflexivas, cientes de sua potência no mundo. Nessa perspectiva, a inclusão de crianças da educação especial deve possibilitar que sejam realmente, sujeitos ativos dentro do contexto educacional, não somente telespectadores do processo de ensino, uma vez que, “[...] a educação inclusiva é um pressuposto político que indica o tipo de sociedade em desejamos viver” (Oliveira, 2016, p. 55).

Acima de alunos estamos nos referindo às crianças em suas amplas pluralidades, por conseguinte, as infâncias devem ser respeitadas superiormente aos anseios dos adultos que convivem com essas crianças. Não estou afirmando que os professores não devem ensinar os conteúdos previamente firmados, apenas acredito que possibilitar que as crianças interajam e ajam nesse processo, seria uma forma viável e possível, de validar as potências infantis, romper com o poder adultocêntrico

e possibilitar a inclusão efetiva de crianças da educação especial. Assim, concordo que:

Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar os milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças, e não só alunos implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e vale para o Ensino Fundamental (Kramer, 2006, p. 810).

As crianças um dia se tornarão adultas, mas não serão apenas adultos que trabalham, ou que somente leem e escrevem, serão adultos que vivem e convivem em uma sociedade ampla, múltipla e cultural. Moldar as crianças, desde tão pequenas, aos pressupostos adultocêntricos as priva de seus direitos de vivenciar as infâncias.

O corpo criança se expressa de diferentes formas, quer ser validado e não meramente, ajustado aos padrões e ao poder adultocêntrico. Para ele, mais tempo de brincadeira, mais atividades diversificadas, espaços pensados para a inclusão, materiais com texturas diversas, são pedidos legítimos e acessíveis, além disso, configuram-se como tudo aquilo que lhes é de direito.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender as expressões das crianças da educação especial e inclusiva sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

O percurso investigativo, pautado em uma abordagem qualitativa, permitiu a escuta atenta dessas crianças, evidenciando a complexidade de suas vivências, percepções e modos de interagir com o contexto escolar.

No início da pesquisa busquei apresentar os aspectos pessoais e profissionais que foram propulsores do interesse da referida pesquisa, além disso, apresentei as crianças que foram as coprodutoras na produção de dados, pois sem elas esse percurso investigativo não seria possível. Como também, as pesquisas encontradas e as conceituações sobre pesquisas com e sobre crianças, percursos metodológicos, questões éticas e estéticas na pesquisa com crianças, me ajudaram a delimitar os padrões e as formas como essa pesquisa poderia ser conduzida.

No segundo capítulo, apresentei os pressupostos da triangulação epistemológica que almejei para o aporte teórico, algo que foi desafiador no processo de leitura e escrita. Afinal, utilizar as bases epistemológicas foucaultianas e dos estudos sociais da infância, alicerçadas nas perspectivas da educação especial e inclusiva, é algo original e que demandou um olhar atento e reflexivo. Nesse sentido, o diálogo que busquei estabelecer entre os teóricos estudados possibilitou a compreensão do quanto o poder adultocêntrico impera sobre as práticas escolares vivenciadas pelas crianças nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que, as crianças são circundadas de poder e submersas em uma lógica que não as respeita enquanto sujeitos de saberes.

Tais aspectos se tornaram evidentes no último capítulo, no qual busquei por discorrer sobre as expressões das crianças em suas múltiplas possibilidades, por meio das observações, dos registros do diário de campo e das entrevistas realizadas com as crianças. A produção de dados, apresentada por meio da análise temática, possibilitou elencar os temas que as crianças foram expressando durante o percurso investigativo no campo de pesquisa. As crianças, que foram as parceiras dessa pesquisa, demonstraram que entenderam plenamente as diferenças entre os

segmentos, as preferências acerca do que almejam e os anseios em relação aos seus pares e processos escolares.

Nas expressões das crianças pude evidenciar o quanto elas são controladas e silenciadas pelo poder e pelo governo. A necessidade de docilizar os corpos está ainda mais presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual o corpo criança (Camargo; Garanhani, 2022) passa a ser silenciado e moldado aos pressupostos culturais e sociais enraizados do poder adultocêntrico.

Nesse sentido, revela-se que os estudos sociais da infância nos apresentam as crianças como sujeitos propulsores de conhecimentos e fontes de pesquisa (Corsaro, 2011), enquanto verdadeiros peritos em infâncias. Dessa forma, escutá-las e validá-las consiste em uma possibilidade efetiva para possíveis melhorias ao ambiente educacional ao qual elas são condicionadas, especialmente, ao que se refere a educação especial, visto que, a escuta atenta também consiste em meios para favorecer a inclusão dessas crianças

Assim, os pressupostos elencados nesta pesquisa demonstram que a transição escolar não se trata apenas de uma mudança de etapa educacional, mas de um processo multifacetado, permeado por desafios, rupturas e adaptações que impactam diretamente as crianças, especialmente, aquelas pertencentes à educação especial. As expressões infantis revelaram a relevância de uma abordagem que considere não apenas os aspectos pedagógicos, mas também, os aspectos emocionais, sociais e subjetivos desse processo.

A estrutura escolar, muitas vezes, marcada por uma lógica adultocêntrica e padronizada, impõe desafios às crianças da educação especial, restringindo suas possibilidades de participação e ignorando suas formas singulares de expressão e aprendizagem.

Dessa forma, os achados desta investigação reforçam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e institucionais que favoreçam uma transição escolar mais sensível e inclusiva. A formação docente, o planejamento pedagógico e as políticas públicas educacionais, precisam avançar, no sentido de garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, sejam reconhecidas como protagonistas de seus processos educativos.

Defendo que a valorização das múltiplas expressões infantis, o respeito às suas subjetividades e a criação de espaços de escuta qualificada são aspectos fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Contudo, cabe ressaltar que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Pelo contrário, abre caminhos para novos questionamentos e possibilidades investigativas. A complexidade da temática demanda o aprofundamento contínuo, especialmente, no que tange a elaboração de estratégias que promovam uma transição escolar que respeite a diversidade infantil. Além disso, a ampliação do debate sobre a participação das crianças da educação especial na produção de conhecimento empírico é essencial, para que suas vozes sejam efetivamente legitimadas no campo das pesquisas educacionais.

Assim, esta dissertação se conclui reafirmando a importância de reconhecer e valorizar as crianças como sujeitos plenos, cujas experiências e expressões devem ser consideradas em todas as instâncias da educação. Que este estudo possa contribuir para novas reflexões, novos descaminhos e ações no campo da educação especial e inclusiva, promovendo práticas mais justas, dialógicas e comprometidas com a equidade e o respeito às infâncias em sua pluralidade. Com a certeza de que, sem as expressões valorosas das crianças, não conseguiríamos avançar nesse campo acadêmico na qualidade do ensino na Educação Infantil e nas pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARROS, J. R. **Poder pastoral e cuidado de si em Foucault**. Foz do Iguaçu: Editora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social [...] disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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: 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

BUSS-SIMÃO, M. Assentimento no decurso da observação participante nas pesquisas com crianças: acionando o 'radar ético'. In: SABALLA, R. (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 57-84.

CAMARGO, G. B. O que dizem as crianças sobre suas escolas? Estudo exploratório com crianças da educação infantil de Ponta Grossa. In: SILVA, A. J. N. da (org.). **Educação: agregando, incluindo e almejando oportunidades** 5. 5. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p. 37-51.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tqZdY5x8srgT8V3twD8vwrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CARVALHO, R. S.; SANTOS, N. S.; MACHADO, S. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. In: SABALLA, R. (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022, p. 27-56.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, K. A. M. **A criança e o brincar**: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43738>. Acesso em: 22 out. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARIA, D. S. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em:
[https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22424/3/Educa%
 ntilFundamental.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22424/3/Educa%c3%a7%c3%a3oInfantilFundamental.pdf). Acesso em: 06 maio 2023.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759–779, jul./set. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em 15 jun. 2023.

FERNANDES, N. SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 970–986, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015>. Acesso em 26 de fevereiro de 2025.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-16, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 15 mar. 2023.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARANHANI, M. C.; NALDONY, L. de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. *In*: Universidade Estadual Paulista-Pró Reitoria de Graduação (org.). **Caderno de Formação**. Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 65-74. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Políticas e práticas de educação inclusiva: perspectivas para o século XXI**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=isO. Acesso em: 21 jul. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Porto Nacional, v. 7, n. 28, p. 160-175, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 28 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHI, C. R. de. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983/10565>. Acesso em: 22 out. 2024.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 22-34.

MESQUIDA, P. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. **Revista de Educação do COGEIME**, Piracicaba, v. 2, n. 2, p. 29-50, 1993.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, p. 52-60, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 59-86.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Braga: CEDIC, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. p. 1-15. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: João & Pedro, 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: Impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 13-28.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Roteiro para entrevista Semiestruturada - CMEI 2023

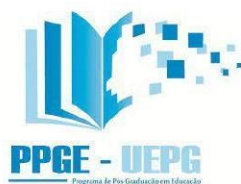
- 1- Se você pudesse escolher um nome diferente, como você gostaria de ser chamado(a)?
- 2- Se você fosse um super-herói (uma super-heroína), qual seria?
- 3- Qual seria o seu superpoder?
- 4- Vamos imaginar que você tem esse superpoder e pode fazer o que quiser com ele. O que você mudaria no CMEI usando seus superpoderes?
- 5- O que você acha mais legal no CMEI?
- 6- O que você não acha tão legal assim no CMEI?
- 7- O que você faz aqui no CMEI?
- 8- Você está animado(a) para ir para outra escola ano que vem? Aquela que a turma foi visitar?
- 9- O que você acha que vai ser mais legal na outra escola?

**APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENSINO
FUNDAMENTAL**

Roteiro para entrevista Semiestruturada - ESCOLA MUNICIPAL 2024

- 1- Se você pudesse escolher um nome diferente, como você gostaria de ser chamado(a)?
- 2- Se você fosse um super-herói (ou uma super-heroína), qual seria?
- 3- Qual seria o seu superpoder?
- 4- Se você pudesse mudar algo aqui na escola, usando seus superpoderes, o que você mudaria?
- 5- O que você acha mais legal na escola?
- 6- O que você não acha tão legal assim na escola?
- 7- O que você faz aqui na escola?
- 8- Você lembra do CMEI do ano passado?
- 9- Qual lugar você acha mais legal, a escola ou o CMEI? Por quê?

**ANEXO A – SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
PONTA GROSSA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado “A FALA DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL” da mestrand Luana Santos, CPF 099.135.099-55, matriculada no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, RA: 23040201030, tem como objetivo compreender as percepções, pelas falas verbais e não verbais, das crianças, público-alvo da educação especial, em relação ao seu processo de transição, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal pesquisa possui o objetivo de compreender a percepção da criança público-alvo da educação especial, por suas falas verbais e não verbais, sobre os processos escolares vivenciados nessa transição.

Tal projeto está tramitando no Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG e para ser aprovado necessita da anuência da SME para que a pesquisa seja desenvolvida, em novembro de dezembro de 2023 em CMEIs, que possuam o maior número de crianças inclusas e, depois, em fevereiro e março de 2024 nas escolas para quais essas crianças forem.

Nesse sentido, solicitamos que indiquem os CMEIs que atendem duas características:

- Possuam maior número de crianças com necessidades especiais inclusas, e
- Tenham escolas adjacentes, com o primeiro ano do Ensino Fundamental, para que seja possível acompanhar a transição escolar dessas crianças.

Desejamos utilizar como instrumento de produção de dados para a pesquisa a observação participante e entrevista semiestruturada, também chamada de focalizada. Informamos ainda que tal pesquisa possibilitará o desenvolvimento de importantes discussões acerca da temática proposta, de modo que o nome das crianças e das escolas não serão divulgados, pois serão utilizados somente nomes fictícios na descrição e na análise dos dados da pesquisa. As crianças não serão, sob hipótese alguma, obrigadas a participar da pesquisa, de



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

modo que participarão apenas aquelas que a família e a criança concordarem com o termo de consentimento e assentimento.

Diante disso, solicitamos a autorização da Secretária Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa para o desenvolvimento da referida pesquisa, sob orientação da Prof^a Dr^a Gisele Brandelero Camargo, nos CMEIs e escolas da rede municipal a serem indicadas/definidas pela equipe gestora da SME.

Mestranda
Luana Santos

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo



Assessoria Jurídica

Ao (À)

**Assessoria de Gestão Educacional
ELOISA HELENA MELLO**

*Para análise da solicitação da mestrandia em Educação, **Luana Santos**, a respeito da viabilidade da realização da sua pesquisa em uma instituição de ensino municipal. Documentação anexa.*

Att.

19 de outubro de 2023



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA CAVALARI CALIXTO, Professora 20 hras Transitório**, em 19/10/2023, às 16:28, horário oficial de Brasília, conforme o Decreto Municipal nº 14.369 de 03/05/2018.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.pontagrossa.pr.gov.br/validar> informando o código verificador **3822199** e o código CRC **6E3844FA**.



Coordenação de Educação Especial Inclusiva

Ao (À)

**Assessoria Jurídica
Assessoria de Gestão Educacional**

Parecer favorável.

Como solicitado em cota 3821773, indico o CMEI Prof^a Helena Parigot de Souza Cruz e a Escola Dep.Mário Braga Ramos como campos de pesquisa.

29 de outubro de 2023



Documento assinado eletronicamente por **JEOLCINEIA REINECKE MULINARI CARDOSO, Professora**, em 29/10/2023, às 21:00, horário oficial de Brasília, conforme o Decreto Municipal nº 14.369 de 03/05/2018.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.pontagrossa.pr.gov.br/validar> informando o código verificador **3852644** e o código CRC **E6CCEE00**.

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

Título do projeto pesquisa: **A FALA DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Nome do pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo. E-mail: gi_bcp@hotmail.com
Celular: (42) 9993 09889

Mestranda pesquisadora: Luana Santos . E-mail: 23040201030@uepg.br Celular: (42) 99992-82-56

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **A fala da criança público-alvo da Educação Especial sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber a sua fala, verbal e não verbal, sobre o seu processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 4 a 6 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola, onde você frequenta diariamente. Para isso, será usado câmera e gravador, um material seguro que será muito importante para o registro das informações. Para a pesquisa, você poderá usar a imaginação e escolherá o nome que quer utilizar e assim ninguém saberá que é você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados.

Se você tiver alguma dúvida, você perguntar para pesquisadora Luana Santos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **A fala da criança público-alvo da Educação Especial sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**, que tem como objetivo compreender as falas das crianças público-alvo da Educação Especial sobre seu processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entendi que tudo será registrado por meio de foto, áudio e vídeo. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____/____/2023.

Assinatura do menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E.) PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Título do projeto pesquisa: **A FALA DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Nome do pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo. E-mail: gi_bcp@hotmail.com Celular: (42) 9993 09889

Mestranda pesquisadora: Luana Santos . E-mail: 23040201030@uepg.br Celular: (42) 99992-82-56

Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Prédio da Reitoria - Sala de Especialização Lato Sensu – Campus Universitário CEP: 84030- 900 – Ponta Grossa – PR E-mail: propesp-cep@uepg.br Telefone: (42) 3220-3108

Eu, _____, portador do
 cpf: _____, responsável pela criança
 _____, com a idade de _____, declaro
 ter sido esclarecido sobre a participação dele(a) no projeto de pesquisa intitulado: **A FALA DA CRIANÇA PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA**

O ENSINO FUNDAMENTAL, tendo como Orientanda a Mestranda Luana Santos e Orientadora a professora Gisele Brandelero Camargo, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Fui esclarecido(a) que a pesquisa tem o objetivo de compreender a percepção da criança público-alvo da educação especial, por suas falas verbais e não verbais, sobre os processos escolares vivenciados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e que para isso serão realizados em diferentes encontros: 1º roda de conversa com as crianças, no espaço de escola, gravadas em áudio para a transcrição das falas das crianças; 2º entrevista Coletiva com as crianças, gravadas em áudio para a transcrição da fala das crianças; 3º e 4º para entrevistas individuais com as crianças, gravadas em áudio para a transcrição das falas das crianças.

Entendi que a fala da criança é essencial para trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares e, consequentemente com a formação docente, pois a criança é um sujeito social competente

para interpretar o universo em que vive e sua fala, suas expressões e entendimentos comporão a produção de dados dessa pesquisa.

Fui esclarecido(a) que o áudio com a entrevista, gravado pela pesquisadora nos momentos da produção de dados realizadas pelas pesquisadoras, não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão analisados pela pesquisadora para satisfazer, única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa. Dessa forma, entendi que os riscos da pesquisa compreendem a interpretação dos sentimentos, pensamentos e expressões da criança público-alvo da educação especial sobre seu processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fui comunicado(a) sobre os riscos da pesquisa, visto que criança participante da pesquisa correrá o risco de todos os adultos conhecerem suas falas, expressões, interpretações e ações sobre as mudanças no ambiente escolar a partir da criatividade e sensibilidade infantil. Suas falas e ações podem ser compreendidas como um afronto a prática docente, sendo compreendidas de forma distorcida pelo adultos. Bem como, a pesquisadora correrá o risco de não conseguir compreender plenamente as falas, verbais e não verbais, das crianças, bem como por tratar-se de crianças público-alvo da Educação Especial, as crianças poderão não demonstrar e não expressar seus anseios, sentimentos e falas para a pesquisadora

Assim, autorizo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa. Compreendi ainda, que posso desistir, sem danos nem prejuízos, a qualquer momento, da autorização de participação da criança, pela qual respondo.

Desse modo, define-se que o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, uma para o responsável pela criança e outra para a pesquisadora.

Ponta Grossa, ____ / ____ / 2023.

Assinatura do(a) responsável pela criança.

Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Prédio da Reitoria –
Sala de Especialização Lato Sensu –
Campus Universitário CEP: 84030- 900 –
Ponta Grossa – PR
E-mail: propesp-cep@uepg.br