PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARINA LARA RODRIGUES

CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA INCLUSIVA: ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

SÃO PAULO

2023

MARINA LARA RODRIGUES

CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA INCLUSIVA:
ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

SÃO PAULO
2023

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Processo 140092/2020-00

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa tese só foi possível porque eu não estava sozinha. É hora dos agradecimentos, com lágrimas nos olhos e frio na barriga.

CAMINHOS DO CORAÇÃO (Gonzaguinha)

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que se vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Com os versos de Gonzaguinha, dedico toda minha gratidão:

Ao PED - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foram 6 anos de mestrado e doutorado; um processo de tornar-me pesquisadora, de construir dia a dia, de assumir riscos, de olhar por outros pontos de vista, de silenciar e escutar, de ter coragem, insistir e respeitar o tempo!

À minha querida orientadora, Mimi, por acolher o turbilhão de ideias, sonhos e dúvidas predominantes no início do doutorado. Por suportar meu descompasso e depois, a cada nova versão da tese, compreender minhas indecisões e o medo. Por ser tão empolgada, sensível, cuidadosa e acessível. Por aquele dia que você me disse “ninguém solta a mão de ninguém” e por me fazer sentir a verdade destas palavras. A Mimi é puro amor e arte. O resto, é resto!

À minha banca, escolhida à dedo. Mimi e eu não tivemos dúvidas de que seriam vocês, e agradeço de todo coração:

À Claudia, minha orientadora de mestrado e grande “ajudadora” no doutorado. Há 6 anos tive minha primeira aula no PED, Ela era a professora. Meu coração ficou quentinho, pensando e sentindo: que professora elegante, bonita, sabida e tão cuidadosa com as histórias e inquietações que cada um da turma trazia! Foi amor à primeira vista e meu desejo era aprender muito com ela. Quanto tempo se passou, quanto eu trago de você em mim, Claudia... Gratidão!

À Ia. Que honra tê-la na banca do mestrado e novamente na do doutorado! Como eu amo te escutar! Perdi a conta das vezes que participei como aluna e como ouvinte das disciplinas ministradas por você. Exemplo de educadora, construindo espaços de democracia, autonomia e respeito. Você nos assustou no ano passado, mas tirou de letra com sua força, coragem, alegria e leveza. Peço licença para declarar aqui, com muito amor e sem intenção de desrespeitar suas crenças, que você é a ateia mais cristã que já conheci. Sua vida coerente, honesta e justa, com princípios de cuidado e inclusão de todas as pessoas, fortalece a minha fé.

À Agda, que conheci em um congresso em 2017. Apresentei-me ressabiada, tímida como nova aluna do PED e também orientanda da Claudia. Com o "jeito Agda de ser", acolhedora, alegre, espontânea e intensa, ela gritou "você também é filha da Claudia?", e daí em diante adotou-me como "a irmã mais nova de orientadora". Sempre cuidadosa, amorosa, disponível e objetiva. A Agda não enrola, não mede palavras, arregaça as mangas e faz. Faz o que acredita, luta, vive de verdade! Te admiro demais, minha eterna irmãzinha de orientação da Claudia Davis e de vida!

À Luciana, minha parceira mais experiente nos grupos de pesquisa em Inclusão Escolar e Psicologia Sócio-histórica. Ela é entrega, escuta ativa, amor, simplicidade e delicadeza. Com sua doçura, leveza e consistência, vai ocupando os espaços, conquistando pessoas, plantando sementinhas de indignação e contribuindo para o olhar crítico de quem está por perto. Obrigada, Lu, pelas inúmeras conversas e exemplos que, com sutileza e cuidado, foram me fazendo mais humana.

À Laurinda, por ter aceito prontamente participar da minha banca de defesa, e por ser a nossa querida e afetiva "professora de afetividade do PED". Obrigada por todo acolhimento durante a sua disciplina, quando todos estávamos aprendendo a lidar com o formato de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19. Admiro o olhar cuidadoso e amoroso para cada alma que se senta na sala que você leciona. Sua alma encontra e abraça. Depois cuida, ensina, aprende, troca. Gratidão por você ter cruzado meu caminho!

À Lu Szymanski, por ter aceito participar da minha banca de defesa e por ter contribuído tanto e de forma tão generosa. Sua energia, alegria e sensibilidade, fazendo contribuições teóricas, práticas e até terapêuticas, trouxeram muita leveza e aprendizado para o momento da defesa.

Agradeço também ao Edson, pelo apoio acolhedor, gentil e paciente. Aos professores do PED, especialmente à Professora Maria Regina e ao Professor Ronca, pelo incentivo, confiança e inspiração.

Ana Paula, Sol, Alê, Day, Jaque, Ruzia, Babi e Silvana, agradeço a vocês pela amizade, pelas partilha de angústias, conquistas e sonhos. Ao João Carlos, pelo companheirismo, carinho e fundamental apoio às minhas dificuldades tecnológicas durante a pandemia.

Agradeço à CNPQ pela bolsa de estudos e por permitir a elaboração de tantas pesquisas essenciais para o avanço da comunidade acadêmica, importância refletida na conclusão desta tese.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM, pelos encontros de reflexões teóricas, partilha de práticas educativas que revelam tanto compromisso com a formação de seres humanos mais éticos e com a construção de relações sociais mais justas e respeitosas.

À diretora do colégio no qual conduzi minha pesquisa, por aceitar minha presença, pelo carinho ao me receber, por inspirar-me e encher-me de esperança ao apresentar um projeto educativo tão consistente. Admiro sua coragem diante dos desafios, a firmeza ao lidar com tantas pessoas, a sinceridade e o olhar cuidadoso para cada detalhe.

Às crianças que participaram da pesquisa, por partilharem comigo tantas histórias autênticas e recheadas de dores, amores e lutas. A todos os profissionais da escola, por me receberem com gentileza e carinho.

Por último, agradeço ao Marcus, meu pai e meu maior fã. É por você que eu insisto quando tudo parece não fazer mais sentido... você estar comigo faz todo o sentido!

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa etnográfica em educação, realizada em uma escola de educação inclusiva de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil. O objetivo geral do estudo foi compreender como são as relações de convivência entre estudantes e outros atores em uma turma de escola que favorece a educação inclusiva, tendo, entre os seus alunos, crianças com alguma deficiência. Para realizar a pesquisa etnográfica, uma turma de 17 estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental foi observada durante 2 semestres, entre 2021 e 2022, incluindo o período de aulas remotas ocasionado pela pandemia de COVID-19. Foram participantes 9 meninos e 8 meninas, entre 9 e 11 anos de idade, com registros em diário de campo envolvendo a convivência diária dos estudantes na sala de aula, durante outras atividades escolares, em interações informais com a pesquisadora e participação em uma entrevista semiestruturada. Os dados coletados em diário de campo e nas entrevistas foram transcritos e categorizados, sendo posteriormente analisados com fundamentação teórica da Psicologia Sócio-histórica. Os resultados da pesquisa trouxeram 5 conclusões principais: 1) As formas de convivência entre os alunos são direta e objetivamente determinadas pelo projeto pedagógico; 2) A inclusão no ambiente escolar depende indiscutivelmente da oferta de atividades alternativas, suporte de multimeios, adaptação do projeto pedagógico às eventuais limitações dos alunos e, principalmente, da possibilidade de desenvolvimento de diferentes rotas de aprendizado; 3) A convivência ética é um comportamento social aprendido, para o qual o ambiente escolar é um fator fundamental de desenvolvimento; 4) A inclusão não é responsabilidade unicamente da escola, pois muitos comportamentos de exclusão são reflexos da sociedade e sistema produtivo, que se sobrepõem ao ambiente escolar; e 5) A percepção a respeito dos próprios limites e potencialidades é o fator determinante para a inclusão e desenvolvimento.

Palavras-chave: Convivência. Educação Inclusiva. Etnografia. Pandemia. Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This thesis reports on an ethnographic research in education, conducted in an inclusive education school in a city in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The main goal of the study was to understand the relationships between students and other people in a school class that favors inclusive education, having among its students children with some kind of disability. To carry out the ethnographic research, a class of 17 fourth grade students was observed during 2 semesters, between 2021 and 2022, including the distance learning period caused by the COVID-19 pandemic. Participants were 9 boys and 8 girls, aged between 9 and 11 years old, with field notes recording the students' daily interaction in the classroom, during other school activities, in informal interactions with the researcher, and participation in a semi-structured interview. The data collected in the field notes and in the interviews were transcribed and classified, and subsequently analyzed with the theoretical grounding of Socio-Historical Psychology. The results of the research brought 5 main conclusions: 1) The interaction among students is directly and objectively determined by the pedagogical project; 2) Inclusion in the school environment undoubtedly depends on the offer of alternative activities, multimedia support, adaptation of the pedagogical project to the eventual limitations of the students and, most importantly, the possibility of developing different learning routes; 3) Ethical coexistence is a learned social behavior, for which the school environment is a fundamental source of development; 4) Inclusion is not only the school's responsibility, since many exclusionary behaviors are a reflection of society and the production system, which overlap the school environment; and 5) The perception of one's own limits and potential is the most decisive aspect for inclusion and development.

Keywords: Coexistence. Ethnography. Inclusive Education. Pandemic. Socio-historical Psychology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESULTADOS DAS BUSCAS (ARTIGOS) 18

QUADRO 2 – RESULTADOS DAS BUSCAS (TESES E DISSERTAÇÕES) 19

QUADRO 3 – PROCESSO DE SELEÇÃO DAS REFERÊNCIAS 19

QUADRO 4 – LISTA DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS 20

QUADRO 5 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFERÊNCIAS 23

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO 51

QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS 53

QUADRO 8 – MODELO BIOMÉDICO E MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA 83

QUADRO 9 – MODELO TRADICIONAL E MODELO EMERGENTE DE DEFICIÊNCIA 84

QUADRO 10 – DESCRITORES DE CATEGORIZAÇÃO PRIMÁRIA 98

QUADRO 11 – EIXOS DE ANÁLISE 102

QUADRO 12 – DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DE PROFESSORES E EQUIPE PELA PESQUISADORA 104

QUADRO 13 – DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES E EQUIPE 108

QUADRO 14 – DIÁRIO DE CAMPO: PROFESSORES E EQUIPE FALAM SOBRE ALUNOS 109

QUADRO 15 – DIÁRIO DE CAMPO: FAMÍLIAS FALAM SOBRE OS FILHOS 112

QUADRO 16 – DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DAS FAMíLIAS 114

QUADRO 17 – DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DOS E SOBRE OS ALUNOS PELA PESQUISADORA 116

QUADRO 18 – DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DOS ALUNOS 125

QUADRO 19 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS 128

QUADRO 20 – OBSERVAÇÕES DE RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS I 149

QUADRO 21 – OBSERVAÇÕES DE RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS II 150

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
	INTRODUÇÃO	16
1	**A PESQUISA**	36
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	36
1.2	OBJETIVOS	37
1.2.1	Objetivo Geral	37
1.2.2	Objetivos Específicos	37
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
1.3.1	Pesquisa etnográfica	38
1.3.2	Pesquisa etnográfica no cenário da Educação	41
1.3.2.1	*Entrevistas semiestruturadas e conversas informais*	45
1.3.2.2	*Registros em diário de campo*	45
1.3.3	Contribuições da Psicologia Sócio-histórica na pesquisa etnográfica	46
1.3.4	Local e sujeitos	50
1.3.4.1	*Professores da turma observada e coordenação pedagógica*	51
1.3.4.2	*Alunos da turma observada*	52
1.3.5	Imersão no ambiente escolar	55
1.3.6	Acompanhamento da turma e dinâmica da escola	56
1.3.6.1	*Carga horária, disciplinas e professores*	56
1.3.6.2	*Entrada, intervalo e saída do turno da tarde*	57
1.3.6.3	*Funcionamento da biblioteca*	58
1.3.6.4	*Aula de Convivência Ética*	58
1.3.6.5	*Equipes de ajuda*	59
1.3.6.6	*Acompanhamento pedagógico no contraturno*	60
1.3.6.7	*Avaliação*	60
1.3.6.8	*Relação com as famílias*	61
2	**CONVIVÊNCIA: PESQUISANDO OS SIGNIFICADOS DA PALAVRA**	62
2.1	A Palavra Convivência na língua portuguesa	62
2.2	A Palavra Convivência em outras línguas	65
3	**EDUCAÇÃO ESPECIAL – INCLUSIVA**	68
3.1	O QUE É DEFICIÊNCIA	68

3.1.1 A Imbricação entre deficiência, transtornos funcionais e psíquicos: breve histórico 70
3.1.2 Legislação e arcabouço legal contemporâneo da deficiência 73
3.1.3 Marco legal da educação inclusiva 75
3.2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 80
3.2.1 Significação da deficiência e constituição do ser social 80
3.2.2 O olhar incapacitante e a expectativa de normalidade 82
3.2.3 O capacitismo na educação 86
3.2.4 Observações sobre a inclusão/exclusão e COVID-19 88
3.3 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA 91
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 97
4.1 CATEGORIZAÇÃO PRIMÁRIA E EIXOS DE ANÁLISE 97
4.2 DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO E DAS ENTREVISTAS 103
4.2.1 Organização e apresentação dos resultados 103
4.2.2 Diário de Campo: Observação de Professores e Equipe (Individual) 104
4.2.3 Diário de Campo: Observação de Professores e Equipe (Coletivo) 107
4.2.4 Diário de Campo: Comentários de Professores e Equipe (Individual) 109
4.2.5 Diário de Campo: Observação de Famílias (Individual) 112
4.2.6 Diário de Campo: Observação de Famílias (Coletivo) 114
4.2.7 Diário de Campo: Observação de Alunos (Individual) 115
4.2.8 Diário de Campo: Observação de Alunos (Coletivo) 125
4.2.9 Entrevistas com Alunos 127
4.2.10 Relações entre os Alunos 148
4.3 ANÁLISE 152
4.3.1 Pandemia e Estrutura Educacional 152
4.3.1.1 Ambiente escolar 152
4.3.1.2 Projeto pedagógico 156
4.3.1.3 Pandemia 160
4.3.2 Individualidade e Formas de Convivência 165
4.3.3 Deficiência, Possibilidades e Limites 177
4.3.3.1 Dimensões da deficiência na inclusão escolar 177
4.3.3.2 Possibilidades e limites 186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 191

REFERÊNCIAS 197
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 208
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 209
APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 211

APRESENTAÇÃO

Era uma vez uma Menina Marina.

Muito amada pelos pais, recebeu lições sobre o valor do cuidado, do trabalho e dos sonhos. Cresceu junto de uma irmã gêmea e um irmão um ano mais novo, confidentes e companheiros de vida.

A Menina leu muitos contos de fadas e, sabendo o valor dos sonhos, sonhava em ser poeta, bailarina, jardineira ou professora. Era dessas crianças que andam com boneca debaixo do braço, observadora e curiosa. Chorava bastante e gostava de falar sobre sentimentos. Cuidava da sua boneca, dos irmãos e amigos. Queria entender como tudo funcionava: as relações, as pessoas, o mundo.

Ela crescia e conhecia outras meninas, companheiras de colégio e de brincadeiras, e que continuaram amigas inseparáveis mesmo quando não eram mais meninas. Aprendeu também sobre cuidado nas relações com outras crianças, quando começou a envolver-se em projetos voluntários em creches e escolas.

Marina cresceu, mas continuou curiosa como a Menina.

Apaixonada por simplicidade, histórias e tradução de silêncios, quis saber mais sobre arte e teatro. Fez formação para ser palhaça de hospital e atua como voluntária. Aventura-se pela contação de histórias e aprendeu que uma metáfora vale mais que qualquer explicação.

Graduou-se em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José e especializou-se em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Relações Interpessoais na Escola, pelo Instituto Vera Cruz. Também fez Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Conheceu professores e colegas que se tornaram exemplos e inspiração para a continuidade da trajetória acadêmica.

Dentre eles, a grande parceira e orientadora, Profa. Dra. Claudia Davis, docente de grande sensibilidade, afeto e visão crítica de educação, com quem estudou como crianças percebem e significam o processo de reforço escolar. Também a Profa. Dra. Wanda Aguiar, a querida Ia, com quem aprendeu muito sobre Psicologia Sócio-histórica e teve um dos maiores exemplos de relação democrática, baseada no respeito e valorização do outro em situações de ensino e aprendizagem. E, finalmente, Profa. Dra. Mitsuko Antunes, a “famosa” Mimi, que consegue adicionar gentileza, carinho e generosidade aos conhecimentos que transbordam. Professora

acolhedora, que mais tarde topou dar as mãos para a Menina Marina e continuar o sonho...

Já são 24 anos de trabalho na área de Educação e, nesse tempo, acumulou experiência como assistência de sala, docência, coordenação pedagógica e clínica com foco em aprendizagem.

Aos poucos, a criança sonhadora percebeu que virou mulher educadora. Na Educação, encontrou desafios políticos, econômicos, sociais e pessoais. O medo, o cansaço, a impaciência, a desesperança e as queixas foram invadindo e dominando sua alma. Mas a Menina curiosa encheu-se de coragem e a Marina transformou tudo isso em perguntas e quis saber mais, porque ainda precisava de muitas respostas:

Como as pessoas desenvolvem personalidades éticas? Como surgem as virtudes? Se respeito, solidariedade, justiça e tolerância não dependem apenas de questões cognitivas, quando ocorre a tomada de consciência do dever?

De onde vem a empatia e a comoção com a dor alheia? Como a afetividade e as emoções geram boas relações?

Como a arte pode ser instrumento de sensibilização para uma convivência mais ética?

Como as relações no ambiente escolar podem ser transformadoras quando pressupõem cuidado, respeito, cooperação, solidariedade, entre outros valores morais?

Com todas estas inquietações, o desejo de transformar-se e permanecer em movimento, de colocar-se novamente perto de professores e amigos que ela admira e com quem tem relações de afeto, arregaçou as mangas e começou seu doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP.

Era uma vez uma Menina Marina, que quer um final feliz para sempre em sua história.

Que para sempre existam pessoas que lutem pela educação, que sigam o que acreditam mesmo quando à sua volta só existe o “não”. Que os sonhos continuem mesmo sem investimento e valorização.

Que a Marina não se perca, que continue com a bússola do caminho a percorrer, porque sempre soube aonde quer chegar: ali, bem pertinho do sonho, da arte, dos valores humanos, da ética, da educação, o lugar do encontro! E que, com ela, estejam todos que também sonharam em ser poetas, jardineiros, bailarinos ou professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo etnográfico realizado em uma escola que se compromete com uma efetiva educação inclusiva, com o objetivo de discutir as relações de convivência observadas entre os alunos com e sem deficiência, professores e demais participantes do ambiente escolar. A pesquisa também procura contribuir para uma melhor formação dos professores, gestores, técnicos e familiares envolvidos com a Educação Inclusiva e apoiar políticas públicas mais adequadas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

Esta pesquisa se justifica pela importância continuada – e cada vez mais presente – de se efetivar a educação como um direito universal, facultado a todas as pessoas, com ou sem deficiência. A educação inclusiva, particularmente, participa do movimento da inclusão social, procurando oferecer estratégias pedagógicas e também medidas extracurriculares que assegurem o acesso à educação e o atendimento de necessidades individuais no complexo ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Ainda que o direito à educação seja garantido constitucionalmente, consideramos que esta obrigação é mais do que legislativa: ela é civilizatória. Incluir todas as multiplicidades da experiência humana na escola, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma forma de garantir não apenas o desenvolvimento das crianças de todas as esferas socioeconômicas, mas de educar cidadãos preparados para acolher e lidar com diferenças e possibilidades, melhorando as formas de convivência e promovendo uma sociedade mais democrática.

A pesquisadora, através de sua experiência como educadora e psicóloga, observou ao longo dos anos como a convivência pode acontecer de maneiras distintas, dependendo das pessoas, do ambiente, das políticas da escola, entre outras mediações. Além da experiência individual constituída pela pesquisadora, fica bastante demarcado por estudos como Honora (2020) que a convivência entre crianças com e sem deficiência pode ser uma experiência extremamente enriquecedora para todos os envolvidos, trazendo aprendizados mútuos e novas formas de interação social para a superação das dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência. Nessa experiência, que traz multiplicidades de saberes e formas de viver juntos, as significações atribuídas pelos envolvidos na convivência são diversas; portanto, o estudo inicia com este questionamento.

Para apreendermos e compreendermos relações de convivência entre alunos com deficiência e demais atores da escola – suas dificuldades, possibilidades, contribuições, etc. – devemos iniciar situando este fenômeno em sua totalidade, ou seja, buscar como ocorre esta convivência na amplitude das relações de inclusão que acontecem na escola. A sala de aula parece ambiente privilegiado para essa observação e discussão sobre a convivência, por acolher de maneira mais explícita a diversidade e as diferenças.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa é justificado pela necessidade de compreender de forma mais ampla como as relações no ambiente escolar impactam a formação da subjetividade do coletivo de humanos presente nesses espaços e como estes – que têm a intenção de acolher as diferenças – podem ser mais bem cuidados para a promoção de uma convivência mais respeitosa, amistosa e produtiva para todos. A formação de espaços harmoniosos é uma construção coletiva e, assim, é necessário dar visibilidade aos processos diários, paulatinos e pessoais, que levam à formação da comunidade e do grupo, organismos que transcendem e agregam as ações individuais para gerar novas formas de relação.

Para discutir a convivência em sala de aula optamos por iniciar com uma revisão da literatura brasileira sobre o tema. O objetivo principal é ampliar a visão sobre como o assunto vem sendo tratado no Brasil, quais são as principais questões que se colocam na vivência diária em sala de aula e demais dependências da escola e como são abordados alunos, professores e demais atores desse sistema complexo de relações.

Considerando as questões iniciais que foram colocadas a respeito do fenômeno em estudo, 3 termos principais foram selecionados para a busca de referências: “convivência”, “escola” e “relações”. Os 3 termos foram buscados com a opção de constar no título, resumo e/ou palavras-chave. Foram empregados com a utilização do operador AND (“*convivência”* AND “*escola”* AND “*relações”*), para obter preferencialmente resultados que se referissem à convivência nos ambientes educacionais escolares (independentemente do nível de ensino) e reforçando o interesse em como se dão as relações nesses ambientes.

Para o mapeamento das referências foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados:

- SciELO (https://scielo.br)
- Portal de Periódicos CAPES/MEC (https://www.periodicos.capes.gov.br)
- BVS Psicologia Brasil (https://bvs-psi.org)
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (https://bdtd.ibict.br)
- Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (catalogodeteses.capes.gov.br/)

As bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e BVS-Psi foram utilizadas para buscar artigos de periódicos científicos. BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES foram utilizadas para buscar dissertações de mestrado e teses de doutorado. A busca foi realizada em 7 de julho de 2021. O Quadro 1 apresenta os resultados da busca nas bases indicadas para artigos.

QUADRO 1 – RESULTADOS DAS BUSCAS (ARTIGOS)

Base de dados	**Resultados**	**Resultados para referências *entre 2016-2021* em *idioma português***	**Resultados após remoção de referências *não artigo*, *sem texto completo* ou com *restrições de acesso***
SciELO	28	7	7
Periódicos CAPES	2312	602	512
BVS-Psi	29	8	8
TOTAL	**2369**	**617**	**527**

Fonte: A autora (2023).

As 3 bases de dados para artigos retornaram incialmente 2369 resultados, que foram reduzidos para 617 resultados após aplicação dos critérios iniciais de seleção (período 2016 a 2021 e idioma português). Foram ainda removidos os resultados que não apresentavam texto completo para consulta ou que apresentavam restrições de acesso. Também foram desconsiderados os artigos que não foram revisados por pares (*peer review*). Restaram 527 artigos, que foram posteriormente agregados às referências encontradas nas bases de dados para teses e dissertações.

O Quadro 2 apresenta os resultados encontrados nas bases de dados para as buscas de teses e dissertações.

QUADRO 2 – RESULTADOS DAS BUSCAS (TESES E DISSERTAÇÕES)

Base de dados	Resultados	Resultados para referências *entre 2016-2021* e *idioma português*
BDTD	375	150
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	520	181
TOTAL	**895**	**231**

Fonte: A autora (2023).

Como o Quadro 2 mostra, a busca pelos 3 termos selecionados conjuntamente na base de dados de teses e dissertações apresentou, inicialmente, 895 resultados, que foram então restringidos pelo critério de ano de publicação e idioma, restando 231 resultados.

Os resultados da busca de teses e dissertações foram somados aos resultados de artigos descritos anteriormente. O conjunto de 758 resultados (527 artigos + 231 teses e dissertações) compôs o universo inicial da seleção de referências, que passou por critérios adicionais de seleção, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – PROCESSO DE SELEÇÃO DAS REFERÊNCIAS

	Total de referências	Eliminação de duplicatas e inadequação temática nas bases de dados	Aplicação dos critérios de elegibilidade	Referências empregadas na revisão crítica
Artigos	527	245	3	3
Teses e Dissertações	231	134	10	10
TOTAL	**758**	**379**	**13**	**13**

Fonte: A autora (2023).

A seleção inicial de 758 resultados foi reduzida para 379 resultados, restantes da exclusão de duplicatas entre as bases de dados e de trabalhos que demonstraram não se encaixar no tema da busca (definido através da leitura do título dos trabalhos). A este conjunto de resultados foram então aplicados critérios de elegibilidade (critérios de inclusão e exclusão), através da leitura dos resumos

dos artigos, teses e dissertações que se encontravam disponíveis. Os critérios de inclusão utilizados selecionaram pesquisas:

(1) com foco em alunos dos anos iniciais da escolarização ou com idade de 6 a 12 anos (completos ou incompletos);
(2) que abordam relações de convivência entre alunos e outros participantes da escola;
(3) que abordam o tema da convivência em ambiente escolar ou educacional;
(4) realizadas dentro das grandes áreas Psicologia e/ou Educação.

Foram também aplicados os seguintes critérios para exclusão de pesquisas:

(1) estudos não revisados por pares (apenas para artigos);
(2) realizadas exclusivamente com adultos ou adolescentes;
(3) realizadas exclusivamente em ambientes extraescolares;
(4) realizadas exclusivamente em ambientes educacionais do tipo ensino a distância ou virtual.

Após aplicação dos critérios de elegibilidade, o total foi reduzido para 13 referências (3 artigos + 10 teses e dissertações). Com a leitura crítica dos textos integrais foi confirmado o número final de 13 referências, relacionadas no Quadro 4, identificadas por tipo de trabalho (artigo, dissertação ou tese) e com o detalhamento institucional sobre a publicação.

QUADRO 4 – LISTA DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS

Ref.	Autor(es) (Data de publicação)	Título	Tipo de referência e detalhamento
01	GUIZZO; ZUBARAN; BECK (2017)	*Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças*	Artigo *Acta Scientarum* Universidade Estadual de Maringá
02	NOBRE *et al*. (2018)	*Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza,*	Artigo *Ciência & Saúde Coletiva* ABRASCO – Associação Brasileira de

		Ceará, Brasil	Saúde Coletiva
03	SOUZA; LUZ (2017)	*As interações em sala de aula nos terceiros anos do ensino fundamental*	Artigo *Interação em Psicologia* Universidade Federal do Paraná
04	BARBOSA (2018)	*A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental*	Dissertação Mestrado em Educação Instituto de Biociências – Rio Claro Universidade Estadual Paulista Orientadora: Profa. Dra. Andreia Osti
05	CAETANO (2020)	*Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil*	Dissertação Mestrado em Educação Universidade Católica de Santos Orientadora: Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes
06	FELIX (2018)	*Procedimentos didáticos e interação professor-criança: meio e afetividade*	Dissertação Mestrado Profissional em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Orientadora: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
07	FERNANDES (2021)	*A moralidade crítica: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica*	Tese Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Orientadora: Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar
08	LAGO (2017)	*Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola*	Dissertação Mestrado em Educação Faculdade de Educação Universidade de Brasília Orientadora: Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.
09	MACEDO (2017)	*Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância*	Dissertação Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares Universidade de Brasília

			Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Maria de Castro
10	MAIA (2019)	*"Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?" A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública*	Dissertação Mestrado em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista Orientadora: Dra. Alessandra de Morais
11	PASCHOAL (2016)	*Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar*	Dissertação Mestrado em Psicologia Clínica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo
12	VANNI (2017)	*As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I*	Dissertação Mestrado em Educação Universidade do Oeste Paulista Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
13	MARQUES (2019)	*"É tudo culpa do recreio": crianças em interação social*	Tese Doutorado em Educação Faculdade de Educação Universidade de Brasília Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller

Fonte: A autora (2023).

As referências selecionadas foram sumarizadas e categorizadas, a fim de agrupar tópicos comuns dentro do grande tema da convivência escolar. O Quadro 5 mostra as categorias principais encontradas entre as pesquisas e, em seguida, os principais achados são apresentados de forma narrativa, dentro de suas respectivas categorias de classificação.

QUADRO 5 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFERÊNCIAS

Categoria	Autor/Data
Violência e moralidade	Nobre *et al*. (2018) Barbosa (2018) Maia (2019) Vanni (2017) Fernandes (2021)
Deficiências e necessidades específicas	Caetano (2020) Lago (2017)
Gênero e etnia	Guizzo, Zubaran e Beck (2017) Macedo (2017)
Formas de convivência e interação	Souza; Luz (2017) Felix (2018) Paschoal (2016) Marques (2019)

Fonte: A autora (2023).

Violência e moralidade

Dentre as referências selecionadas, o primeiro tema comum que se destaca é a violência entre alunos, entre alunos e professores ou direcionada a outros atores da escola. O artigo de Nobre *et al*. (2018) aborda o crescimento das manifestações de violências interpessoais entre crianças, analisando sua prevalência no relacionamento entre escolares e fatores associados. Os autores realizaram um estudo transversal, envolvendo 874 alunos de escolas públicas municipais, de 10 e 11 anos idade, realizado no ano de 2013. Como principal instrumento de investigação foi empregado um questionário.

Os resultados mostraram que a maior parte das crianças agressoras são vítimas de violência em casa e são componentes de famílias que incentivam o revide. Os autores concluem que a “família que incentiva o revide” associa-se às situações de agressão, de vitimização e de participação em conflitos, apontando um papel fundamental da convivência familiar na repetição de conflitos na convivência escolar. A pesquisa mostra que a escola pode ser um local de reprodução da violência que é internalizada em casa pela criança, distorcendo valores fundamentais que poderiam ser empregados como alternativas às agressões físicas para resolução de conflitos.

Os dados sobre a violência na escola também são abordados pela dissertação de Barbosa (2018), que realiza uma investigação da representação de violência para alunos, com base na Teoria da Representação Social de Serge Moscovici (1978). Para coletar dados sobre o tema, a autora observou o cotidiano de sala de aula e realizou entrevista semiestruturada com 115 alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Os dados mostraram que a maioria dos alunos apresenta representação da violência associada diretamente à violência física, concretizada nas ações de bater, chutar, machucar, brigar, empurrar, matar e esfaquear, sendo que o cenário para tais atos se refere também ao ambiente escolar. A concentração da representação da violência em atos físicos mostrou que a violência psicológica é pouco percebida pelas crianças, sendo que apenas 1,7% dos entrevistados identificaram tal forma de violência através de verbos expressivos como “humilhar” e “abandonar”.

A autora também indica que a violência psicológica nas escolas tem caráter de “invisibilidade”, já que não existem representações claras a seu respeito, tampouco marcas físicas deixadas por sua ação. Dessa forma, a violência psicológica é principalmente exercida através das relações de poder entre professores e alunos, reafirmando e reproduzindo situações sociais de dominação que interferem de forma decisiva na formação da criança e nas relações de convivências com seus pares.

A violência também foi tema da dissertação de Maia (2019), que teve como objetivo desenvolver um programa de Educação em Valores, verificando seus efeitos em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo. Trata-se de um estudo de caso, com delineamento quase experimental e de abordagem quanti-qualitativa. Os participantes foram 76 crianças (28 meninas e 48 meninos), de 8 a 9 anos de idade, componentes de 4 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

A intervenção relacionada ao programa de Educação em Valores foi aplicada em 9 encontros com os alunos durante o ano letivo de 2017, com atividades que procuravam estimular a tomada de consciência contra a violência e suas formas de manifestação mais frequentes. Também foram trabalhadas habilidades alternativas à violência, a identificação de direitos humanos, a capacidade para coordenar direitos e deveres, formas de colocar-se no lugar do outro e de compreender as próprias decisões morais.

Para levantamento de dados as crianças responderam ao Questionário Sociométrico para Crianças (Q.S.C.) e ao Questionário de Avaliação dos Programas de Educação acerca dos Valores, Adaptação à Diversidade e Melhoria da Convivência na Educação Primária (Ensino Fundamental). Os instrumentos foram empregados para realizar diagnóstico inicial sobre as relações entre as crianças na sala de aula e para dar visibilidade aos diferentes aspectos relacionados à convivência no ambiente escolar.

Os resultados da aplicação do programa mostraram melhoras significativas nas relações entre a professora e a classe, com melhoras expressivas também da capacidade de cooperação, desenvolvimento da tolerância e rejeição à violência pelas crianças. A autora destaca que a vivência coletiva das atividades cooperativas é essencial para o desenvolvimento da empatia e de formas alternativas para manejo de conflitos sem uso da agressão ou violência.

As pesquisas que abordam a violência e a agressividade entre as crianças costumam abordar de forma muito próxima (quando não direta) as questões de moralidade, ou seja, comportamentos considerados como “certos” ou “errados” pelas crianças. Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia moral é visto como eixo fundamental na redução da violência, posto que coloca a empatia e o reconhecimento da alteridade como princípios básicos do respeito mútuo e da cooperação. A pesquisa desenvolvida por Vanni (2017) teve o objetivo de sistematizar uma experiência com uma prática moral deliberativa, as assembleias de classe, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

Vanni (2017) adotou a abordagem qualitativa descritiva, como Estudo de Caso, desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do interior paulista. A pesquisa foi composta por análise documental e entrevistas semiestruturadas com a diretora, com a coordenadora pedagógica do núcleo comum e com a professora do 5º ano do Ensino Fundamental. Também foi realizada a observação de 13 assembleias de classe em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, seguida por entrevistas com 30% do total de alunos (escolhidos por sorteio).

Os resultados mostraram que as assembleias estimulam a formação de alunos protagonistas em seu processo de desenvolvimento e contribuem para a formação de um ambiente escolar favorável à aprendizagem de conteúdos, valores e regras. A participação dos alunos nas assembleias também estimula a convivência

democrática, com respeito mútuo e desenvolvimento da autonomia moral individual, todos estes fatores que contribuem significativamente para a redução da violência e melhor resolução de conflitos na escola.

Ainda sobre a moralidade, Fernandes (2021) propôs uma discussão dialética da teoria piagetiana, analisando as bases filosóficas da teoria do autor. Com base na Psicologia Sócio-histórica, a autora defende que a moralidade é histórica e social, sendo que os indivíduos não seriam naturalmente egoístas. A autora também coloca que a moralidade apresenta diferentes níveis qualitativos de desenvolvimento e de origem, em acordo com a ética da qual derivam. Nessa concepção, a ética é uma produção humana, mediada, com valores radicalmente voltados à emancipação humana. Existe diferença entre ética, moral e moralidade, sendo que moralidade é a objetivação da ética, e seu processo de formação precisa ser estudado e compreendido.

Partindo dos conceitos citados, a autora identifica 6 princípios que orientam a formação da moralidade crítica no ambiente escolar: 1) o jogo coletivo e compartilhado origina a moralidade infantil; 2) o pensamento que emprega conceitos científicos é fundamental na formação da moralidade crítica; 3) o sofrimento ético-político favorece os comportamentos de obediência e restringe a formação da moralidade crítica; 4) a resolução de conflitos entre os estudantes é uma prática social que auxilia a construção da moralidade crítica; 5) atividades colaborativas permitem o questionamento do individualismo e geram senso de coletividade, sendo que ambos contribuem para a formação da moralidade crítica na criança; e 6) a vivência estética contribui para a formação da moralidade crítica.

Deficiências e necessidades específicas

As referências selecionadas trouxeram 2 estudos que trataram especificamente da inclusão e convivência escolar de alunos com deficiências ou necessidades específicas. A dissertação de Caetano (2020) abordou o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sob o olhar da inclusão, numa perspectiva histórico-cultural. Foram participantes 65 crianças entre 5 e 6 anos de idade, em salas de aula com pelo menos um caso de criança diagnosticada com TEA de uma escola pública em São Paulo. Foi realizada observação participante, registro audiovisual das aulas

de Educação Física e Diário de Campo, incluindo rodas de conversa no início e final das aulas com as crianças das classes investigadas.

Foram encontradas 3 categorias de análise em destaque pela autora: 1) relação criança-criança e criança sem autismo-criança com autismo, que agregou as interações durante as aulas, as dificuldades de aproximação, a percepção e a falta de interação nessa convivência entre crianças com e sem autismo; 2) prática docente, que mostrou a prática pedagógica do professor/pesquisador e sua reflexão sobre essa prática; e 3) espaço e ambiente, que indicou as trocas de experiência no ambiente interno e externo, a forma de organização dos materiais pedagógicos e a movimentação lúdica dos alunos nas aulas.

O pesquisador cita que as rotinas das aulas precisam ser modificadas para que exista de fato inclusão das crianças com TEA, principalmente quando se trata das aulas de Educação Física, que precisam agregar recursos didáticos diferenciados para estimular a participação das crianças com necessidades específicas. As rodas de conversa também foram percebidas como instrumentos essenciais de promoção da inclusão, pois o questionamento a respeito das brincadeiras e de “quem brinca com quem” contribuiu para dar maior visibilidade às crianças com TEA, diminuindo a rejeição pelas outras crianças e trazendo novas formas de aceitação e interação.

O trabalho de Lago (2017) teve como objetivo principal investigar as dificuldades relacionadas à inclusão escolar de uma criança com autismo durante um semestre em uma escola pública do Distrito Federal, considerando principalmente a formação e a subjetividade nesse processo. A pesquisa teve o formato de estudo de caso, com recorte teórico-referencial a partir de obras de Sigmund Freud e Jacques Lacan.

Para o levantamento de dados, 9 crianças foram observadas, 5 meninos e 4 meninas, com idades variando de 6 a 9 anos. Apesar de uma turma completa ser observada, apenas 1 menino foi escolhido para o estudo de caso: Théo, com 6 anos, que ingressou no início do semestre de 2016 no 1º ano do Ensino Fundamental e apresentava elevado grau de agressão contra si e os colegas, frequentemente chutando, empurrando e mordendo. Théo também batia as portas da escola e não conseguia permanecer por muito tempo dentro da sala de aula.

A observação constatou mudança de comportamento expressiva de Théo que, ao longo do período, teve a chance de perceber-se como participante de um

grupo heterogêneo, no qual teve a oportunidade de reconceitualizar-se através do uso da linguagem e dos laços sociais com os colegas. Notou-se que a professora também agiu a partir das possibilidades de Théo, dando menor importância às suas limitações ou falhas na tarefas propostas. A pesquisadora indica que a escola proporcionou possibilidades para o estabelecimento de laços, novas aprendizagens e circulação de sentidos e significados utilizando um discurso que não era baseado no diagnóstico de TEA, permitindo que Théo construísse uma subjetividade mais saudável e inclusiva para si mesmo.

Gênero e etnia

Ainda no campo das diferenças e alteridade, 2 estudos trataram das questões de gênero e etnia entre as crianças, investigando como a percepção destas diferenças interfere nas formas de convivência no ambiente escolar.

Guizzo, Zubaran e Beck (2017) pesquisaram como as representações étnico-raciais e de gênero operam no ambiente escolar, baseados nos Estudos Culturais em Educação (HALL, 1997; 2016). Foram observadas situações escolares e realizadas entrevistas e discussões com as crianças durante 1 ano de trabalho de campo em uma escola pública municipal e em uma escola particular no Rio Grande do Sul. Na escola pública foram participantes 14 meninas e 11 meninos com idades entre 5 e 6 anos, em sua maioria de classe média-baixa, compondo um grupo com maior número de crianças brancas do que negras. Na escola privada participaram 12 meninas e 14 meninos, com idades entre 8 e 10 anos, de camadas média e média-alta, sendo que a maioria das crianças do grupo era branca.

Os resultados demonstraram que em ambas turmas circulavam representações estereotípicas relativas a grupos étnico-raciais e de gênero feminino ou masculino, sendo que as representações foram negativas e acompanhadas por discriminação quando as crianças não se enquadravam em características fenotípicas vistas como ideais ou desejáveis. As questões que emergiram com mais frequências foram relativas às classificações como “feio” ou “bonito”, principalmente idealizando a pele branca, os cabelos lisos e o corpo magro. As crianças com pele mais escura, cabelos crespos ou com obesidade eram chamadas por termos depreciativos, marcadores de diferenças e negativos, sendo que as crianças negras do sexo feminino eram as mais vitimadas.

As crianças maiores (8 a 10 anos de idade) expressavam com mais frequência preocupação com o próprio corpo e tentativa de obediência às representações de normatividade, como no caso de meninas que pediram à mãe para fazer depilação. Também foram constatadas práticas de mudança corporal que foram entendidas como tentativas de ocultação de características étnico-raciais, como meninas negras com capelo crespo que apareceram na escola com o cabelo alisado.

Os autores apontaram que as práticas educativas têm o papel fundamental de apontar diferenças como algo positivo, além de valorizar a cultura afro-brasileira e condenar as práticas discriminatórias baseadas em raça ou gênero. Também é necessário produzir representações alternativas para as diferenças, que circulem com mais frequência nos discursos dos professores e entre os pais das crianças, pois estas tendem a repetir as representações da cultura na qual estão imersas.

A pesquisa de Macedo (2017) tratou especificamente das práticas sociais diferenciadas e da educação baseada nos sexos biológicos das crianças, explorando os sentidos e significados constituintes de suas identidades, para responder à pergunta: “Como as crianças interiorizam os ensinamentos de gênero recebidos na família e na escola e como os socializam entre seus pares?”. Teve o objetivo principal de compreender as formas de estabelecimento das socializações de gêneros entre as crianças, levantando os significados de “ser menina” e “ser menino”. Foi realizada durante 10 meses em uma escola pública de Ceilândia (DF), com observações, entrevistas e interação com crianças de uma turma de 1º ano da do Ensino Fundamental, com idades de 6 a 7 anos.

Os resultados mostraram que as crianças possuem demarcações muito fortes de diferenças entre os gêneros, que se refletem em muitos momentos de sua convivência na escola. As diferenças já surgem nas escolhas de brincadeiras, por exemplo: brincar de polícia é para meninos e de boneca é para meninas. Observou-se que, mesmo no caso de meninos que não gostavam das brincadeiras de meninos, estes suportavam as brincadeiras para poder estar perto dos amigos nas atividades. As crianças demonstraram que transitam entre as brincadeiras e que possuem algum nível de agência (é possível um menino brincar de casinha, por exemplo), mas esta quebra da normatividade é entendida por todos como uma transgressão do que se espera no comportamento de gênero, e é necessário que ocorra algum tipo de apoio social (estímulo de pais, professores ou colegas) para

que o comportamento fora do que é estabelecido para o gênero continue ou se repita.

A pesquisa mostrou que as crianças repetem muitos comportamentos estereotipados porque é o que observam entre seus pais e mães, reproduzindo uma cultura patriarcal que – embora inserida em um mundo com diversos tipos de masculinidades e feminilidades – tende a oferecer pouca escolha para as crianças. Sendo assim, as meninas desde cedo são “empurradas” para emoções maternais, repressão de sentimentos e cuidados com os outros, e os meninos são estimulados a esconder dor, choro ou apresentarem-se como fortes.

A autora indica que a criança tende a se reconhecer e construir sua identidade a partir do que o meio lhe apresenta, como as outras pessoas a veem, e como é chamada pelos outros, principalmente pelos adultos. Cabe à escola promover espaços para evitar a adultização precoce, oferecendo escolhas e alternativas de comportamentos para as crianças, além de utilizar as relações sociais como uma forma de discutir alteridades e permitir que meninas e mulheres tenham os mesmos espaços e liberdades que meninos e homens.

Formas de convivência e interação

4 das referências selecionadas abordam diferentes aspectos da interação entre os alunos e com os educadores, identificando como são estabelecidas as trocas e relações no ambiente escolar

Na pesquisa de Souza e Luz (2017) foram investigadas as relações entre os alunos e entre os alunos e professoras de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, para relatar as formas de interação que favorecem ou atrapalham a convivência na escola. Ao longo do segundo semestre de 2012, as autoras utilizaram como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver a pesquisa e a intervenção, realizada em 18 encontros com 3 professoras e suas respectivas turmas, com uma média de 30 alunos em cada uma e idades entre 8 e 9 anos.

Os encontros foram registrados em diários de campo e gravados em áudio, e as professoras também participaram da elaboração do projeto e das intervenções com as crianças, que foram decididas em conjunto como atividades de contação de histórias. Nas interações entre as professoras e as crianças, foi observado que as tentativas de controle do comportamento e disciplina não levavam à participação nas

atividades propostas e que estimulavam comportamentos de transgressão pelas crianças. Entretanto, os alunos apresentavam envolvimento maior com as atividades quando percebiam que a pesquisadora e as professoras estavam de fato participando na construção do que era proposto, como uma atividade voltada exclusivamente para eles.

Também ocorria maior participação e disciplina das crianças quando elas notavam convergência entre seus próprios interesses e o que lhes era ofertado ou pedido, por exemplo, quando a contação de histórias era de um gênero literário que elas preferiam. Os alunos mais resistentes finalmente se tornaram participantes quando puderam contar suas próprias histórias, com temas pertencentes ao seu universo jovem.

As pesquisadoras apontam que, na convivência escolar, os alunos trabalham constantemente com os significados que circulam de forma não expressa ou imediata, ou seja, percebem os posicionamentos e comportamentos complexos dos adultos, incorporando-os na sua própria forma de serem alunos. Nesse processo, são construídas formas de convivência e relação entre eles mesmos e com os professores, e tais relacionamentos não passam simplesmente pelas ações corriqueiras da rotina escolar ou pela ordem e pela disciplina requeridas constantemente. Os professores precisam acessar tais significados para desenvolver melhores expedientes educativos baseados na convivência positiva com os alunos.

A dissertação de Felix (2018) analisou procedimentos didáticos e a interação entre professor e aluno, para verificar as melhores condições que beneficiam o aprendizado. Foram utilizados conceitos teóricos de Wallon (1985; 1998) e Freinet (1998a; 1998b; 2004) para compreender o processo de aprendizagem e o estabelecimento das relações entre os componentes de uma classe escolar.

O pesquisador, que também era o professor da classe investigada, aplicou os seguintes procedimentos didáticos: diário de itinerância, cartas ao professor, mural “Acho bom/Acho ruim”, assembleias, jogos teatrais e mural “preciso de ajuda/posso ajudar em...”, propostos para uma classe de 25 alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Grande São Paulo, durante o ano letivo de 2017.

Os resultados encontrados na avaliação dos instrumentos e procedimentos mostraram que as crianças aprendem mais quando são ouvidas e participam

ativamente dos processos didáticos, incluindo seu planejamento e aplicação. As relações entre o professor e os alunos, e entre os alunos, apresentaram aprofundamento e melhora efetiva através das assembleias e murais, que ajudaram a identificar problemas particulares e grupais, criando um senso de problemas comuns a serem resolvidos de forma coletiva.

O pesquisador indica que os procedimentos pedagógicos devem ser considerados não apenas por sua efetividade didática ou capacidade de transmissão de conteúdos, mas também por permitir que o professor entre em contato com os afetos dos alunos. Atividades que promovem um ambiente democrático e construído por todos resulta na melhora da convivência e conduz ao planejamento de atividades que atendem melhor aos interesses dos alunos, promovendo participação e engajamento.

Paschoal (2016) realizou uma pesquisa-ação, com o objetivo de propor e testar práticas colaborativas e dialógicas em uma escola particular da região metropolitana de São Paulo, para promover a melhora das relações entre professores e alunos, e entre os alunos. Participaram da pesquisa a mantenedora da escola, 6 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 1 auxiliar de sala, 10 crianças (com 7 a 10 anos de idade), os pais ou responsáveis pelas crianças, 1 auxiliar de coordenação, a diretora e a fonoaudióloga da escola.

Os procedimentos desenvolvidos foram reunião livre e entrevista com a mantenedora, encontros com professores, reunião com pais ou responsáveis, oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos com alunos e professores, feedbacks de todos os participantes e encontros avaliativos com professores.

A pesquisadora concluiu que as atividades com os participantes tiveram o resultado mais importante no ato de dar voz aos professores e alunos, que são aqueles mais diretamente envolvidos na construção da rotina diária de aula. As atividades também resultaram em melhora do ambiente de convivência e construção de relações mais profundas entre as diversas instâncias da escola, melhorando o diálogo e trazendo soluções coletivas para problemas que são de todos.

A tese de Marques (2019) teve o objetivo de investigar as interações de crianças no recreio escolar, considerando que durante esse momento de lazer as crianças utilizam um repertório linguístico que traria vantagem nas disputas, nas reinterpretações das regras e na convivência social. Para o recorte teórico foram empregados os conceitos de Goffman (2010; 2011; 2012), sendo que o recreio foi

considerado como uma “situação social”, e os jogos e brincadeiras foram considerados “encontros sociais” .

A autora realizou estudo etnográfico em escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Região Administrativa de São Sebastião (DF). Os participantes foram cerca de 130 crianças, com idade entre 6 e 11 anos, que pertenciam do 1º ao 5º ano do turno da manhã, todas envolvidas na observação prolongada do recreio escolar. Também foram observadas, filmadas e audiogravadas crianças em interação durante o jogo de pebolim. Após o registro do encontro social foi realizada a microanálise dos dados. 45 dias foram empregados exclusivamente na observação do recreio, complementados por outros dias com experimentações paralelas, geração de dados, conversas com professores, corpo diretivo e educadores sociais, participação em palestras, projetos e assembleia de estudantes.

A pesquisa concluiu que as crianças estabelecem relações complexas de convivência e negociação, principalmente nos momentos de jogos ou disputas. As relações são mediadas pelo uso da linguagem e discurso, pela linguagem corporal, e são atravessadas pela própria institucionalidade, ou seja, repetem ou refutam regras e normas da escola, trazidas nas relações com professores e outras figuras de autoridade.

Também foi observado que os momentos de jogos ou disputas no recreio trazem à tona relações e estereótipos de gênero, principalmente na divisão entre meninos e meninas. Mas, no caso dessa pesquisa, as meninas observadas utilizavam os recursos dialógicos para competir com os meninos em condição de igualdade, mesmo que as diferenças não fossem apagadas nesse processo. E, por fim, a pesquisadora destacou que as crianças atribuem muita importância a quem presta atenção em suas atvidades e demonstra interesse pelas suas formas de estabelecer vínculos sociais.

Síntese Narrativa

Como foi explicitado nos tópicos anteriores, a classificação das referências revisadas dividiu-se entre 4 temas comuns. No primeiro tema, “violência e moralidade”, ficou evidente que a violência escolar pode ser reduzida quando se estimula a participação e a agência das crianças nas decisões a respeito dos

assuntos que afetam sua vida diária. O desenvolvimento da moralidade crítica é um fator decisivo para a redução da violência e agressividade, quando a criança entende e estabelece parâmetros de convivência baseados em juízo moral coletivo e emancipação humana. Também foi observado que a convivência harmoniosa é fruto do exercício da empatia e estabelecimento de formas de convivência democrática, que promovem a igualdade. Entretanto, é importante observar que a culpabilização única e exclusiva da família como geradora de comportamentos agressivos é uma simplificação da rede complexa de relações sociais que determinam o comportamento individual da criança.

O segundo tema, “deficiências e necessidades específicas”, mostrou que a inclusão das crianças com deficiência ou algum tipo de transtorno depende das oportunidades de convivência e percepção da heterogeneidade grupal como algo positivo, ou seja, entender as diferenças entre os alunos como algo a ser acolhido e como uma chance de aprendizado mútuo. Também é importante que aulas específicas (como Educação Física) tragam múltiplas formas de participação, para que nenhum aluno se sinta excluído ou diminuído em suas capacidades.

No terceiro tema, “gênero e etnia”, foi mostrado que as diferenças de cor de pele, raça e gênero são fenômenos que ocorrem desde o início da educação infantil, criando as primeiras divisões sociais entre as crianças e gerando preocupações desde muito cedo com a necessidade de adequação às expectativas do grupo e normatividade. Entretanto, tais adequações não têm como consequência uma melhor convivência, mas uma demarcação ainda maior das diferenças e de *status* ou privilégios, aprofundando desigualdades que se repetirão na vida adulta.

O último tema, formas de convivência e interação, ressaltou isoladamente e de forma específica o que já havia surgido nas outras pesquisas: a melhora da convivência escolar é profundamente dependente de oportunidades para exercício de igualdade, negociação e aceitação mútuas, complementadas por momentos que permitam o acesso e compreensão das emoções e afetos alheios.

Finalmente, uma observação de interesse – que ressalta do conjunto formado pelas referências analisadas e pelas que foram excluídas no processo de seleção – é a de que poucas pesquisas dão voz às próprias crianças para que se posicionem sobre o objeto da investigação, principalmente considerando que, em muitos casos, as crianças são o foco da pesquisa. Nas 13 referências que foram analisadas, a partir de sua leitura completa, percebeu-se que trazer as crianças

como participantes ativas da pesquisa é uma forma de enriquecer os dados e dar maior consistência às análises posteriores. Esta observação foi um dos motivos da escolha pela abordagem etnográfica adotada na presente tese, com o objetivo de incorporar os relatos, atitudes e comportamentos que emergem na convivência entre as crianças, e como elas se posicionam a respeito dos conflitos que surgem nas relações.

1 A PESQUISA

No capítulo anterior, a partir da revisão de literatura apresentada, foi possível identificar os principais temas correntes nos estudos sobre convivência e como se articulam com as práticas de inclusão no ambiente escolar. As questões de moralidade, particularmente, parecem contribuir para o entendimento de como a violência e a agressão podem ser abordadas entre os estudantes, não apenas para melhorar a convivência, mas como forma de oferecer uma formação cidadã e a promoção da emancipação humana. Da mesma forma, a aceitação da diversidade e das diferenças é o primeiro passo para a convivência harmônica, o que se reflete de forma mais contundente nas relações diárias em salas de aula que se pretendem inclusivas, nas quais as necessidades específicas e as pessoas com deficiência tomam maior relevo. Também se depreende da literatura revisada que os momentos de ouvir o outro, expor sentimentos e trocar afetos são essenciais para aprender o que é, de fato, conviver – viver juntos.

Como decorrência, neste capítulo trazemos a articulação do que foi compreendido a partir da revisão da literatura com a pesquisa a ser realizada. Apresenta-se de forma mais específica o problema de pesquisa que deriva do contexto de estudos atual, bem como os objetivos a serem buscados nesta tese. Também são indicados com detalhes o modelo de pesquisa etnográfica em educação e a estrutura metodológica que foi empregada em campo para o levantamento de dados e informações. Para dar base à pesquisa etnográfica, algumas categorias da Psicologia Sócio-histórica são fundamentais no desenho da pesquisa; assim, também são apresentados as categorias e os conceitos que atravessam este trabalho. Em seguida, faz-se a descrição dos sujeitos da pesquisa e do ambiente no qual o estudo foi realizado, desenhando o quadro no qual a pesquisadora teve a oportunidade de observar e registrar as relações de convivência de um grupo de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como são as relações de convivência entre estudantes e outros atores numa turma de uma escola que favorece a educação inclusiva?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como se dão as relações de convivência entre os participantes de uma turma que tem, entre seus alunos, crianças com alguma deficiência ou transtorno[1].

1.2.2 Objetivos Específicos

- Revisar a literatura sobre educação inclusiva que tenha como foco a convivência entre crianças com e sem algum tipo de deficiência;
- Observar e registrar as formas de convivência entre estudantes e outros atores participantes de uma sala de aula, que tem, entre seus alunos, pelo menos um com algum tipo de deficiência ou transtorno;
- Descrever e discutir as formas de convivência e a construção complexa da rede de relações utilizando a fundamentação da Psicologia Sócio-histórica.

[1] Nesta pesquisa consideramos que o autismo pode ser enquadrado como um transtorno ou como uma deficiência, dependendo da literatura consultada e da situação de avaliação do indivíduo em questão. Na classificação como transtorno, deve-se observar que existe a nomenclatura diagnóstica "Transtorno do Espectro Autista", constante do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014), bem como a similar nomenclatura "Transtorno do Espectro do Autismo", constante da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11 (WHO, 2022). Embora não concordemos com a abordagem unicamente biomédica do autismo, é importante notar que esta é disseminada socialmente e atravessa de forma contundente a vida de muitas pessoas que assim são identificadas pela comunidade de saúde, e tais indivíduos passam a identificar a si mesmos dessa maneira. Por outro lado, na classificação como deficiência, o suporte encontra-se na própria legislação brasileira que, de acordo com a Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), define no segundo parágrafo que: "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais." Para os fins limitados desta pesquisa, será respeitada a definição como deficiência ou transtorno proveniente dos próprios participantes e a partir das significações estabelecidas nas observações realizadas pela pesquisadora.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa optou-se pela utilização de uma pesquisa qualitativa, especificamente, a etnografia. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa "[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números." Nesta perspectiva, o pesquisador entra com interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, prescindindo de técnicas estatísticas.

Também é uma pesquisa amplamente descritiva, que tem o ambiente como a fonte de dados e informações, marcada por um intenso trabalho de campo e estudo das questões de pesquisa no seu próprio ambiente de ocorrência. É neste sentido que a pesquisa etnográfica é empregada nos estudos das relações de convivência eleitas como objeto desta pesquisa, com características próprias que indicam o método como o mais adequado aos objetivos apresentados anteriormente.

A opção por uma pesquisa de cunho qualitativo é complementada pelo caráter participativo praticado pela pesquisadora, que procura captar "o outro" na escola a partir da observação da vida cotidiana mas, como colocam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 21), "Aproximar-se da escola com a ideia de 'vida cotidiana' significa algo mais que 'chegar e observar' o que ali ocorre diariamente. Antes é a orientação de uma certa busca e de uma certa intepretação daquilo que pode ser observado na escola". Ou seja, o que é "cotidiano" varia de acordo com o ponto de vista do observador e ter essa concepção inicial auxilia na compreensão das múltiplas realidades que compõem a escola, e como ela pode ser uma instituição diferente de acordo com quem a vivencia.

1.3.1 Pesquisa etnográfica

Segundo Lüdke e André (2012), existem algumas características comuns que definem as pesquisas qualitativas de uma forma geral e que se aplicam à pesquisa etnográfica: 1) o ambiente natural é a fonte de dados e o pesquisador é o instrumento principal de coleta; 2) caráter descritivo dos dados coletados; 3) o processo da pesquisa é mais importante do que o produto; 4) a pesquisa se preocupa com significados; e 5) a análise de dados privilegia a indução. Em

convergência com tais características, também observam Mattos e Castro (2011, p. 50) que “[...] na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador”. Ou seja, os objetivos e o problema de pesquisa são mais determinantes no processo do que as hipóteses iniciais sobre o fenômeno.

A pesquisa etnográfica inclui, fundamentalmente, o contato direto e prolongado do pesquisador com o fenômeno ou situação investigada, assim como o compartilhamento do ambiente ou meio no qual ocorre. É uma pesquisa caracterizada por contatos, diálogos e até mesmo confrontos com o fenômeno, normalmente materializados através das pessoas que o formalizam na realidade (DALMOLIN; LOPES; VASCONCELLOS, 2002). Os dados coletados geralmente contêm muitos detalhes e o próprio procedimento de coleta leva a uma maior riqueza na descrição das pessoas e comportamentos, além dos eventos que envolvem os participantes. Não existem dados descartáveis ou triviais, pois o pesquisador nunca tem certeza *a priori* sobre quais tipos de informações serão importantes para compreender um fenômeno ou desenhar a realidade investigada. Por este motivo, as fontes são variadas: anotações, fotografias, entrevistas, depoimentos, citações, desenhos e extratos de documentos que circulam no ambiente do fenômeno, são alguns exemplos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

O produto da pesquisa não é o mais importante e a construção de hipóteses prévias, embora seja possível, não é elemento fundamental para o desenvolvimento das observações e registros. Se tais hipóteses prévias existirem, o pesquisador deve estar preparado para alterá-las e reconstruí-las conforme observa e participa do fenômeno. É importante que exista flexibilidade para que os processos observados modifiquem continuamente a compreensão do pesquisador, colocando constantemente novas perguntas e questionamentos (MATTOS; CASTRO, 2011).

Assim, o processo e o desenrolar do fenômeno dirigem a pesquisa, e não a busca de um produto acabado a ser apresentado. A participação ativa na relação com o fenômeno também significa que o pesquisador dará atenção à maneira como os demais participantes significam a realidade compartilhada e qual é a perspectiva de cada um deles. Deve haver cuidado para que o pesquisador não sobreponha suas próprias percepções sobre os significados alheios e, para tal, as conversas, discussões e entrevistas são os instrumentos de checagem da realidade do outro

(ANDRÉ, 2005; DALMOLIN; LOPES; VASCONCELLOS, 2002; MATTOS; CASTRO, 2011).

Finalmente, o privilégio do processo indutivo na análise dos dados significa que o pesquisador não vai a campo com questões limitadoras e nem com hipóteses ou variáveis definidas previamente, de forma específica. É a observação participante e engajada com o fenômeno ocorrendo em sua materialidade que dita os limites da pesquisa. Sendo assim, o pesquisador não vai a campo para tentar comprovar hipóteses iniciais; os dados emergem de forma espontânea – embora sua observação e organização sejam sistemáticos por parte do pesquisador – constituídos pelas ações e comportamentos naturais que se acumulam durante a observação e participação do pesquisador, e que vão aos poucos delineando o fenômeno observado:

> Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado. (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 37).

Deve-se notar, entretanto, que existe uma estrutura inicial: embora não tenha hipóteses ou questões limitadoras, o pesquisador se apoia em escolhas e fundamentos teóricos para orientar sua forma de pesquisa e os procedimentos efetivados, assim como modos específicos para produzir, tratar e analisar os dados (ANDRÉ, 2005).

Muitas técnicas se apresentam como viáveis na pesquisa de cunho etnográfico e a escolha cuidadosa destas define as possibilidades de abordagem do fenômeno pelo pesquisador. A imersão no ambiente e o contato do pesquisador com o fenômeno (por exemplo, na forma das entrevistas e conversas) são componentes fundamentais da etnografia; mas, certamente, dentre as possíveis formas de produção de dados, a principal será a *observação*, com elementos fundamentais que circulam constantemente na sua práxis. Além disso, sobre as técnicas selecionadas, deve-se considerar que: “Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 50).

A consolidação das observações está presente no diário ou nas notas de campo do pesquisador, que serão o registro de tudo que foi experenciado na

realidade sob a forma de texto. As anotações de campo precisam conter: 1) descrições dos sujeitos – aspectos distintivos, aparência, modos de agir, vestir, falar etc.; 2) reconstruções de diálogos – comportamento verbal e não verbal, entre os sujeitos, e entre os sujeitos e o pesquisador; 3) descrições de ambientes e locais – croquis, desenhos e diagramas; 4) descrições de eventos de destaque – participantes, comportamentos e o que ocorreu; 5) descrições de atividades – com ênfase nos participantes, suas relações e sequência de ações; e 6) comportamentos do observador – o observador é parte ativa na produção de informações, portanto é imprescindível que explique sua forma de participação, atitudes, ações e relacionamento com os demais participantes, já que “Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 4).

As anotações são realizadas de forma livre e espontânea, com o objetivo de gerar o maior número de dados possíveis para a análise, tentando recuperar a riqueza do fenômeno sob investigação. O registro é complementado por uma fase reflexiva sobre os dados, na qual o pesquisador – simultaneamente ou posteriormente ao registro das observações – inclui seus próprios sentimentos, questões, impressões, percepções ou qualquer outra forma complementar de informação que represente a participação no processo investigativo (DALMOLIN; LOPES; VASCONCELLOS, 2002). Estes complementos reflexivos podem levar à expansão das análises, exposição de dilemas, ajustes metodológicos ou teóricos, mudanças de atitude ou de comportamento do pesquisador ou simplesmente servir como lembretes para expandir certos tipos de informações.

1.3.2 Pesquisa etnográfica no cenário da Educação

A Educação tem movimentos e tendências próprias em relação às outras áreas de conhecimento e isso se reflete também na forma de estruturar suas pesquisas. Segundo Thesing e Costas (2017), devido ao fato de ter como foco principal os comportamentos humanos e as formas de convivência, percebeu-se que existe reduzida utilidade na decomposição dos fenômenos educacionais em variáveis passíveis de métrica ou na divisão progressiva do que está sendo observado para realizar sua análise total através de suas partes, perspectiva que

ecoa o positivismo dominante nas ciências desde o início do século XX. Como apontam Lüdke e André (2012), com a evolução dos estudos na área de Educação "[...] foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica" (p. 3). Na pesquisa etnográfica em Educação, o fenômeno a ser investigado é parcialmente desenhado pelo pesquisador, mas só se revela inteiramente na imersão em campo, pressupondo que modificações de perguntas iniciais, de processos investigativos e de categorias classificativas são decorrências naturais do contato com o fenômeno (MATTOS; CASTRO, 2011).

Além disso, a pesquisa em Educação não deve ser apenas descrição do que pensam, fazem ou sentem os professores, por exemplo, mas também uma referência das condições sob as quais se efetivam essas formas de pensar e maneiras de fazer o universo educacional, considerando alunos, professores, gestores, funcionários, famílias, comunidade e o próprio ambiente institucional. O estudo da prática escolar não é apenas uma fotografia do que ali ocorre cotidianamente, mas uma reconstrução das dimensões que compõem essa prática. É sob tal perspectiva que a pesquisa qualitativa adquire importância, dando visibilidade à tessitura dos problemas educacionais, em vez de simplesmente quantificá-los e descrevê-los brevemente. É um método que permite "[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar" (ANDRÉ, 2005. p. 34).

De acordo com Mattos e Castro (2011), a pesquisa etnográfica na Educação tem vantagens importantes em relação a outros tipos de pesquisa. Enquanto outros métodos procuram as *causas* para certos fenômenos (como o fracasso escolar), a imersão etnográfica é uma das poucas maneiras de investigar e trazer à tona os *processos* através dos quais esses eventos ou fenômenos ocorrem (quais são as condições sob as quais o aluno apresenta resultados fora do padrão estipulado ou esperado). Coloca-se, desta maneira, uma oportunidade única de articular os diversos atores, situações e contextos que compõem um fenômeno, expondo a complexidade real da cadeia de decisões, atitudes e comportamentos "invisíveis" (ou que foram invisibilizados pelas condições materiais nas quais se encontram), que finalmente desembocarão no produto observável, que se destaca apenas por ser o último elo da cadeia.

O universo particular da pesquisa em Educação coloca limites e indagações específicas ao investigador e são estas particularidades que levam André (2005) a

propor o *estudo de caso etnográfico* como forma de abordagem indicada quando se busca responder a perguntas do tipo “como” e “por quê”, e também quando ele não tem controle sobre o fenômeno investigado, não pode provocá-lo para que seja estudado, porque este só ocorre em situação de vida real. O estudo de caso etnográfico permite uma visão aprofundada, ampla e integrativa de um fenômeno social composto por múltiplas condições e fatores intervenientes. É caracterizado pela permanência em campo (normalmente a instituição escolar) e pela necessidade de aceitação pelos membros desse grupo (professores, estudantes, funcionários e gestores), o que indica a necessidade de estabelecer intensas e variadas relações. Como recompensa, oferece uma visão muito rica do fenômeno e o pesquisador traz dessa realidade uma experiência vicária que o leitor do estudo de caso não teria como acessar de outra forma. Em última instância, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica implica necessariamente *convivência* entre pesquisador e pessoas pesquisadas.

Finalmente, é importante considerar que a pesquisa etnográfica em Educação pode gerar dados tão ricos e detalhados que estes levantam certos questionamentos éticos que precisam ser considerados pelo pesquisador (CAPRARA; PAES LANDIM, 2008): como obter autorizações de todos os envolvidos para a divulgação de dados? Quais são os cuidados especiais ao envolver crianças e estudantes menores de idade na pesquisa e observações? Como selecionar participantes para entrevistas? Qual é o grau de intimidade possível nas perguntas? O que ofende ou deixa os participantes desconfortáveis? Que tipo de devolutiva é possível realizar a respeito do trabalho? Como é feita a ligação e o posterior desligamento deste grupo e da realidade investigada?

Estas são questões iniciais que se colocam ao pesquisador e que, na verdade, desvelam um universo ainda mais complexo na etnografia em ambiente escolar, principalmente ao se considerar que crianças e adolescentes compõem o fenômeno observado. O pesquisador não deve subestimar o efeito de sua relação com as crianças, mesmo que muito pequenas e, como observa Marchi (2018, p. 739): “[...] investigadores que realizam pesquisas com crianças pequenas não podem usar o álibi da pouca idade ou da incompetência (limites da linguagem verbal, compreensão e experiência social) para se abster de lhes informar sobre as pesquisas que as envolvem”.

Além de ter o dever de informar a todos os participantes sobre seu papel e objetivos, o pesquisador também deve considerar que dessa relação informada podem surgir conhecimentos críticos, reflexivos e transformadores sobre o fenômeno. Estas questões de natureza ética não se colocam como impeditivos à pesquisa de cunho etnográfico, mas apontam para questões bastante atuais que fazem parte das preocupações éticas dos grandes centros de pesquisa nacionais e internacionais.

Assim, sintetizando as informações teóricas apresentadas, este estudo adota a pesquisa etnográfica como método principal de abordagem do fenômeno "relações de convivência entre os participantes de uma turma que tem, entre seus alunos, crianças com alguma deficiência ou transtorno" e tem como pressupostos a abordagem qualitativa para pesquisa em educação, proposta por Lüdke e André (2012):

- O ambiente escolar é a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento fundamental;
- Os dados coletados são principalmente descritivos, para fins de comunicação;
- O processo preocupa mais do que o produto;
- Os significados circulantes e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às coisas e à vida é foco do pesquisador;
- A análise dos dados utiliza métodos dialógicos e busca o panorama mais compreensivo possível do fenômeno "relações de convivência em sala de aula, que tem, entre seus alunos, pelo menos um com algum tipo de deficiência ou transtorno".

Considerando-se os pressupostos teóricos apresentados sobre a pesquisa de cunho etnográfico, são descritos na sequência os instrumentos da pesquisa realizada para esta tese e, logo após, algumas categorias da Psicologia Sócio-histórica, seguidas pelo cenário e seus participantes.

1.3.2.1 Entrevistas semiestruturadas e conversas informais

Foram observados e registrados os comportamentos e falas de 17 alunos, incluindo conversas e interações espontâneas com a pesquisadora durante os meses de observação. Também foram registradas as interações com professores e restante da equipe, posto que a pesquisadora estava presente durante as aulas, no recreio, na sala de professores, circulando pelas dependências e também participando de eventos e formações especiais promovidos pela escola. Adicionalmente, os alunos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada individual com a pesquisadora, que foi aplicada a 14 alunos, pois 3 deles não estavam presentes no dia da entrevista.

O roteiro da entrevista aplicada encontra-se no Apêndice 1. Na estruturação deste roteiro considerou-se que as perguntas não seriam necessariamente todas aplicadas, e nem que ocorreria uma ordenação rígida nas sequência de perguntas, já que a entrevista deveria aproximar-se de uma conversa informal com os alunos. Com tais considerações, a entrevista foi pensada de acordo com as observações de Rivera, Torti e Carvalho (2020), que propõem a entrevista semiestruturada como forma de acesso aos sentidos e significados associados às práticas cotidianas dos entrevistados, permitindo que apareça no discurso aquilo que possui valor para o participante. De acordo com os autores, a entrevista semiestruturada também torna observável a conotação cultural ou estruturação social das ações cotidianas sobre as quais os participantes são questionados, que surgem nas suas explicações e razões para os comportamentos que produzem.

1.3.2.2 Registros em diário de campo

Os dados para análise foram registrados de forma prioritária em diário de campo, complementado por outras formas de registro que foram possíveis ou disponibilizadas pelos participantes, como arquivos, produções artísticas, textuais e orais. Os dados produzidos foram posteriormente organizados em eixos temáticos a partir dos registros baseados em observações, entrevistas e participação em diferentes atividades da escola: aulas remotas e presenciais, reuniões de pais e profissionais, eventos extracurriculares e atividades complementares, entre outras.

O diário foi utilizado como técnica de registro e teve tanto um caráter descritivo (para captar os relatos dos sujeitos, lembrar de diálogos, descrever espaços físicos, relatar acontecimentos, falas, expressões e gestos) quanto um caráter reflexivo (estabelecendo diferentes pontos de vista, pensamentos e ideias que a observação gera, dilemas e preocupações do pesquisador); ou seja, o diário de campo reuniu os aspectos objetivos e subjetivos que surgiram ao longo da observação e do próprio registro (FRIZZO, 2010).

A opção pelo diário de campo, nesta pesquisa, também deixa explícita que foi feita uma opção pela implicação da pesquisadora no estudo realizado, excluindo uma pretensa neutralidade. Fica evidente que há relação entre a pesquisadora, o campo da pesquisa e seus participantes, pois o acúmulo das anotações denota reflexões, dúvidas, questionamentos e observações individuais sobre pessoas e situações, conflitos, afetos e emoções compartilhadas durante o período de observação/participação. O diário de campo registra não apenas os procedimentos técnicos e a progressão temporal das observações, mas é o registro final da corporeidade da pesquisadora no campo, marcando a progressão da relação com os participantes (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020).

O diário de campo, neste estudo, consistiu no principal instrumento que levou a pesquisadora do campo puramente empírico para a apreensão das significações contidas no fenômeno observado. O método, nesse caso, iniciou com a imersão na materialidade e descrição dos fatos, mas com intenção permanente de ir além das aparências, buscando a explicação dos processos de constituição do fenômeno sob estudo e sua formação histórica. O registro das atividades socialmente mediadas na sala de aula foi posteriormente analisado por meio das significações produzidas, constantemente reconfiguradas no movimento de subjetivação-objetivação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

1.3.3 Contribuições da Psicologia Sócio-histórica na pesquisa etnográfica

Para a realização desta pesquisa pressupostos fundamentais são derivados da Psicologia Sócio-histórica, contribuindo para o desenvolvimento da etnografia pretendida. Considera-se, em primeiro lugar, que os indivíduos são constituídos histórico-socialmente, implicando relações com a cultura à qual pertencem e que, simultaneamente, também é por eles constituída. As pessoas constituem-se nas

relações sociais e nesta interação definem os limites de sua própria subjetividade. A convivência, tema central desta tese, é uma condição que se estabeleceu desde os primeiros agrupamentos humanos e foi o ponto de partida essencial para o compartilhamento das descobertas e conhecimentos individuais, que eram socializados pelo uso da linguagem, levando à retenção na memória grupal e repasse entre as gerações. A convivência, portanto, é o germe da cultura humana (BOCK; GONÇALVEZ; FURTADO, 2011).

Ainda na perspectiva sócio-histórica, considera-se que o indivíduo não é encerrado em si mesmo; ele é, antes de tudo, um membro de um grupo ou classe social e, em sua existência, ele dá corpo a esta condição de representação coletiva, sem que com isso deixe de ser um indivíduo com suas próprias particularidades. Como indivíduo ele expressa o que o grupo tem como normas e regras, como exigências e interesses, e reflete a formação social da qual é parte. O pertencimento ou desapego a esse conjunto de formações determina a ocupação de uma função social mais ou menos harmoniosa pelo indivíduo, mediada pelas diversas formas de convivência que o grupo pode oferecer. A convivência, portanto, é composta pelas maneiras de lidar com afetos, valores éticos e morais, e prescrições sociais a serem seguidas pelos membros do grupo (LIMA NETA; KAHHALE, 2019).

Ao efetivar relações, a linguagem é utilizada pelo grupo e seus constituintes, sendo esta a principal ferramenta de comunicação, planejamento e autorregulação. Também se considera que a linguagem pode ocorrer em diferentes modalidades (nas formas oral, gestual, escrita, musical, entre outras), e que ela é mediadora na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2003; LUCCI, 2006).

As funções psicológicas superiores são provenientes da aprendizagem social, das relações sociais e da cultura internalizada. Surgem na realização de atividades como o uso da linguagem, atividades integrativas de percepção, emprego de atenção voluntária, resolução de problemas, concatenação e resgate de memórias, identificação e controle de emoções. Entretanto, tais funções não significam apenas atividades cerebrais complexas; elas são sociais, mediadas e voluntárias, desenvolvidas na interação dos indivíduos com sua cultura e grupos sociais, e incluem a internalização da cultura. Neste sentido, a própria atividade envolve simultaneamente as significações que a compõem, envolvendo uma série de ações que objetivam, em seu conjunto, satisfazer necessidades. Porém, este

conjunto de ações é limitado pelas condições para sua execução: os instrumentos que estão à disposição do indivíduo na sociedade para efetuar as ações, bem como as condições contextuais que limitam as ações (VIGOTSKI, 2003; LUCCI, 2006; AGUIAR; OZELLA, 2013).

Na repetição e construção de ações e atividades o indivíduo começa a compor sua história, que não se refere simplesmente ao conjunto de eventos passados e fixos no tempo; ela trata de um movimento contínuo de constituição de um ser ou fenômeno, que destaca a relação entre transformação e tensão, possibilitando a superação de entraves e a transformação constante deste sujeito. No ambiente escolar deve-se considerar a história de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, identificando ciclos de desenvolvimento efetivo, derivados do que, até então, eram apenas possibilidades de aprendizagem. É da sucessão dos ciclos de desenvolvimento que emergem as funções psicológicas superiores, trazendo novas oportunidades de aprendizagem e ferramentas para operar no mundo, novamente levando ao desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, em um fluxo retroalimentado (AGUIAR; OZELLA, 2013; ARANHA, 2015).

É assim que a escola assume papel mediador na formação dos estudantes: é ali que começam a compreender o mundo, descobrir novas formas de pensar, como sentir e agir. A expressão da natureza humana individual de cada criança é consequência dos tipos de vínculos mantidos com os demais alunos. Em termos de currículo, o processo de mediação pode ser identificado, por exemplo, quando se torna evidente a transição de operações entre o pensamento e a linguagem, já que ambos são fenômenos distintos, que ocorrem sobre bases processuais e biológicas diferentes. A linguagem, em si, é o principal elemento mediador entre o indivíduo e o meio, pois internaliza a objetividade construindo sentidos pessoais, o que configura a subjetividade de cada pessoa. O mundo psicológico pessoal é construído em uma relação dialética com o mundo social compartilhado, gerando a história do sujeito (VYGOTSKY, 2000; BOCK, 2011).

No mundo psicológico pessoal e na subjetividade da criança ocorre também a comunicação interna, quando os objetos do meio são representados na consciência através dos signos, manipulando o ambiente de forma experimental e mesmo quando o meio ou cenário para atuação não está disponível. Esse pensamento interno, individual, torna-se acessível para outras pessoas quando é socializado, o que ocorre majoritariamente através do uso de palavras e signos

linguísticos. Porém, para que esses signos veiculem adequadamente sentimentos, pensamentos e afetos, é necessário que carreguem também significações. A significação possui duas dimensões: uma que se refere aos sentidos constituídos de forma única pelos sujeitos (individualizados e mais instáveis), e outra que se refere aos significados compartilhados entre as pessoas (grupais, mais estáveis). Na concepção da significação, os sentidos apresentam mais nuances, dependência de contexto e maior complexidade do que os significados (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Por fim, quando se trata da educação – principalmente nos anos fundamentais – o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal é constitutivo das práticas sociais de ensino e aprendizagem, abarcando simultaneamente todos os conceitos discutidos anteriormente. Em uma simplificação didática, o desenvolvimento infantil (e na verdade de todos os seres humanos) pode ser dividido em dois níveis básicos: um nível de desenvolvimento real (as atividades que a criança realiza de forma independente) e um nível de desenvolvimento próximo (as atividades que a criança consegue realizar com auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente). Portanto, o espaço “compartilhado” entre os dois níveis poderia ser denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual as funções psicológicas superiores encontram-se como possibilidades ou em maturação, e cuja consolidação depende das trocas e relações sociais (VYGOTSKY, 2003).

Assim, a ZDP pode ser compreendida de forma simplificada como uma área de transição entre as atividades desenvolvidas de forma independente e aquelas em que seria necessário o auxílio de outra pessoa. Porém, explorando o conceito de forma mais aprofundada, compreende-se que a ZDP não é uma fronteira a ser cruzada no desenvolvimento. A importância fundamental deposita-se no conceito de “zona”, pois quando uma delas é alcançada na aprendizagem novas “zonas” apresentam-se, interligadas entre si e expansíveis de acordo com as condições materiais para a aplicação dos saberes, conhecimento e funções psicológicas. Transitar entre as zonas significa trabalhar com novas maneiras de sentir, pensar e agir, construindo significações e trocas de sentidos entre os indivíduos, o que mostra que a ZDP não é um processo levado a cabo de forma individual, pois requer mudanças coletivas, dependentes da interação social (MAGALHÃES, 2009).

Vygotski (2003) diz que é na relação eu-outro que são encontrados espaços para a constituição de novas ZDPs, e o que se observa concretamente é que,

quando existe outra pessoa, que dialoga e interage, o aprendiz organiza mais rapidamente suas ações, assim como o planejamento e a execução das atividades. Para tal, é importante identificar o nível de desenvolvimento real da criança, estabelecendo as possibilidades de desenvolvimento que se apresentam, para planejar atividades com foco no nível de desenvolvimento proximal. Este só será possível se forem propostas atividades educativas com sentido para os alunos, provocando a busca de novos sentidos e significados, mudança nos sentimentos, pensamentos e ações, dando relevo ao papel das práticas sociais para sua efetivação (MAGALHÃES, 2009).

1.3.4 Local e sujeitos

O estudo foi realizado em uma escola privada de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, com cerca de 60 mil habitantes. A escola atende alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contava com 175 estudantes à época da pesquisa, sendo uma turma de cada ano escolar, divididos em 2 turnos: o período da tarde reservado às turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e o período da manhã aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Havia 15 estudantes matriculados na Educação Infantil, 69 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 65 nos anos finais do Ensino Fundamental e 26 no Ensino Médio.

O corpo docente era composto por 14 professoras e 4 professores, totalizando 18 docentes, sendo 12 no turno da manhã e 10 no turno da tarde. Os professores de Educação Física, Artes, Inglês e Espanhol dão aulas para ambos turnos. Todos os profissionais eram habilitados para exercer a docência em seus referidos níveis: formação em Licenciatura Plena em Pedagogia ou em disciplinas isoladas. A escola contava também com 2 auxiliares no turno da manhã e 2 no turno da tarde.

A proprietária da escola é diretora e coordenadora, e contava com uma vice-diretora e uma auxiliar de coordenação. A equipe de trabalho era composta por: uma funcionária da limpeza, um cozinheiro e responsável pela cantina (irmão da diretora) e uma funcionária (amiga pessoal da diretora) que realiza atividades na portaria e na secretaria. Também havia uma nutricionista.

A sala eleita para a pesquisa foi o 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 17 estudantes: 9 meninos e 8 meninas, entre 9 e 11 anos.

A pesquisadora pretendia observar uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por tratar-se da faixa etária das crianças com que atua profissionalmente e a escolha da sala foi por sugestão da diretora, devido à maior diversidade e número de crianças com deficiências e transtornos. A pesquisadora participou das aulas e da rotina da escola por meio virtual e presencial.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo aprovado através de parecer consubstanciado (CAAE 55955222.4.0000.5482). Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com modelo constante do Apêndice 2 desta tese. Os alunos menores de idade tiveram o consentimento dos pais para participar da pesquisa, e também assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado a participantes entre 6 a 18 anos de idade, com modelo constante do Apêndice 3.

1.3.4.1 Professores da turma observada e coordenação pedagógica

Os dados sobre os professores e coordenação foram levantados através de documentos institucionais e conversas informais com os próprios professores ou com a diretora da escola (nomes fictícios), apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO

Professor	Informações
Márcia	Professora regente (primeiro semestre): Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Entrou na escola no início de 2021 e saiu no fim do primeiro semestre do mesmo ano. Substituída por Bruna e Ester.
Bruna	Professora regente (segundo semestre): Linguagens, Ciências Humanas e Educação Financeira. Entrou na escola no início de 2019.
Ester	Professora regente (segundo semestre): Matemática e Ciências da Natureza. Entrou na escola em agosto de 2021.
Ruth	Professora de Inglês. Entrou na escola no início de 2011.

Diana	Professora de Espanhol. Entrou na escola no início de 2016.
Lucas	Professor de Educação Física. É irmão da vice-diretora. Entrou na escola no início de 2011.
Sônia	Professora de Artes desde fevereiro de 2021. Já foi auxiliar de período integral na escola, antes de fazer graduação. É amiga pessoal da diretora. Saiu da escola quando teve filho, graduou-se e retornou em 2021 como professora.
Ana	Professora de Convivência Ética. Entrou na escola no início de 2020 para ministrar aulas ao 1º ano. Em 2021, além de professora do 1º ano, passou a ministrar as aulas de Convivência Ética para o Fundamental. Também é responsável pela Equipe de Ajuda e pelo Apoio Pedagógico.
Jéssica	Auxiliar de coordenação. Trabalha desde o início de 2011 na escola. Já ministrou aulas para 1º, 2º e 5º ano, e ficou 6 anos exercendo também a função de auxiliar de coordenação. Em 2021, deixou a sala de aula para ocupar-se integralmente do cargo de auxiliar de coordenação.
Patrícia	Professora de LIBRAS do 1º ao 5º ano e vice-diretora. Era professora na escola antes da nova gestão, quando Siomara tornou-se diretora. É vice-diretora há 12 anos, desde a troca de gestão em 2009[2].
Siomara	Proprietária, diretora e coordenadora geral da escola desde 2009.

1.3.4.2 Alunos da turma observada

Os dados sobre os alunos foram levantados em entrevistas individuais, portanto, a partir de suas falas a respeito de si mesmos. Isto gerou variação no detalhamento dos dados de cada criança, devido à disposição de cada entrevistado para prestar informações e responder perguntas, além da contínua adaptação do roteiro da entrevista semiestruturada a cada aluno.

3 alunos não foram entrevistados: Mirela não estava presente no dia da entrevista, Sansão ainda não se comunica oralmente e Ísis tem dificuldades para

[2] A mudança de gestão será detalhada no tópico de caracterização da instituição, logo após a caracterização dos alunos.

seguir a estrutura de uma conversa baseada em perguntas e respostas. Alguns dados foram complementados com as observações realizadas pela pesquisadora fora do período específico da entrevista. Cada aluno é identificado através de um pseudônimo, escolhido pela própria criança durante a entrevista ou em outras interações individuais com a pesquisadora. O Quadro 7 apresenta as informações por aluno.

QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Aluno **Idade**	**Dados fornecidos pelo entrevistado**
Bela **10 anos**	Está há 6 meses nesta escola. Pais separados, desde que ela era bebê, morando em cidades diferentes. Pais administradores de empresas. Cuida de vários animais da família. 2 irmãs mais novas (4 e 5 anos). Pai que trabalha muito e quando chega em casa continua trabalhando. Gosta de Ed. Física e Artes, não gosta de Inglês. Sofria *bullying* na escola anterior. Anda de skate.
Eric **9 anos**	Está há 4 anos nesta escola. Gosta de “todas as aulas que tem” Mora com o avô paterno, avó materna, pai e mãe. Tem 1 cachorro e 1 peixe. Pai eletricista e “minha mãe eu não sei direito, porque ela trabalha no computador”.
Dan **9 “quase 10” anos**	Está há 6 meses nesta escola. 2 irmãos e 1 enteado do pai, todos mais velhos que Dan.. Mora com o pai e a mãe (casados) e o segundo irmão mais velho. O pai tem uma oficina de automóveis, a mãe “se eu não me engano é psicóloga”. Tem 1 gato.
Emma **9 anos**	“Faz alguns meses” que está nesta escola. A mãe é professora e trabalha em 3 escolas. O pai é vendedor. Filha única. Mora com o pai e com a mãe. Tem 2 cachorras, 1 hamster e peixes.
João **9 anos**	Está há 2 meses nesta escola. Filho único. Mora com o pai e com a mãe. Explica com frequência suas dificuldades e seu diagnóstico de TDAH Tem cachorro de estimação. O pai é engenheiro mecânico e a mãe “é uma coisa que trabalha lá no

	buffet".
Ísis **10 anos**	Sem dados de entrevista. A aluna tem dificuldades para seguir a estrutura de uma conversa baseada em perguntas e respostas. Ísis apresenta dificuldades no processo de escolarização e considera-se que sejam consequentes de provável déficit cognitivo, de acordo com informações prestadas pela diretora da escola.
Lívia **9 anos**	Está há 4 anos nesta escola. Mora com a mãe e com o pai Não tem animais de estimação, mas quer ter. O pai e a mãe são donos de um restaurante na mesma cidade da escola, no qual o pai é chef e a mãe é cozinheira. Gosta de Artes, Espanhol, Inglês e Ed. Física.
Larissa **10 anos**	Está há 4 anos nesta escola. Mora com o pai, o irmão e a mãe, e às vezes a avó passa um tempo na mesma casa. Teve um peixe de estimação que morreu, e o resto dos animais tem medo. O pai é fotógrafo, a mãe é dona de casa. Gosta da aula de Artes, não gosta muito de Matemática. Teve paralisia cerebral, segundo a diretora, e é cadeirante.
Naruto **10 anos**	Está há 3 anos nesta escola. Gosta de Matemática e Ciências. É filho único, fruto de uma gravidez de trigêmeos, mas só ele sobreviveu. Mora com o pai e a mãe. Tinha um cachorro, quando morava em uma chácara. Mas se mudaram para um lugar menor e deram o cachorro. A mãe faz faxinas, o pai está aposentado mas era caminhoneiro.
Caio **10 anos**	Está há 6 meses nesta escola. Tem um irmão que também estuda na escola. Não tem animal de estimação. Mora com o irmão, a mãe, o pai e às vezes o avô passa um tempo com eles. O pai é entregador e a mãe é enfermeira. Gosta de Matemática e não gosta de Geografia. Quer ser médico.
Oswaldo **9 anos**	Está há 1 ano nesta escola. Tem 2 irmãos, um mora com ele e o outro em São Paulo. Mora com o pai, a mãe e o irmão. Tem uma calopsita, mas está em São Paulo com a tia. O pai trabalha no Sacolão, perto de casa. A mãe trabalhava em uma empresa multinacional do setor de indústria e manufatura, mas foi demitida. Gosta de Ed. Física, Inglês, Espanhol, Artes e Matemática. Não tem nenhuma aula que não gosta.
Ninja	Está há 2 anos e meio nesta escola. Tem um irmão de 7 anos, que estuda na mesma escola.

“9, quer dizer, 10” anos	Mora com o pai, a mãe e o irmão. A mãe é dona de casa e o pai é porteiro. Gosta de Matemática, não gosta de História e Português.
Alvin **“Ainda não sei”** **(10 anos)**	Mora com o pai a mãe “e um cachorro”. Não tem irmãos. Não sabe com o que o pai trabalha e a mãe “estuda em casa, no computador”. Ao longo da observação Alvin apresentou comportamentos semelhantes aos de crianças que se encontram no espectro do Autismo.
Sansão **10 anos**	Sem dados de entrevista. O aluno tem dificuldades na utilização de comunicação oral. Tem síndrome de Down, segundo a diretora.
Mirela **9 anos**	Sem dados de entrevista. A aluna não estava presente no dia em que as entrevistas foram realizadas.
Alice **9 anos**	Está há 3 anos nesta escola. Mora com o pai, mãe e um irmão de quase 2 anos. O pai é caminhoneiro. Perde aula um dia por semana porque precisa acompanhar a mãe à terapia (da mãe) e não pode ficar sozinha na escola depois.
Amanda **9 anos**	Está há 6 meses nesta escola. Mora com o pai, a mãe e uma irmã de 6 anos. Tem 2 hamsters de estimação mas “morre de medo deles”. A mãe trabalha em um laboratório, o pai é transportador de mercadorias. Gosta de Matemática, não gosta de Inglês e Espanhol.

1.3.5 Imersão no ambiente escolar

A escola é conhecida na cidade e na região por ser especialista em inclusão escolar, um dos motivos para a escolha desta instituição. A intenção era buscar uma escola na qual houvesse um projeto consistente de inclusão e convivência em andamento.

Siomara, proprietária, diretora e coordenadora geral da escola, fez magistério e graduou-se em Pedagogia. Trabalhou por 12 anos numa escola particular confessional católica, na mesma cidade onde mora até hoje. Ao ser demitida, resolveu montar uma escola de Educação Infantil em sociedade com a irmã mais nova. No início, cuidava da própria escola e ministrava aulas em outra

para complementar a renda. Especializou-se em Orientação Educacional e Psicopedagogia e atendia crianças com queixa escolar de forma autônoma.

Em 2009 o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos e Siomara precisaria ofertar o Ensino Fundamental para continuar com a turma do antigo pré, que agora seria o 1º ano. Não conseguiu abrir a turma por questões administrativas. Uma amiga de infância, que é professora universitária e grande parceira dela, ficou sabendo que as donas do colégio no qual foi realizada esta pesquisa estavam interessadas em vendê-lo. Siomara não conhecia o colégio, foi visitar e comprou "pelo preço de um carro popular", segundo ela.

O colégio está há 12 anos sob a gestão de Siomara e, à época da pesquisa, tinha o dobro de alunos do que havia quando foi comprado, totalizando 175 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O fato de Siomara estudar e incorporar a inclusão escolar na gestão tornou o colégio referência de escola inclusiva na região.

Siomara também é gestora de outra escola, com aproximadamente 80 alunos de Educação Infantil, sendo 70 deles custeados pela prefeitura do município no qual a escola se localiza. Siomara possui esta outra escola em sociedade com a sobrinha; não atende mais em consultório particular como psicopedagoga e integra 3 grupos de estudos com foco em Educação na abordagem do Construtivismo Piagetiano.

1.3.6 Acompanhamento da turma e dinâmica da escola

A forma de funcionamento da escola determinou os períodos e oportunidades de observação dos alunos, professores e equipes de trabalho. São descritos a seguir os principais eventos temporais e institucionais que ditaram o ritmo da produção de dados.

1.3.6.1 Carga horária, disciplinas e professores

Há 12 alunos do turno da tarde regular que ficam também pela manhã na modalidade integral. Na modalidade integral as crianças brincam, assistem vídeos, almoçam e dormem por aproximadamente 1 hora todos os dias. À época da

pesquisa, no turno da tarde havia 1 aluno do turno da manhã que acompanhava a turma do 5º ano no turno da tarde.

O 4º ano tem aulas das 13h às 17h30, de segunda a sexta-feira. No primeiro semestre de 2021 havia 1 professora regente, Marcia, além de horário semanal de 30 minutos com as seguintes aulas especializadas: Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, LIBRAS, Convivência Ética e Educação Financeira. No segundo semestre as aulas especializadas permaneceram da mesma forma, mas Marcia foi substituída por Bruna e Ester, a primeira ficando com as aulas de Linguagens e Ciências Humanas e a segunda com as aulas de Matemática e Ciências da Natureza.

Sobre as disciplinas, não há planejamentos presenciais e regulares. Os professores apresentam os planos mensais, a auxiliar de coordenação acompanha e faz os ajustes, quando necessário. Em situações pontuais são marcados planejamentos, principalmente dos projetos que envolvem toda a escola. A coordenadora e a auxiliar de coordenação acompanham ativamente o dia a dia da escola, observando, participando e mediando atividades para servirem de modelo aos professores menos experientes.

1.3.6.2 Entrada, intervalo e saída do turno da tarde

As crianças chegam e são recebidas por uma funcionária, no portão. Vão para a quadra e ficam em rodinhas, divididas por turmas, com as professoras até 13h. Siomara, a diretora, cumprimenta-os, dá recados ou conversa sobre assuntos que envolvem todo o turno da tarde e depois indica uma turma por vez para levantar-se e ir para a sala.

O intervalo acontece entre 15h30 e 16h. Há um sinal sonoro indicando início e fim do intervalo. As crianças ficam na quadra, acompanhadas pela diretora, a vice-diretora, auxiliar de coordenação e auxiliares, enquanto os professores tomam café e descansam na sala dos professores.

As crianças do 2º ao 5º ano têm a opção de levar o próprio lanche ou comprá-lo na cantina da escola. A Educação Infantil e o 1º ano utilizam a cantina apenas às sextas-feiras, pois a compra faz parte do projeto de Educação Financeira. As opções para compra na cantina são: salgados assados, sucos, refrigerantes e doces pequenos.

Às 17h30, ao acabarem as aulas, as crianças reúnem-se novamente na quadra, por turmas, para esperarem familiares e vans escolares.

1.3.6.3 Funcionamento da biblioteca

De modo geral, as crianças escolhem um livro por semana e fazem a troca no dia de biblioteca da turma. Escrevem fichas de leitura com informações como título, autor(es), ilustrador(es), editora, ano de publicação, características dos personagens, sinopse, troca de final da história, entre outras atividades. A ficha de leitura é, também, uma forma de convite para os colegas lerem a mesma obra, em caso de apreciação dela.

Cada criança escolhe seu próprio livro, mas também são realizadas leituras coletivas, nas quais as crianças adquirem um livro no início do ano e um em agosto, lidos durante o semestre para realizar trabalhos coletivos. Essas leituras, além de projetos para cada turma, transformam-se em apresentações para o público maior da escola, semestralmente. Em 2021 a apresentação ocorreu apenas no final do ano, já que o primeiro semestre teve aulas somente na modalidade *online*, devido à pandemia da COVID-19.

1.3.6.4 Aula de Convivência Ética

As aulas de Convivência Ética fundamentam-se em ideias estabelecidas a respeito de como promover ações que reduzam a violência entre estudantes e também na relação com outros participantes da escola, além de criar espaços para o aprendizado da mediação de conflitos, melhora da convivência e estabelecimento de um clima escolar benéfico para todos. De acordo com Ramos e Aragão (2018), percebe-se que há necessidade de um programa estruturado para lidar com esse tema, visto que se considera que as relações éticas não decorrem naturalmente do processo de maturação, mas que precisam ser aprendidas e construídas coletivamente, com apoio e suporte da escola, professores, gestores e todos aqueles que fazem parte do dia a dia dos alunos.

A intervenção, como um programa completo, envolve ações preventivas, curativas e de fomento, que se complementam e tornam-se concretas através de: 1) estruturação de uma disciplina ministrada regularmente sobre o tema, componente

da matriz curricular; 2) formação periódica para os profissionais escolares; 3) formação periódica específica para professores da disciplina e gestores escolares; 4) espaços disponibilizados para a mediação de conflitos; 5) participação ativa dos alunos nas ações de convivência ética; e 6) acompanhamento e gestão das ações do programa (RAMOS; ARAGÃO, 2018; VIVALDI, 2020).

As ações do programa completo são progressivamente construídas na escola. Nos anos anteriores, as aulas de Convivência Ética eram ministradas pelas próprias professoras regentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por um professor específico. No início de 2021, os anos iniciais também passaram a ter professor específico para a disciplina. Além de procurar promover a convivência ética e a reflexão sobre as melhores formas de mediar conflitos, também foram implementadas as Equipes de Ajuda, detalhadas no tópico seguinte.

1.3.6.5 Equipes de Ajuda

As Equipes de Ajuda atuam desde 2016 no colégio, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e com estudantes do Ensino Médio. A ideia estruturante das Equipes de Ajuda é explicada por Vivaldi (2020, p. 133-134):

> [...] trata-se, antes de tudo, de uma atitude institucional frente ao combate efetivo às intimidações e rejeições presentes nas relações entre pares, visando, portanto, à construção de uma convivência ética na escola. É a instituição que viabiliza a implementação da proposta de inserir os estudantes, devidamente formados para o papel de acolhimento aos colegas que buscam ajuda. Isso significa transformar a disposição e interesse da escola pelo tema da convivência, em ações concretas que reflitam os princípios balizadores para relações reconhecidas como respeitosas.

Na concepção de Vivaldi (2020), as Equipes de Ajuda são uma demonstração concreta dos compromissos institucionais com a convivência ética, deixando claro que a escola assume tal posição em relação às suas ações e estrutura. É uma escolha da própria escola envolver diretamente os estudantes em ações que coloquem em prática as reflexões e aprendizados das aulas, viabilizando e expandindo relações harmoniosas e manejando os conflitos, em uma construção coletiva.

Vivaldi (2020) também aponta que as ações principais de uma Equipe de Ajuda envolvem a identificação, acolhimento, proteção e resolução de situações nas quais ocorram maus tratos de algum aluno. Os membros da Equipe passam por formação específica, para que tenham ferramentas na abordagem dos conflitos, busca da solução e reparação. Os membros da Equipe são autorizados pelos pais ou responsáveis, apresentados aos demais alunos e reconhecidos por toda comunidade escolar, como forma de ratificar sua atuação e apoio institucional.

1.3.6.6 Acompanhamento pedagógico no contraturno

Algumas crianças do turno da tarde que apresentam dificuldades no processo de escolarização retornam pela manhã, 1 ou 2 vezes por semana, por 1 hora, para fazer acompanhamento. Os atendimentos acontecem individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as dificuldades e não com os anos escolares. Antes da pandemia havia alunos do turno da manhã que realizavam acompanhamento pedagógico à tarde, porém, esta atividade não foi oferecida em 2021.

1.3.6.7 Avaliação

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há avaliações periódicas e, nos anos iniciais, não são tão frequentes. Os alunos do 4º ano, ao serem perguntados sobre avaliações, remetem-se à avaliação do dia, que geralmente é oral e coletiva, de como foi o dia, o que aprenderam, o que gostaram etc. As avaliações escritas não são instrumentos que determinam se o estudante irá para o ano escolar seguinte. Quando acontecem têm o objetivo, segundo a diretora, de estimular a responsabilidade e o estudo sistemático de determinado tema.

Não há recuperação ao final do ano ou do semestre. As recuperações são por atividades. Os alunos retornam à escola no contraturno para fazerem ou refazerem atividades, quando necessário.

1.3.6.8 Relação com as famílias

Há reuniões trimestrais realizadas com cada uma das famílias. A professora regente coordena a reunião e, em alguns casos específicos, diretora/coordenadora ou auxiliar de coordenação participam também. Também ocorrem palestras sobre temas específicos oferecidas aos familiares e, quando isso acontece, é sempre na abertura ou fechamento de algum evento da escola, versando sobre temas pontuais que atendem aos interesses institucionais ou a alguma demanda específica nas relações com os pais e com os alunos

Diferentes das palestras pontuais, e com o objetivo de educação continuada, há formação de pais a cada 3 semanas com Sandra Denadai, realizadas desde 2015. Ela é Mestra em Educação Escolar, Especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral, e Especialista em Terapia Sistêmica de Família e Casal. Atua como psicopedagoga e na formação de docentes e de pais em escolas públicas e particulares.

2 CONVIVÊNCIA: PESQUISANDO OS SIGNIFICADOS DA PALAVRA

Como colocado por Vigotski, os seres humanos são constituídos historicamente; movimento este que possui profunda ligação com a linguagem. O processo de humanização deriva do uso instrumental e cultural da palavra, cujo desenvolvimento está relacionado à própria evolução do ser humano, à constituição de significados, sentidos e significações. A criança é um sujeito de interações, imersa no mundo social, que emprega a linguagem (a fala e a escrita) como instrumento para organização do pensamento. No desenvolvimento da criança para o adulto, é através da linguagem que a interação humana se estabelece, expandindo-se para uma forma de interação com a materialidade, com o ambiente, com a história e com a cultura humana acumuladas ao longo do tempo (COSTAS; FERREIRA, 2011).

Considerando a importância da linguagem no processo de construção cultural e na historicidade individual e coletiva, acreditamos que é interessante resgatar a construção da palavra *convivência*, seus usos e significados na língua corrente, pois certamente são depositários das significações que circulam entre os próprios indivíduos que da língua fazem uso, apontando para o movimento dialético entre o emprego da palavra e a construção das condições materiais nas quais ocorre a convivência entre os indivíduos.

2.1. A Palavra *Convivência* na língua portuguesa

A palavra *convivência* é um substantivo feminino derivado do verbo *conviver*. A etimologia deste verbo remete ao latim *convivĕre* (*convivo, -ere,* em derivação regressiva de *vivĕre*), traduzido usualmente nas línguas de raiz latina como “viver com”, “viver junto” ou “viver com outro” (DELPO, 2021; MOURATO, 2014; PRIBERAM, 2020b). Na raiz etimológica de *convivência* identifica-se, inequivocamente, que existe a condição primeira de estar e permanecer no mundo – viver – e que este viver é “viver com”, com um outro, com alguma coisa ou com alguém.

Ao olhar para o campo semântico de *convivência*, ou seja, sua possível rede de significados e usos na língua, o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2021, s/p.) define a palavra como:

> 1 Ação ou efeito de conviver; familiaridade, intimidade.
> 2 Reunião de pessoas que convivem em harmonia.
> 3 Relacionamento entre indivíduos que vivem em comunidade ou em grupo; sociedade.

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, de acordo com o português europeu (2020a, s/p.):

> 1 Acto ou efeito de conviver.
> 2 Frequência de trato íntimo e mútuo.

Para o Dicionário Caldas Aulete (2021, s/p.):

> 1 Ação ou resultado de conviver ou de estar junto com frequência.
> 2 O relacionamento contínuo entre pessoas que convivem.
> 3 Coexistência simultânea e harmoniosa entre seres ou coisas distintos.

E no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2021, s/p.):

> 1 Ato ou efeito de conviver; relações íntimas; familiaridade; convívio.
> 2 Trato diário.

Nas definições breves dos verbetes acima já se identifica que *conviver* não é algo que se faz sozinho. A convivência envolve necessariamente o(s) outro(s), em ato *frequente*, *repetido* ou *contínuo*. Mais importante, a convivência é definida nos verbetes como *íntima* e *harmoniosa*. Outras obras consultadas continuam a expansão do campo semântico de convivência:

> Ação ou efeito de conviver.
> Modo de vida em que se pode partilhar; vida em comum; convívio diário.
> O relacionamento estabelecido entre pessoas que convivem diariamente; convívio próximo e contínuo; intimidade.
> Ação de coexistir (num mesmo local) de maneira harmoniosa. (DICIO, 2020, s/p.)

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa:

> 1 Vida em comum; contato diário ou frequente.
> 2 Intimidade, familiaridade.
> 3 Coexistência harmoniosa.
> 4 Existência próxima e simultânea. (HOUAISS; VILLAR, 2009, s/p.).

Entende-se que não basta *estar no mesmo lugar ao mesmo tempo* para que as pessoas convivam. Conviver envolve, minimamente, um investimento para que estar junto seja algo partilhado, acordado, íntimo. É a perspectiva de que esse "estar junto" se repita que parece ditar o movimento de encaixe, negociação, acomodação das relações. A palavra adquire mais significados quando se buscam seus sinônimos:

> Vida em comum:
> 1. coabitação, contato, coexistência, comunhão, contubérnio, convívio, harmonia.
>
> Intimidade:
> 2. camaradagem, confraternização, familiaridade, intimidade, relação, trato. (DICIO, 2020, s/p.).

Note-se como, neste caso, a palavra *convivência* foi separada em dois elementos considerados como principais – *vida em comum* e *intimidade* – para, então, serem identificados os sinônimos. Pode-se observar nessa caracterização um movimento decorrente do "estar juntos", seja este um evento voluntário (como uma reunião de amigos) ou algo que ocorre por regramento (como uma turma escolar). Os sinônimos identificados mostram que existe uma transição de uma vida em comum (compartilhar espaços e tempos) para uma vida íntima, na qual não apenas as pessoas estão juntas, mas também apresentam familiaridade, conhecem-se umas às outras, desenvolvendo laços que podem se tornar estreitos e profundos, como a camaradagem e a amizade.

A busca pelos antônimos também aponta resultados interessantes:

> 1. solidão, recolhimento, enclausura, isolação.
> 2. formalidade.
> 3. aversão.
> 4. lei, encarceramento, clausura, isolamento, regra, preceito, determinação, mandamento, norma. (DICIO, 2020, s/p.).

Percebe-se que alguns dos antônimos possuem carga semântica negativa, principalmente os que se referem à *solidão*, *isolamento* e *aversão*. O campo semântico do uso da palavra *convivência* sugere que, ao *não conviver*, o indivíduo passa para uma situação de ostracismo ou retirada do seio social. Implica-se aí uma dimensão da convivência como algo que pode ser difícil, mas que é necessário para estar em sociedade e permanecer aceito no grupo. A convivência é algo a ser

exercitado e pode ter consequências indesejáveis (*lei, encarceramento, clausura*) para quem não consegue realizá-la.

2.2. A Palavra *Convivência* em outras línguas

Os significados também foram explorados para outros idiomas. Na língua inglesa encontra-se *convivência* traduzida de diferentes formas; de acordo com o *Linguee* (2021a) e com o *Reverso Context* (2020a), as ocorrências mais frequentes são *coexistence, living_(together), interaction.* Este grupo de palavras mais frequentes pode ser traduzido, respectivamente, como *coexistência, viver juntos* e *interação*. Um pouco menos frequentes, mas também significativos, são os usos da palavra com os significados *cohabitation, conviviality e sociability*, com traduções de *coabitação, convivialidade* e *sociabilidade*.

Nota-se que existe afinidade limitada no uso de *convivência* no idioma inglês, sem uma tradução literal de *convivência* que possa se aplicar. Entretanto, *coexistência* é um sentido próximo e aceitável, já que aparece com frequência nos verbetes em português. Mas deve-se observar que, em sentido literal, *coexistir* não é *conviver*, já que *coexistir* significa apenas “existir juntos”, com menos comprometimento e negociação do que “viver juntos”. *Coexistir* também carrega, na língua inglesa, um sentido mais ligado à tolerância e à aceitação, mas não se liga fortemente à intimidade ou vínculo emocional. Em *coexistir* não é tão forte o segundo nível de desenvolvimento da convivência que foi identificado anteriormente, voltado para a camaradagem, familiaridade e amizade. Considerando tais limitações, é possível avaliar que *convivialidade* seria a palavra mais próxima entre os dois idiomas.

As buscas para significados e usos na língua francesa produzem resultados com uma ocorrência muito frequente da palava *convivialité*, seguida pelas palavras *coexistence* e *cohabitation* que, assim como no idioma inglês, traduzem os mesmos significados de *convivialidade, coexistência e coabitação*. É importante notar que, em francês, a *convivialidade* está mais próxima de “viver juntos”, embora nesse idioma também não exista um vocábulo literal que traduza *convivência* (LINGUEE, 2021c; REVERSO CONTEXT, 2020c). O dicionário Larousse da Língua Francesa coloca para *convivialité:* “*Capacité d'une société à favoriser la tolérance et les échanges réciproques des personnes et des groupes qui la composent*”, que pode

ser traduzido por *"*Capacidade de uma sociedade para favorecer a tolerância e as trocas recíprocas entre as pessoas e grupos que a integram" (LAROUSSE, s/p., trad. nossa).

No idioma espanhol encontra-se *convivência* com uso mais restrito, com uma convergência grande com as palavras *convivencia* e *coexistencia* (ambas em espanhol). A afinidade e a proximidade linguística entre o português e o espanhol apontam usos muito semelhantes para estas palavras, que podem ser considerados idênticos entre os dois idiomas e com cargas semânticas muito parecidas (LINGUEE, 2021b; REVERSO CONTEXT, 2020b). O dicionário Larousse da Língua Espanhola define *convivencia* como:

> *1. Acción y resultado de coexistir o vivir con otros.*
> *2. Relación mantenida al convivir.*
>
> 1. Ação e resultado da coexistência ou do viver com outras pessoas.
> 2. Relação mantida pelo do ato de conviver. (GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, s/p, trad. nossa).

Em italiano encontra-se a palavra *convivènza*, com tradução literal de *convivência*, apresentando baixíssimas ocorrências de outras palavras ou sinônimos, indicando o italiano como a língua de maior afinidade com o significado de "convivência" em português (LINGUEE, 2021d; REVERSO CONTEXT, 2020d). Na língua italiana, o Dicionário Treccani indica:

> *convivènza s. f. [der. di convivere]. – Il convivere, il fatto e la condizione di vivere insieme, in uno stesso luogo [...]*
>
> convivènza s. f. [derivado de conviver]. – O ato de conviver, o fato e a condição de morar junto, no mesmo lugar [...] (TRECANNI, 2021, s/p, trad. nossa).

Em síntese, para todos os idiomas explorados – embora com gradações diferentes de intensidade –, *convivência* é uma palavra que remete à condição de "estar junto", muito frequentemente em grupamentos humanos (pois também pode-se aprender a *conviver* com animais, fenômenos naturais, catástrofes, sistemas políticos etc.), em uma relação que tende a perdurar por um tempo significativo, ter caráter contínuo ou que se repete suficientemente para demandar um esforço de harmonização entre os envolvidos. Também é possível compreender que a *convivência* gera mudanças nos indivíduos que convivem, transitando de "estar

juntos” para uma relação que pode se tornar íntima, com trocas complexas e envolvimento emocional. Portanto, o estudo da palavra aponta que, já em seu cerne semântico, *convivência* implica esforços individuais e coletivos para o estabelecimento de vivências harmoniosas, compartilhadas e saudáveis.

Assim, percebe-se que a palavra *convivência* carrega consigo concepções diferentes, consequências de inúmeras ações individuais do que é, de fato e na prática diária, conviver e trocar continuamente com outras pessoas. Para esta pesquisa, entende-se, em um sentido amplo, que conviver é uma condição eminentemente social, pois implica “viver com” o(s) outro(s), sendo ato contínuo construir, descontruir e reconstrruir relações, que precisam de mudanças e ajustes frequentes para contemplar e ajustar os desejos próprios e as necessidades daqueles com quem se convive.

Pessoas mudam e muda também o que elas querem e esperam umas das outras. Conforme trata o documento “Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos” (BRASIL, 2017), do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), na negociação necessária à construção de relações é necessário que se reconheça a existência do outro e que se o respeite como tal; pode-se dizer que há a necessidade de estabelecimento de um contrato não escrito que diz respeito às normas de convivência. Observamos, então, que as condições objetivas de vida são constituintes das pessoas como sujeitos sociais e os encontros nesta sociedade afetam as pessoas, motivam, mobilizam de diferentes formas e produzem transformações que ditam as formas possíveis de convivência.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL – INCLUSIVA

Este capítulo traz as concepções da educação inclusiva que compõem o substrato teórico da pesquisa, dividido em 3 tópicos principais. O primeiro tópico define “deficiência”, realizando um histórico breve sobre o conceito e trazendo a sua progressão em termos socias e legislativos. É complementado pela apresentação do marco legal contemporâneo da educação inclusiva, que dirige as políticas e ações educacionais para as pessoas com necessidades específicas.

O segundo tópico traz algumas reflexões sobre como ocorrem as tentativas de inclusão dos estudantes com deficiências ou necessidades específicas, enfrentando preconceitos, estigmas e o predomínio ainda visível da concepção biomédica de deficiência. Também aborda o capacitismo na educação, como um importante entrave à inclusão dos estudantes.

O tópico final deste capítulo aborda os processos de inclusão escolar, dando visibilidade às principais estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos educadores no atendimento às necessidades específicas de seus estudantes. São tratadas também neste tópico as dificuldades docentes no atendimento de novas exigências educacionais e, de forma complementar, da participação que os próprios estudantes (com e sem deficiência) podem ter no processo de inclusão.

3.1 O QUE É DEFICIÊNCIA

A definição a respeito do que seria “deficiência” varia ao longo do tempo, das culturas e das fontes de pesquisa, o que determina a existência de um debate permanente a respeito do que seria ou não uma deficiência. Nesta tese, consideramos como fonte primária a legislação brasileira, não porque seja a fonte definitiva de conceitos ou definições, mas pelo fato de que ela determina muitas políticas de educação, saúde, moradia, trabalho, previdência e assistência às pessoas com deficiência, definindo também as condições necessárias para estas pessoas quando procuram realizar atividades coletivas, práticas sociais, turismo, lazer, esporte, ter acesso à cultura ou quando tentam exercer seus direitos cidadãos de livre movimentação e usufruto de liberdade individual.

Na legislação brasileira – constante do Estatuto da Pessoa com Deficiência – a definição vigente para “pessoa com deficiência” é:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p.).

Sendo assim, consideramos que o conceito de deficiência nunca é destacado de um indivíduo, não é algo a ser listado, catalogado ou definido previamente para as classificações de pessoas com ou sem deficiência. Como coloca a lesgislação, para que exista uma deficiência é necessário que alguém apresente algum impedimento de longo prazo, seja este físico, mental, intelectual ou sensorial, o que determina a deficiência como uma condição dependente, em grande parte, da estrutura e materialidade presentes na sociedade. A baixa visão, por exemplo, poderia ser considerado como uma deficiência visual; porém, se o indivíduo possui acesso a tecnologia assistiva, aparelhos de correção, adaptação do ambiente para leitura e visualização de signos com maior facilidade, é possível supor que esta pessoa não encontra “barreiras que obstruam sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” e, portanto, não haveria uma deficiência.

Entretanto, sabemos que essas condições estruturais raramente estão disponíveis ou são suficientes, e que a maioria das pessoas com deficiência precisa transpor constantemente barreiras para exercício dos seus direitos fundamentais. De fato, o que se encontra é que muitos impedimentos que poderiam ser apenas transitórios acabam por tornar-se de longo prazo pelo fato de não existir suporte adequado ou desenvolvimento das possibilidades individuais para superação da limitação inicial. É o que se observa, por exemplo, nos casos de limitação cognitiva em crianças que não recebem estímulos suficientes ou adequados nos anos iniciais de seu desenvolvimento, criando um déficit cognitivo permanente que pode, inclusive, impactar no desenvolvimento global da criança, gerando outros transtornos ou problemas, ou seja, de natureza secundária.

Portanto, optamos por não adotar um conceito classificatório ou categórico sobre o que é “deficiência”, já que a existência desta depende fundamentalmente das condições encontradas pelo indivíduo no exercício de suas atividades. Isso não significa negar *a priori* qualquer tipo de impedimento como uma deficiência – até porque seria prejudicial às pessoas que lutam por seus direitos diariamente. Mas

significa que, no âmbito limitado desta tese, os indivíduos participantes da pesquisa não serão previamente classificados como pessoas com ou sem deficiência; também consideramos que esta definição partirá das próprias percepções dos indivíduos na convivência diária com outras pessoas.

3.1.1 A Imbricação entre deficiência, transtornos funcionais e psíquicos: breve histórico

A história das pessoas com deficiência remonta aos primeiros agrupamentos humanos, já que doenças, transtornos psíquicos e más-formações são componentes biológicos que surgem ordinariamente no desenvolvimento da espécie. A situação educacional atual das pessoas com deficiência é resultado de uma conquista longa e gradual de direitos, que passaram por muitos aspectos econômicos, jurídicos, sociais, religiosos e pedagógicos, e faz parte da história da humanidade de forma integral (PESSOTTI, 1984).

As crenças e símbolos referentes a indivíduos com deficiência podem ser observadas desde o período Paleolítico Superior, há cerca de 40 mil anos a.C. (SILVA, 1987; PEREIRA; SARAIVA, 2017). Nesse período, devido à natureza nômade dos grupos humanos, acredita-se que eram abandonados ou eliminados aqueles que apresentassem doenças, feridas graves, crianças nascidas com más-formações e os idosos, por não contribuírem para a sobrevivência do grupo (MARTINS, 1999).

Os registros de civilizações e grandes grupos humanos na Idade Antiga são mais claros quanto à abordagem das pessoas com alguma diferença em relação às características esperadas, sendo que a atenção dispensada a esses indivíduos variava enormemente, de acordo com preceitos sociais e religiosos próprios de cada cultura. Entre os gregos, por exemplo, existia o ideal de um homem perfeito em corpo e espírito, com ideias específicas do que constituía um corpo belo e saudável. Aqueles que apresentassem algum tipo de deficiência, como surdez, cegueira ou paralisia eram considerados como muito distantes dos padrões de virtude (*areté*), sendo marginalizados ou abandonados. Embora os gregos fossem pioneiros em criar um sistema de assistência social e médica para a população civil – que começou com o atendimento aos feridos de guerra e acabou por se estender até mesmo às pessoas com deficiência – esse direito não era automaticamente

garantido a todos os recém-nascidos, sendo que os bebês julgados como malformados ou incapazes de alguma forma eram lançados de abismos ou deixados para morrerem em cavernas ou florestas (PESSOTTI, 1984; MARTINS, 1999; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Entre os egípcios, não apenas as deficiências físicas observáveis, mas também doenças graves ou problemas psíquicos, eram considerados como ações de maus espíritos ou consequência de pecados em outras vidas, adquirindo uma conotação religiosa e ditando a abordagem dessas pessoas através de vias espirituais ou divinas. Entretanto, a abordagem e a atenção adequadas só poderiam ser ministradas por sacerdotes especialmente formados para tais funções, o que gerava procedimentos caros, aos quais somente as castas superiores da sociedade egípcia tinham acesso (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Essa mudança de concepção em relação à deficiência (de uma dicotomia corpo/mente para corpo/alma) também foi observada entre os hebreus antigos e na cultura judaico-cristã, quando o enfoque teológico predominou sobre a visão puramente física e materialista dos gregos. Para os hebreus, pessoas com qualquer tipo de deformidade ou deficiência eram proibidas de participar dos sacrifícios a Deus, sendo efetivamente excluídas das bençãos decorrentes. Todo mal que acometia o ser humano era resultado de impurezas ou pecados, o que afastava tais indivíduos de Deus. Entre os judeus, embora não houvesse uma exclusão total dos rituais e cultos, havia determinações sobre o acesso de pessoas com deficiência a locais sagrados. Além disso, a marginalização de pessoas com deficiência era similar à dos “leprosos” e pessoas com doenças incuráveis, que ficavam fora das cidades, sendo geralmente rejeitados e colocados à mercê da compaixão alheia (MARTINS, 1999).

O avanço do cristianismo trouxe uma concepção mais profunda de aceitação das pessoas com deficiência, dos enfermos e dos transtornos psíquicos, assegurando cuidados pela igreja e pela família, ainda que fossem de uma perspectiva de caridade e não tivessem a intenção de integrar estas pessoas à sociedade. A partir desse momento ficou marcada a mudança crítica do tratamento social dessas pessoas: em vez da rejeição e extermínio passa-se ao cuidado e acolhimento. Entretanto, a obrigação da nova ética cristã também gerou como consequências o confinamento e o isolamento, ainda que oferecendo abrigo, alimentação e cuidados nos asilos, conventos e hospícios, mas que afastaram

novamente tais pessoas da sociedade (PESSOTTI, 1984; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

A Idade Média, entre os séculos V e XV, foi caracterizada por um grande crescimento urbano sem planejamento sanitário, o que estimulou a disseminação de muitas doenças e pragas nas grandes cidades, causando um maior número de problemas congênitos, doenças psíquicas e transtornos adquiridos na população. A crença vigente à época tendia a atribuir os males do corpo e da mente aos feitiços, bruxarias e maldições; observou-se, assim, um retrocesso na abordagem das pessoas com deficiência e transtornos, que passaram novamente a encarnar “o mal”. Somente no Renascimento, a partir do século XVII, a Medicina e a Filosofia trouxeram luz a tais concepções místicas e voltaram a estabelecer a abordagem humana desses indivíduos (SILVA, 1987; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Do século XVI em diante, o papel do Estado começou a se tornar mais consistente como ente organizador da comunidade e da sociedade. Os reis e imperadores viram-se obrigados a tratar do grande número de pobres, indigentes e enfermos que foram atraídos para as grandes cidades. Apoiado no progresso científico, que passou por grande desenvolvimento, o Estado estabeleceu casas de assistência e acolhimento, nas quais eram aplicados tratamentos medicinais e cirúrgicos, e não mais apenas religiosos. Com o estabelecimento posterior das Repúblicas, a partir do século XIX, os avanços na assistência e tratamento continuaram, principalmente decorrentes da necessidade de tratar os feridos e mutilados de guerras. Foi a época na qual surgiram as primeiras tentativas organizadas de reabilitar, integrar e dar maior autonomia às pessoas com deficiência, transtornos ou de alguma forma afastadas da sociedade (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

O século XX foi marcado pelo programa eugenista incorporado pelo nazismo, que trouxe à tona com força total o preconceito e a rejeição das pessoas que não se encaixavam no conceito de “normalidade”, sendo responsável pelo assassinato de milhares de pessoas com deficiências intelectuais, físicas e doenças incuráveis, entre outros critérios de seleção que visavam à “melhoria da raça”, baseando-se numa suposta superioridade da também suposta “raça ariana”. O pós Segunda Guerra Mundial estabeleceu o que seria adotado em vários países como o Estado de Bem Estar Social, com consequente atribuição de obrigação do Estado de cuidar dos pobres, idosos, crianças carentes e pessoas com deficiência,

especialmente aquelas que passaram a ter esta condição como decorrência da guerra. Entretanto, mesmo de uma perspectiva reabilitadora e integradora, o que imperava era a concepção médica de tratar toda diferença como doença ou problema e qualquer indício de transformação educacional para essas pessoas era marcado pelo status depreciativo atribuído a elas pela institucionalização em locais e espaços específicos (MARTINS, 1999; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Como este breve histórico mostra, muitas deficiências (assim como os transtornos psíquicos, doenças congênitas e más-formações) são ocorrências comuns em nossa espécie, e também em outras espécies animais. Tais diferenças biológicas entre as pessoas são inerentes à expressão dos genes e de outros fatores biológicos, similares à diversidade de cor da pele, dos olhos, do cabelo, ou então diferenças de estatura, de acúmulo de gordura corporal, da taxa de desenvolvimento potencial de músculos, entre várias outras características individuais. Além disso, embora as deficiências, transtornos, doenças ou más-formações possam (ou não) ter uma base genética ou de outros fatores, uma grande parte desses acometimentos são resultado das interações com as condições socioambientais, principalmente quando se observam fatores como pobreza, violência doméstica, falta de acesso aos aparelhos governamentais, entre outras características sociais e econômicas que garantiriam cuidados pré-natais, perinatais e condições favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Observa-se que as deficiências geram preconceito e rejeição desde os primeiros agrupamentos humanos, estabelecendo uma longa trajetória, que se desenrola há séculos, para a aceitação e recepção humanitária de tais diferenças. É essencial compreender que a história da deficiência é um embate de gerações em busca da aceitação coletiva e oferta de direitos fundamentais, e que esta luta estende-se contemporaneamente.

3.1.2 Legislação e arcabouço legal contemporâneo da deficiência

O início deste século trouxe avanços no Brasil para a segurança jurídica das pessoas com deficiência. Graças à articulação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, houve pressão sobre o governo para uma maior defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Uma das principais conquistas foi possibilitada através da emenda constitucional 45 (BRASIL, 2004), que estabeleceu

a equivalência da legislação brasileira aos tratados internacionais de Direitos Humanos. Com essa nova orientação jurídica, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi acatada no Brasil como emenda constitucional (BRASIL, 2008; 2009), agregando importantes deveres aos entes governamentais e assegurando direitos amplos às pessoas com deficiência.

A partir da retificação da Convenção, foi colocada de forma contundente a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência, movimento que culminou no Estatuto da Pessoa com Deficiência, tornando-se a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). A movimentação dos entes executivos e legislativos trouxe maior visibilidade à questão da deficiência e é um importante marco legal e social na ampliação de direitos e na inclusão social (LOPES; FEMINELLA, 2020).

Lopes e Feminella (2020, p. 32) também apontam que "[...] embora o arcabouço legal brasileiro seja considerado uma referência de implementação do modelo social de direitos humanos da deficiência, estamos hoje vivendo uma crise sem precedentes". As autoras avaliam que o golpe que levou ao *impeachment* da presidenta do Brasil, em 2016, criou uma crise política no país, que interrompeu os avanços que estavam progressivamente sendo colocados, gerando a estagnação das políticas para as pessoas com deficiência. Ações em andamento atualmente estão "[...] desarticuladas entre si, sem a mesma relevância estratégica anteriormente atribuída" (LOPES; FEMINELLA, 2020, p. 32).

Além disso, foi um notável retrocesso a extinção, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão vinculado ao MEC, criado em 2004, e que tinha o importante papel de dar visibilidade aos indivíduos que foram historicamente excluídos da educação formal. A extinção da SECADI pela estrutura governamental teve como consequências:

> [...] a) a invisibilização e naturalização das diferenças reforçando os preceitos neoliberais e os pressupostos da meritocracia, b) o movimento de fortalecimento da política de despolitização [...] c) a negação do direito à educação (para e com a diversidade), e, d) a materialização do projeto de governo de Jair Bolsonaro voltado para o desmonte da democracia e dos ideais democráticos. (JAKIMIU, 2021, p. 133).

As políticas defendidas pela Secretaria tinham o objetivo de viabilizar o pleno acesso à escolarização, com redução de desigualdades e atendendo demandas múltiplas, organizadas em 4 diferentes diretorias: Diretoria de Política de Educação

Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC); e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). De acordo com Jakimiu (2021), o desmonte dessa estrutura significou, além da negação de direitos fundamentais a grupos vitimados pela exclusão, um ataque ao Estado democrático de direito.

3.1.3 Marco legal da educação inclusiva

O termo “educação inclusiva” refere-se a uma conquista social relativamente recente, com ações baseadas em legislação específica voltada para os interesses dos indivíduos tradicionalmente excluídos do processo educacional. Entretanto, essa especificidade apoia-se no direito mais geral, amplo e irrestrito, à educação, que tem o *status* de direito humano e de direito fundamental.

O direito à educação, para todas as pessoas e sem distinção, compõe a Declaração Universal de Direitos Humanos, no artigo 26 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), e também faz parte do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1992), entre outros documentos que denotam acordos internacionais de caráter humanitário. Em território brasileiro, a Constituição Federal trouxe a educação como direito social fundamental no artigo 6 (BRASIL, 1988). E, como documento mais recente, é importante a já citada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que traz especificamente no artigo 28 a obrigação do poder público de “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”.

É importante notar que, historicamente, existem mudanças na abordagem das pessoas com necessidades educacionais diferenciadas e, como aponta Castilho (2009), o avanço no atendimento a tais necessidades deriva também da progressão do conceito de “integração” para o de “inclusão”. A autora lembra que, na *integração*, a sociedade reconhece que existem desigualdades sociais diversas e, para diminuí-las, os diferentes grupos sociais admitem que os indivíduos que consigam se adaptar sejam incorporados como membros produtivos desta sociedade. Por outro lado, na *inclusão*, o pressuposto inicial é deixar de excluir, ou seja, parte-se do princípio de que todos os indivíduos, com diferentes necessidades, compõem uma

mesma comunidade, sem grupos distintos. Cabe ao poder público e à sociedade em geral oferecerem as condições para que todos usufruam de seus direitos fundamentais, incluído o direito à educação.

Ao observar o marco legal e os acordos internacionais, percebe-se que a educação é uma das formas mais eficientes de operar a inclusão de forma ampla, já que constitui uma das principais maneiras para o desenvolvimento pleno da personalidade e possibilidades de cada indivíduo:

> Qual o significado do pleno desenvolvimento da personalidade humana? Sem dúvida, é o de realizar o ideal de uma vida digna. Por essa razão, pode-se dizer que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana a educação também promove os direitos humanos. Ou, em outras palavras, a dignidade humana é alcançada pela implementação do conjunto de direitos humanos. (CASTILHO, 2009, p. 111).

Desta perspectiva, a educação é mais do que um direito fundamental; ela é, principalmente, uma das condições para o desenvolvimento humano. A autora também observa que “O direito individual expresso no art. 26 da Declaração Universal, ao ser reforçado pela sociedade e pela interação social, assume natureza social. Consequentemente, assegurar o acesso à educação é promover inclusão social” (CASTILHO, 2009, p. 111). Assim, está expresso nos documentos citados o caráter de projeto coletivo e social que a educação inclusiva possui.

A política de educação inclusiva promulgada de maneira legislativa (BRASIL, 2011) refere-se de forma muito acentuada àquilo que se convencionou denominar como “Educação Especial”, voltada para pessoas com deficiências físicas ou cognitivas, transtornos globais de desenvolvimento e também altas habilidades ou superdotação. O decreto federal prevê, como diretrizes:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
>
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
>
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
>
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
>
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
>
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
>
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, s/p.).

Na perspectiva contemporânea, o que se busca com a inserção da Educação Especial na Educação Inclusiva é organizar um conjunto de práticas escolares que contribuam com a superação das dificuldades iniciais encontradas pela criança no ambiente escolar, bem como promover o desenvolvimento de competências sociocognitivas. Tal modalidade de educação é voltada para reconhecimento da diversidade, garantindo aos alunos o direito às diferenças, inclusive de identidades, para que não exista uma classificação de alunos “normais” e “especiais”. É uma educação especial que atravessa todos os níveis e etapas do ensino, com oferta de serviços, estratégias e recursos de acessibilidade aos alunos, atendendo especificades e garantindo educação a todos (ROPOLI *et al.*, 2010).

Embora esta concepção só tenha passado a ocupar o devido espaço já no séxulo XXI, o marco legal indica que a educação inclusiva é atualmente uma política institucionalizada no Brasil. As diretrizes trazem como principal indicador de avanço na inclusão o acesso à educação para todos e que os alunos terão pleno desenvolvimento acadêmico e social nas escolas regulares, contando ainda com o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais que atendam às suas necessidades.

De acordo com a nota técnica 42 de 16 de junho de 2015 (MEC, 2015), a Sala de Recursos Multifuncionais tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma prestação complementar ou suplementar para estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação, assegurando aprendizagem, participação e condições de acesso.

Como colocado por Bentes (2012), a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares renomeou e procurou trazer novas funções para o que se chamava de “sala de recurso” na fase “integracionista” da educação para pessoas com necessidades específicas, que é marcada no Brasil

entre os anos 1980 a 1996. A SRM é concebida como um espaço de estímulo às diferentes formas de aprendizagem, oferecendo aos estudantes materiais diversos como jogos, computadores e recursos de tecnologia assistiva próprios para cada deficiência ou necessidade.

O principal fator de inclusão trazido pela SRM é a possibilidade do aluno participar da turma regular e, ao mesmo tempo, ter direito a atendimento especializado, no contraturno, prioritariamente realizado na mesma escola. Entretanto, a implementação das novas políticas de inclusão trouxe algumas consequências imediatas à reorganização do sistema escolar:

> No que diz respeito ao trabalho docente, o professor de sala comum, supostamente sem formação especializada, passou a ter a incumbência de trabalhar com os alunos especiais. Sua grande reclamação passou a ser: "não estou preparado". Outra reclamação, feita pelos docentes da sala de recurso, é a de que não ficou explicitada, nas resoluções do MEC, a relação entre o professor de sala comum e o professor de sala de recurso multifuncional. (BENTES, 2012, p. 94).

Foram criadas novas funções para o professor da sala regular e também para aquele educador que já atuava com o atendimento especializado. A integração das duas dimensões de atendimento educacional exigiu novos posicionamentos e atualização didática, o que nem sempre teve o adequado suporte institucional ou governamental.

Uma questão comum que passou a ser colocada é o fato de que o professor da SRM não deveria abordar os mesmos conteúdos da sala de aula regular, porque isso seria atuar com uma espécie de "aula de reforço", fora do escopo previsto para a SRM. A acomodação da atuação da sala de recursos, neste sentido, foi dedicar as atividades da SRM para estimular habilidades como raciocínio lógico, desenvolvimento da linguagem e uso de recursos visuais e auditivos que, na prática, auxiliam na inclusão na turma regular e permitem a integração com os demais alunos (BENTES, 2012).

Como nota de interesse, é necessário citar o decreto 10.502/2020 (posteriormente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal e revogado permanentemente em janeiro de 2023), que trouxe a tentativa de alteração das conquistas adotadas para a educação inclusiva nas últimas décadas. O decreto abriu a possibilidade para que, novamente, fossem instituídas escolas e

organizações específicas para pessoas com deficiência, pautando novamente a divisão e segregação entre os estudantes (MAGALHÃES, 2021).

Ainda dentro dos parâmetros legais, deve-se notar a amplitude do que é abarcado pela instituição de uma educação realmente inclusiva. Parece comum que o uso deste termo seja direcionado apenas às crianças com algum tipo de deficiência motora, sensorial e/ou cognitiva que não conseguem acompanhar o ritmo e o modo de aprender do resto da turma na escola. Esta concepção é bastante restrita, e ignora que:

> [...] a educação inclusiva pressupõe a elaboração de políticas públicas para diversas pessoas, que, devido às suas características de corpo ou condição, estão “excluídas” da escolarização. As características corporais que implicam exclusão abrangem os deficientes, as pessoas com transtornos mentais, as com doenças crônicas e até os negros; já os excluídos por sua condição social abrangem as crianças e adolescentes em situação de delinquência ou em extrema pobreza, os filhos de presidiários, de prostitutas e, de certa forma, os adultos que não conseguiram ser alfabetizados quando criança. (BENTES, 2012, p. 88).

Portanto, deve-se manter vigente a concepção de que a exclusão do sistema educacional não decorre apenas de características visíveis de deficiências em cada pessoa (como uma deficiência visual ou uma síndrome genética) ou de parâmetros e métricas (como no caso dos transtornos e deficiências que são “medidos” para comprovar incapacidades cognitivas). A exclusão também opera a partir de condições sociais que estigmatizam e afastam certas pessoas do sistema educacional formal.

Como colocado por Magalhães (2021), a busca por uma educação inclusiva, com acesso garantido e qualidade efetiva, está relacionada à compreensão de como a sociedade é estruturada a partir da opressão e da exploração. As condições sociais estruturais determinam as possibilidades de desenvolvimento e os espaços facultados às pessoas com deficiência, que serão encontradas sempre em luta com estas determinações para que atinjam suas plenas possibilidades. Com estas considerações, o próximo tópico abordará em maior profundidade as dificuldades que o mundo social impõe aos estudantes com necessidades específicas.

3.2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

3.2.1 Significação da deficiência e constituição do ser social

Castilho (2009) propõe que a escola é um local privilegiado na sociedade porque, embora seja um ambiente que tem o poder de perpetuar preconceitos, também tem condições para desconstruí-los, por ser potencialmente um espaço sociocultural que abriga diferenças, podendo promover seu encontro e aceitação. A escola pode ser o primeiro lugar para o exercício da cidadania e da tolerância; uma legislação que assegura a presença das diferenças nesse lugar é um recurso poderoso para o desenvolvimento de possibilidades, não apenas daqueles que precisam ter seus direitos reafirmados, mas da própria sociedade, que se torna mais forte na aceitação das diferenças. Ainda, como colocado por Magalhães (2021, p. 416), “A própria escola que queremos transformar é a ferramenta histórica que tem possibilidade de forjar esse processo de transformação”.

A escola é um local de extrema importância e dimensão social, principalmente nos anos formativos iniciais dos estudantes. Junto com a importância primordial do ambiente familar, é na escola que se observam alguns dos primeiros padrões de comportamentos, em que as crianças testam seus limites, afetos e efeitos de comportamentos sobre si mesmas e em relação às outras crianças. Esta dimensão social é particularmente importante para a criança com deficiência, sendo, talvez, uma das primeiras oportunidades dela se deparar com as dificuldades e preconceitos que encontrará também fora da escola, na sociedade, onde estão as maiores barreiras. Pode-se observar que a inclusão escolar muitas vezes não é praticada de forma a preparar a pessoa com deficiência para as dificuldades extraescolares, entretanto, também é importante notar que este problema não é necessariamente originado na escola, mas pode ser considerado reflexo de uma sociedade excludente:

> [...] a construção social dos padrões de beleza te excluíram. Como resultado, você seria indesejado na maior parte dos lugares, mesmo nas escolas que te aceitam (devido a “inclusão escolar” ser uma prerrogativa legal). Ressalto aqui a escolha do verbo “aceitar”, que pressupõe uma hierarquia, pois deixar uma criança frequentar a escola não significa proporcionar meios para que ela aprenda, nem fornecer mobiliários adequados ou buscar histórias que a representem; e, tampouco, significa disposição para repensar o modelo meritocrático que perpassa não só o

> sistema de avaliação, mas também a lógica das brincadeiras desde a educação infantil. Aceitá-la e incluí-la são coisas diferentes! (COSTA, 2021, p. 10).

Ou seja, “aceitar” e “incluir” constituem uma progressão natural, na qual a criança deve ser, em primeiro lugar, completamente acolhida no ambiente escolar. Porém, isso não basta, porque devem também estar presentes as condições que permitem a inclusão plena, o que significa não apenas que a criança esteja na sala de aula, mas que conviva com os demais alunos em situação de igualdade de acesso e desenvolvimento, que se sinta representada e protagonista, e não apenas como um indivíduo que é suportado ou aceito, por uma obrigação legislativa.

As relações sociais – considerando as dimensões histórica, econômica e cultural, que determinam as formas de exclusão-inclusão, tratamento e aceitação (ou não) das diferenças, políticas públicas etc – são fatores constitutivos da identidade pessoal e coletiva. Essas condições estão presentes na formação da subjetividade inicial, mas acompanharão o indivíduo por toda sua vida, em configurações diversas que começam a se estruturar nas experiências infantis, o que interessa muito à discussão sobre o ambiente escolar e suas práticas. Ciampa (1977) definiu, em suas pesquisas, a identidade como metamorfose, descoberta das alteridades e formas de reconhecimento, uma instância psíquica que se desenvolve nas relações que se estabelecem entre o sujeito e sua realidade histórica e social.

Neste sentido, Lima e Ciampa (2012) trazem elemento importantes para a pesquisa sobre identidade. Os autores demarcam algumas ideias principais:

> a) a constituição do sujeito se dá em e a partir de sua inserção em uma rede de interações mediadas pela linguagem: b) a identidade humana como metamorfose é o processo permanente que se dá ao longo da socialização; c) a individuação, que se dá através da socialização, depende do e está associada ao crescimento da autonomia pessoal; e d) a concretização de uma pretensão identitária de um indivíduo, como expressão de autonomia, pressupõe o seu reconhecimento por outros indivíduos. (LIMA, CIAMPA, 2012, p. 15).

Assim, os autores deixam clara a importância da socialização na constituição individual; portanto, as interações com outros indivíduos e as percepções, impressões e conceitos recebidos do meio são responsáveis pela construção constante da identidade, o processo contínuo de metamorfose no qual o ser se reconhece e se reconfigura. Decorre daí também a concepção de que processos de mudança, diferenciação e autonomia são muito dependentes das narrativas que o

indivíduo conta a respeito de si para os outros e também das narrativas que ele conta para si mesmo. Nessas histórias de vida, identificam-se os discursos que se naturalizam, tornando-se verdades definitivas e que direcionam a concepção do ser sobre o estado das coisas no mundo (LIMA, 2010).

Ainda, é importante notar que a igualdade buscada, como citado anteriormente, se refere à oferta de acesso e às oportunidades de desenvolvimento, e não ao apagamento das diferenças ou características próprias de cada indivíduo, o que pode se referir às deficiências, mas também à subjetividade e personalidade que cada criança traz para o convívio social no ambiente escolar. Como cita Magalhães (2021, p. 26), a igualdade se impõe como necessidade quando há "[...] participação precária das pessoas com deficiência em suas realidades", quando se verificam barreiras que impedem seu desenvolvimento e que se justificam historicamente sobre as diferenças que deveriam constituir a riqueza individual. Neste caso, a diferença emerge como suposto problema e pode ser a base de uma culpabilização do próprio individuo pelas limitações que ele encontra, contribuindo para o olhar incapacitante que domina a constituição social em tantos ambientes para além do escolar.

3.2.2 O olhar incapacitante e a expectativa de normalidade

Uma das maiores questões sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência refere-se ao olhar incapacitante ou à pressuposição de que toda pessoa com deficiência possui um alto nível de dependência:

> A suposição de que a PcD não é capaz ocasiona danos de ordens diversas. Vale notar o custo emocional de crescer com pessoas à sua volta seguras de que você tem pouco, ou nada, a contribuir; pessoas que resumem sua existência à deficiência e sentenciam sua vida à clausura (inclusive porque suas características sensoriais, motoras, físicas e cognitivas não foram contempladas nos espaços sociais). (COSTA, 2020, p. 10).

O capacitismo se define primariamente a partir desse olhar do outro, que avalia e julga capacidades, limites e possibilidades. Quando a pessoa com deficiência encontra dificuldades ou não consegue realizar algo, esse mesmo olhar culpa a própria pessoa pela falha, como se a limitação fosse individual e não algo

provocado pelo sistema, pelo ambiente não adaptado, pela falta de suporte e oferta de condições para garantir igualdade de oportunidades.

A sociedade contemporânea ainda carrega de forma muito intensa a concepção da deficiência e das necessidades específicas como desvios de uma “normalidade”, sendo esta idealizada e normatizada por diferentes grupos sociais, para atender a interesses específicos de exclusão e busca de homogeinização, tanto de aparências como de comportamentos. O comportamento elitista e excludente é apoiado pelo modelo biomédico, no qual são comuns as classificações e categorias, atribuindo nomes, diferenciando estágios e modalidades de patologias, como se fosse possível, numa concepção de mundo higienista e eugenista, estabelecer tratamentos para curar ou evitar as deficiências. A teoria médica, nesse caso, tornou-se também uma questão política, quando a deficiência passou a ser vista como algo a ser “curado” pela comunidade (BENTES, 2012).

O modelo biomédico contrasta com o que pode ser chamado de modelo *social*. O confronto entre as duas abordagens é sumarizado no Quadro 8.

QUADRO 8 – MODELO BIOMÉDICO E MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

MODELO BIOMÉDICO	**MODELO SOCIAL**
Deficiência é lesão biológica.	Deficiência é pertencente à sociedade.
Questão individual e biológica.	Questão estrutural, pública, cultural e histórica.
A deficiência é uma tragédia pessoal.	A sociedade incapacita, cria e impõe a deficiência.
É preciso prevenir, curar, reabilitar.	É preciso remover barreiras, ter legislação antidiscriminação. A pessoa com deficiência precisa ter vida independente, ter direitos.

Fonte: Adaptado de Bentes (2012, p. 89).

Como o Quadro 8 mostra, as abordagens são radicalmente distintas, principalmente no que diz respeito às responsabilidades envolvidas na abordagem da deficiência. Ela deixa de ser uma questão pessoal, particular, a ser resolvida pelos próprios méritos ou esforços do indivíduo, para tornar-se uma questão pertencente à sociedade, requisitando esforços coletivos para sua abordagem.

A diferença nos modelos também pode ser segmentada por características mais específicas, deixando mais claras as diferenças de abordagem da deficiência, como mostra o Quadro 9.

QUADRO 9 – MODELO TRADICIONAL E MODELO EMERGENTE DE DEFICIÊNCIA

CARACTERÍSTICA	**MODELO BIOMÉDICO TRADICIONAL**	**MODELO SOCIAL EMERGENTE**
Definição da deficiência	O indivíduo é limitado pela sua lesão ou condição. A deficiência é uma questão biomédica.	O indivíduo necessita que o ambiente seja modificado para que ele possa executar suas atividades nos mais diferentes ambientes (local de trabalho, lazer, escola, etc.). A deficiência é uma questão biopsicossocial.
Estratégias para resolução do problema	É necessário corrigir o déficit individual, prover serviços de reabilitação e atendimento médico.	É necessário retirar as barreiras, promover o acesso, adaptar o ambiente, fornecer bem-estar e saúde, criar leis antidiscriminação.
Fontes de intervenção	Psicólogos, clínicos e outros profissionais de serviços de reabilitação.	Colegas da Associação ou grupos de suporte. Serviços de informação ao consumidor. Provisão de suportes (tecnologia assistiva, serviços de ajuda pessoal).
Função social dos indivíduos com deficiência.	Objeto de intervenção, paciente, beneficiário, objeto de pesquisa.	Consumidor ou cliente, colega; pesquisador (em uma pesquisa participante), tomador de decisões.
Domínio da deficiência.	Uma questão biomédica que requer aceitabilidade, acomodações e equidade.	Uma questão biopsicossocial.

Fonte: Adaptado de Bentes (2012, p. 91).

Percebe-se que o modelo social não considera a deficiência como um problema ou desvantagem natural, mas como resultado de formas de opressão que são aplicadas sobre o corpo da pessoa com deficiência. Tal concepção retira a deficiência da exclusividade médica, e convoca à ação as esferas políticas do Estado, os órgãos normativos, as instituições de educação e acolhimento, a sociedade como um todo, que devem oferecer formas para romper as referidas segregação e opressão. O modelo social contrapõe-se ao modelo biomédico, progressivamente desfazendo a deficiência como uma tragédia pessoal e dando lugar à discussão da diversidade e diferentes formas de possibilidades individuais (LIMA, 2021).

Sendo assim, visualiza-se que a progressão do modelo biomédico tradicional para o modelo social emergente constitui apenas o primeiro passo na emancipação da pessoa com deficiência, visto que a questão atravessa todas as esferas das relações humanas e constituição da sociedade. Neste sentido, pesquisas como a de Mello (2014) trazem luz à profundidade e à complexidade inerentes a este tema; a autora abordou as formas de violência contra as mulheres com deficiência, constatando que estas sofrem violências especificamente como decorrência da sua condição física, cognitiva ou psíquica, por exemplo, quando são violentadas pelos indivíduos que deveriam lhes prestar assistência, quando são abusadas por limitações de defesa física, incapacidade de resistência, medicalizadas à força ou agredidas como forma de descarga do estresse das pessoas à sua volta. Além disso, mulheres com deficiência encontram mais dificuldades para solicitar serviços legais e protetivos, seja por questões de acessibilidade ou por falta de preparo dos órgãos para dar a atenção e tratamento necessário às suas necessidades específicas. Tal fato aponta que as dificuldades inerentes à própria deficiência e sua forma de acolhimento pela sociedade são também atravessadas por questões de gênero, idade, cor, raça, etnia e situação socioeconômica, todas determinantes/barreiras adicionais para que a pessoa com deficiência alcance o exercício pleno de sua cidadania e humanidade.

Segundo Piccolo e Mendes (2013), o que se encontra em jogo para uma visão libertária para as pessoas com deficiência não é apenas uma adaptação do ambiente ou ofertas de benesses pelo poder público e sociedade; é necessária uma transformação do próprio modelo produtivo, pois no sistema capitalista o foco na produção material e acumulação leva os indivíduos a estabelecerem certos tipos de

relações que nunca permitirão a efetiva emancipação humana e, menos ainda, das pessoas com deficiência. O capitalismo, principalmente nos países em desenvolvimento, é depositário do discurso do colonizador original, que se expressa na questão da deficiência através do “[...] saber normativo, médico, clínico e reabilitador [...]” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 473), contrário a uma sociedade que seja de fato política, inclusiva e contextualizada, essa sim de interesse às pessoas com deficiência e também à construção de uma sociedade realmente democrática.

3.2.3 O capacitismo na educação

O capacitismo pode ser definido de forma elementar como a “[...] premissa de que um corpo fora de certo padrão normatizado é imperfeito e incapaz.” (COSTA, 2020, p. 10). Assim, na prática do capacitismo ocorre uma avaliação apriorística negativa, decorrente da observação superficial da pessoa com deficiência:

> Essa palavra nova na cena brasileira veio abordar uma problemática antiga: o modo como a produção de padrões de normalidade ignora as diferenças humanas e as inumeráveis maneiras pelas quais os corpos existem, se relacionam, bem como são habitados. O Capacitismo, portanto, expressa as diversas manifestações de discriminação contra pessoas com deficiências, a partir da desqualificação de seus corpos e modos de fazer e existir, sob a referência de uma corponormatividade que lhe ampara. (DIAS, 2020, p. 51).

É uma prática social que carrega ideias ultrapassadas em relação às pessoas com deficiência ou, mais do que isso, em relação a tudo e a todos que desviam da regra artificialmente construída a respeito do que é ou deveria ser um corpo normal.

Pode-se argumentar que o desvio da norma importa mais do que a própria deficiência no capacitismo, pois encontram-se ecos desta prática em outros “desvios”. É o caso da deficiência também atribuída aos corpos velhos, gordos, pobres, transgêneros ou negros, quando se percebe que raça, gênero, classe e faixa etária também são marcadores sociais que podem ser tão fortes quanto a deficiência, evocando as mesmas reações de discriminação e desqualificação. A partir desses marcadores as relações sociais são construídas e as sociedades estruturadas, levando a disputas de poder, formas de governo e gestão de vidas (DIAS, 2020).

Como consequência de uma avaliação incialmente prejudicada, “Além do pressuposto da incapacidade *a priori*, o capacitismo destaca-se pela invisibilização das PcD.” (COSTA, 2020, p. 10). Ou seja, o capacitismo não traz apenas a perpetuação de um preconceito, mas cria uma situação material de extrema dificuldade para a pessoa com deficiência, que é efetivamente excluída das práticas sociais e comunitárias.

Dias (2020) indica que o capacitismo pode operar de formas diversas e torna-se materialmente manifesto na estruturação de espaços que ignoram as diferentes formas e características que o ser humano pode apresentar. Tais espaços são destacados pela ausência de recursos de acessibilidade e se conformam para tornar a deficiência visível, colocando em segundo plano a identidade e as possibilidades da pessoa com deficiência. Ignorar as diferenças é apagar as habilidades peculiares de cada indivíduo, e torna-se evidente que nesses espaços só existe uma maneira de fazer as coisas e exercer poder, a partir de uma estrutura excludente e elitizante.

A educação especial teria suas bases na consideração inicial de que há um déficit a ser “corrigido”, trazendo o “deficitário” (a pessoa com deficiência) para a condição de normalidade. Entretanto, o déficit aqui mencionado não teria bases biológicas materiais, ou seja, não é baseado no funcionamento, normalidade ou na condição de saúde real, mas em julgamentos de valor que derivam do que foi imposto como normalidade. O desvio do normal implicaria desvantagens para pessoas com deficiência; decorre daí que “[...] a educação (especial) de pessoas com deficiência é frequentemente desqualificada, estereotipada e segregante. Constituindo, nessas condições, um exemplo de prática capacitista.” (DIAS, 2021, p.13).

Observe-se que não se trata de negar “[...] a materialidade de uma lesão física ou diferença mental significativa, apenas sugere que elas podem não ser preponderantes no destino social de um sujeito” (DIAS, 2021, p. 15). Ou seja, é importante, em primeiro lugar, considerar o quanto a deficiência é socialmente construída e quais serão os efeitos dessa construção no desenvolvimento. Em grande parte dos casos, os limites de desenvolvimento educacional, cognitivo ou intelectual são impostos por uma necessidade social de continuar marcando a diferença e o desvio, uma busca para manter a homogeneidade e excluir as diferenças. Nessa guerra narrativa e normativa, o capacitismo é arma importante,

pois reduz constantemente o sujeito com deficiência a uma condição de necessidade, tragédia, azar ou incapacidade. Destaca-se ainda que a disputa conforma-se de forma estrutural e estruturante, já que há afirmação de uma corponormatividade que reduz e constrange os indivíduos com deficiência.

3.2.4 Observações sobre a inclusão/exclusão e COVID-19

Durante a construção desta tese o Brasil foi atingido pela pandemia da COVID-19, fato que mudou as condições de vida para todos e, especialmente, para as pessoas com deficiência. Sendo assim, consideramos importante agregar algumas observações sobre a situação destas pessoas em cenário de emergência sanitária mundial.

Em primeiro lugar, nota-se que as pessoas com deficiência recebem um impacto negativo significativamente maior durante a pandemia, principalmente devido à imposição do isolamento social. Não se fala aqui das relações sociais em si e do óbvio prejuízo da convivência com outras pessoas – algo que é muito importante na inclusão da pessoa com deficiência e especialmente essencial no desenvolvimento global e compensação cognitiva da criança com deficiência. Trata-se, antes, da interdependência que pode ocorrer na vida destas pessoas: muitas deficiências precisam de uma pessoa acompanhante, seja para manipular instrumentos ou ferramentas assistivas, para conduzir e realizar deslocamento entre localidades de assistência médica ou educacional, para manter cuidados de saúde ou assistência, ou para proporcionar o desenvolvimento cognitivo continuado, como é o caso dos profissionais com atuação na áreas de necessidades educacionais específicas (MARTINS, 2020).

Àqueles que conseguem manter suas atividades durante o isolamento, outras dificuldades se impõem, estas também maiores para as pessoas com deficiência, se comparadas às sem deficiência. Como apresentam Medeiros e Rajs (2020), no caso das crianças cadeirantes, por exemplo, torna-se mais complicada a manutenção constante da higienização pessoal e da cadeira. Também os cadeirantes tornam-se mais vulneráveis à contaminação por encontrarem-se em posição mais baixa e mais exposta ao decaimento dos aerossóis infectados. Outro grupo que exemplifica bem as dificuldades é o dos surdos, pois o uso das máscaras

impede a leitura labial, prejudicando a comunicação com pessoas que não dominem a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ainda sobre o uso das máscaras, amplamente difundidas como a maneira mais simples e eficiente de conter a transmissão do vírus, foi ignorado que seu uso pode não ter nada de “simples” para algumas pessoas com deficiência. Vários transtornos, com destaque para o espectro do autismo, levam a pessoa a sentir a máscara como um gerador de sofrimento e angústia, dificultando muito o seu manejo e manutenção, mesmo com o auxílio de profissionais de apoio às pessoas com deficiência (DIAS, 2020).

As crianças cegas são exemplo importante de maior exposição em uma pandemia como a da COVID-19, pois precisam higienizar equipamentos como bengalas, apoiar-se e manter contato físico com terceiros e não podem ter certeza se as pessoas próximas estão utilizando máscara. Os cegos também possuem necessidade constante de utilização do tato para reconhecimento de objetos e percepção espacial, entre outras funções que são compensadas por este sentido. Cada contato torna-se uma fonte potencial de infecção (ROCHA, 2020).

Outra importante determinação a ser considerada é a ausência de aulas presenciais, que nas escolas públicas brasileiras estendeu-se por mais de um calendário letivo, atravessando o ano de 2020 e atingindo 2021. Nesse período prolongado, o poder público determinou que as aulas fossem oferecidas na modalidade de ensino remoto, utilizando de estrutura tecnológica para que os alunos tivessem acesso às aulas realizadas através de computadores e telas de celulares, televisões ou tablets. Entretanto, nesse movimento ocorreu marcada “[...] desconsideração à exclusão digital de parcela da população e das diferenças nas necessidades de suporte entre as pessoas, especialmente aquelas que têm alguma deficiência” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46).

Na utilização da modalidade remota facultada por telas a leitura labial torna-se mais difícil para as crianças surdas, já que as transmissões de vídeo nem sempre alcançam a qualidade e a definição de imagem necessárias para ler os movimentos labiais. Esse problema é mitigado através do uso de intérpretes e apresentação em Libras, mas é frequente nas transmissões que ocorram problemas na conexão que levam a imagem a “congelar” constantemente e, assim, a comunicação em Libras torna-se extremamente prejudicada. Outra opção seria o uso de legendas, mas muitas das plataformas disponíveis para as aulas *online* não têm a opção de

legenda ou transcrição automática, enquanto outras apresentam a opção, mas não no idioma português. Também ficam prejudicadas as pessoas cegas ou com baixa visão pois, mesmo ouvindo a apresentação da aula e as discussões entre os participantes, normalmente não conseguem acompanhar o chat ou as apresentações em softwares visuais dos professores (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020).

Independente da deficiência específica, deve-se também notar o impacto na forma de estabelecimento das relações sociais dessas crianças, já que grande parte delas exerce atividades não necessariamente ligadas à escola, mas que são adjuntos importantes para que usufruam da educação ofertada na escola regular. Muitas são participantes de atividades físicas ou artísticas em centros de formação, associações e outros órgãos, que promovem espaços de encontro e desenvolvimento comunitário. O distanciamento social causa isolamento dos pares e prejuízo significativo de atividades que são acessórias no desenvolvimento global e das funções superiores (atenção, comunicação, percepção corporal, auditiva, visual e espacial, entre outras). O atraso no processo de desenvolvimento certamente traz consequências para o aproveitamento escolar.

A partir dessas constatações, percebe-se que eventos como uma pandemia atingem com maior força determinados grupos, dentre os quais as pessoas com deficiência, principalmente aquelas que apresentam relações de dependência com outras pessoas, além da dependência de serviços específicos. Pode-se, inclusive, supor que tais eventos aprofundam a exclusão destas pessoas, valendo-se da emergência sanitária para justificar a interrupção de serviços essenciais ou negação da adaptação de estruturas necessárias para elas. Da mesma forma, alguns poucos movimentos que procuram garantir a inclusão em tais cenários são operados de forma precarizada, com viés capacitista, sem atendimento real das necessidades das pessoas com deficiência, o que pode acabar por causar constrangimento ou uma insegurança sanitária ainda maior. Em tais momentos críticos fica mais claro o quanto ainda há que se percorrer nas questões de inclusão das pessoas com deficiência.

3.3 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA

Neste capítulo os tópicos apresentados mostraram que as condições de ensino e aprendizagem disponíveis são determinantes para que a pessoa com deficiência tenha condições de explorar todas as suas capacidades e habilidades, além de atingir pleno desenvolvimento a partir de suas próprias prerrogativas, vontades e desejos, ao invés de precisar se adaptar constantemente às limitações do meio. É neste sentido que a defectologia vigotskiana traz importantes contribuições para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, explorando a ideia de que as limitações organicamente impostas pela deficiência são motores para o desenvolvimento de diferentes rotas de aprendizagem, e que estas não podem ser dificultadas ou impedidas pelo ambiente. Sobre o conceito de "defectologia", Leal (2013, p. 19) destaca que:

> O termo defectologia, provavelmente do latim *defectus*, de *defectum*, supino de *deficiere* (defeituoso), quer dizer a falta, a imperfeição ou a deformidade. O mesmo era utilizado na Rússia e consequentemente por Vigotski para designar as pesquisas ligadas às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial – métodos para avaliação e educação.

Smagorinsky (2012) considera que o conceito de defectologia em Vigotski traz novas compreensões sobre a inserção social de crianças com deficiência que ainda são vitais quase um século após sua escrita original. Esta relevância ocorre em função da estrutura histórico-sócio-cultural através da qual Vigotski compreendeu e interpretou a diversidade humana e as relações sociais, uma perspectiva que é útil tanto para as crianças que apresentam diferenças (o foco do conceito), quanto para as pessoas que se afastam da norma de outras formas, como as inúmeras variações possíveis da saúde mental.

Vigotski situou variações da norma no contexto de uma ênfase mais ampla no desenvolvimento humano, em vez de adotar a abordagem habitual de tentar ajustar ou aumentar a capacidade subdesenvolvida ou ausente em direção à norma. Ele fundamentou sua abordagem nos esforços para incluir as pessoas com diferenças na sociedade convencional, cultivando as possibilidades da pessoa por meio de diferentes rotas ou meios de mediação disponibilizados para alcançar

propósitos culturais e sociais. A abordagem de Vigotski foi positiva, otimista, orientada para o futuro e dedicada a cultivar as possibilidades individuais para o desenvolvimento (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Vigostski argumentou que o potencial para cenários de desenvolvimento mais otimistas, orientados para o futuro e centrados nas possibilidades é uma realidade, e este potencial deveria se tornar o foco da psicologia e prática educacional. Ao produzir dificuldades, um "defeito" estimula processos compensatórios e uma reação física e psicológica da criança à deficiência, que é considerado como o problema central e básico da defectologia. Para Vigotski, o "defeito" é um problema a ser superado por outros meios. Ele acreditava que a criança com déficit cognitivo não consiste apenas de lacunas e defeitos; seu organismo como um todo é reestruturado, a personalidade como um todo é equilibrada e compensada pelos processos de desenvolvimento da criança. Esta ênfase na personalidade integral da criança e nas suas capacidades físicas e cognitivas separaram o conceito de Vigotski daqueles que consideravam os desvios da norma evolutiva como problemas isolados, a serem tratados diretamente. A perspectiva abrangente, integrada e orientada para as possibilidades que ele tomou em contraste, enfatiza as possibilidades de processos culturalmente mediados para produzir capacidades que levem a vidas plenamente produtivas em sociedade (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Como derivação direta dos estudos da defectologia, Vigotski estabelece que o “defeito” ou desvio da norma pode ser seguido por mecanismos de compensação, que buscam superar as deficiências ou dificuldades geradas pelo desvio. Leal (2013) faz uma revisão da etimologia e uso da palavra “compensação” declinando seus diferentes usos durante o século XX até a concepção atual. Segundo a autora:

> Fica evidente que, seja no direito, na fisiologia, na filosofia, na neurologia, na psicologia ou mesmo nos momentos em que a palavra é citada na história da cegueira, o conceito de compensação tem por objetivo compensar a ausência de algo que está em suspensão ou ausente e, mais, substituir ou desenvolver capacidades para compensar falhas, deficiências que se fazem presentes. (p. 82).

E de forma complementar, na visão de Vigotski, compreende-se a compensação “[...] como um processo que valoriza as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou [...]

seus defeitos.” (LEAL, 2013, p. 82). Partindo principalmente dos estudos sobre a cegueira, Vigostski observa que o sistema nervoso central compensa funções de um órgão deficiente, sendo que o aparelho psíquico se volta para a criação de uma “superestrutura”, ou seja, um desvio/remanejamento de funções superiores, que se concatenam e sobrepõem para facilitar a execução de uma tarefa baseada em sentidos, percepção ou cognição (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski, a própria necessidade de compensação não seria consequência apenas da necessidade de desempenhar uma tarefa específica, mas também fruto de uma necessidade social, de um desejo do indivíduo de ocupar uma posição determinada na lógica da sociedade humana, cumprindo exigências da instância social. Neste sentido, não é o “defeito” que determina o sentido do desenvolvimento ou da personalidade, mas as consequências sociais, a realização sociopsicológica desse desvio. O “defeito” é um obstáculo que enseja a compensação e a superação, com múltiplos desfechos possíveis entre o fracasso da compensação até a superação máxima (VIGOTSKI, 1997; LEAL, 2013).

Leal (2013) observa que a compensação, entretanto, não deve ser considerada de forma simplista ou ingênua como a substituição de um órgão ou sentido por outro. A perda ou deficiência de um sentido não gera uma elevação automática de outro(s). Neste caso, a superestruturação psíquica é uma das vias de superação da capacidade diminuída em um órgão ou sentido: em nível individual, ocorre uma reorganização da personalidade, dos desejos e movimentos do indivíduo com o objetivo de superar a deficiência, de operar socialmente e alcançar emancipação para aprender e ensinar junto aos pares na sociedade. Embora seja também socialmente motivada, a compensação é um jogo entre os desejos do indivíduo com deficiência e as condições estruturais e materiais existentes para superar a deficiência, o que determina a compensação como um resultado possível, e não como um caminho fixo a partir da constatação de uma deficiência.

Esta observação factual sugere a presença de duas questões e processos dialéticos. Primeiro, a criança com diferenças pode adaptar-se ao mundo através de ferramentas culturais alternativas, como o braile, porque, como Vigotski aponta, as formas culturais de comportamento servem como o único caminho de educação para uma criança com deficiência. Este caminho significa a criação de rotas alternativas de desenvolvimento nos pontos nos quais se mostra impossível prosseguir por caminhos diretos ou voltados às crianças sem deficiências. O

segundo processo diz respeito à necessidade de que as pessoas ao redor da criança aceitem esses meios de comunicação e desenvolvimento alternativos, sem julgamento e de forma respeitosa. Se tais ambientes de apoio não forem ofertados, isso contribui para o outro resultado possível do envolvimento com o mundo através de meios alternativos, que é a deficiência secundária consequente dos sentimentos de inadequação (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Vigotski afirma que uma deficiência primária, como a perda da visão, é passível de mediação cultural através das funções psicológicas superiores, enfatizando que existe possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas, quaisquer que sejam suas condições. Essa concepção contrasta com o determinismo biológico; é um pensamento otimista e orientado para o futuro no que diz respeito aos “defeitos” ou desvios normativos. Em vez de concentrar os esforços no defeito, Vigostski aponta a necessidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que é a rota de desenvolvimento e aprendizagem de todos os seres humanos, e não apenas de pessoas com deficiência. Portanto, é necessário que exista objetivo e finalidade na educação das crianças com deficiência, para que suas necessidades específicas sejam identificadas e atendidas com cuidado. Destaca-se neste ponto, ainda, a cautela de não deixar modelos biomédicos e diagnósticos classificatórios interferirem com a escolha dos processos de mediação, já que a rotulação tende a prejudicar o desenvolvimento das rotas compensatórias de desenvolvimento (PALHUZI, 2020).

Em tal concepção – que envolve fortemente a mediação social – uma função mental superior seria um construto social, um conjunto de princípios gerais que seriam aplicáveis a diferentes problemas ou situações, permitindo incrementos constantes nas maneiras de lidar com o mundo. Mais importante, as funções psicológicas superiores só podem se desenvolver nas relações sociais, quando a criança tem acesso às práticas culturais. Assim, por exemplo, para desenvolver uma função superior de autorregulação dos comportamentos (a queixa comum de “indisciplina” ou do “coleguinha que só atrapalha os outros”), a criança precisa, em primeiro lugar, ter acesso às normas do grupos, experimentar seus efeitos e afetos dos demais colegas, participar das práticas coletivas, para só então desenvolver a função superior. Ademais, a escolha de práticas compensatórias está intimamente ligada à personalidade da criança, que determina em grande parte quais rotas lhe são mais convenientes ou efetivas, e o processo de identificação dos limites

próprios, assim como a constituição da subjetividade, são intrinsecamente dependentes das práticas sociais coletivas (SMAGORINSKY, 2012; PALHUZI, 2020).

Entretanto, muitas vezes a pessoa com deficiência é excluída das práticas sociais em virtude de sua diferença. Em termos educacionais, observam-se efeitos negativos por ser o sujeito tratado como uma pessoa “menor”, decorrente da suposição da sociedade de que uma diferença equivale a um déficit. É um problema que ajuda a produzir a deficiência secundária de sentir-se inferior, indefeso, dependente, necessitado de piedade e caridade. A solução de Vigostski para este problema passa por duas vias: fornecer meios alternativos de mediação para pessoas com deficiência e, igualmente importante, reeducar as pessoas a verem a diferença de forma mais equitativa e generosa, a fim de reduzir ou eliminar a condição social que produz a deficiência secundária de estigma e baixa autoestima (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Para a concretização da possibilidade de cada indivíduo, especificamente na situação educacional, é importante entender que o pensamento é um produto da prática cultural e, portanto, pessoas com origens diferentes terão percepções e concepções diversas sobre as mesmas situações sociais. Essas diferenças determinam variações individuais nas formas de ação e resposta às situações vivenciadas. No caso das necessidades específicas, a perspectiva individual é ainda mais importante:

> As práticas e seus recursos (ferramentas culturais de mediação, espaços sociais, contatos com outras pessoas etc.) necessários para o seu desenvolvimento são de importância crítica. [...] Da posição de Vygotsky, entretanto, pode-se inferir que todos os seres humanos têm um potencial infinito que não é pré-definido e, portanto, incalculável e não identificável em termos de quaisquer “dotações” congênitas preconcebidas (ou de alguma forma ligadas). Além disso, esse potencial só é percebido no curso do desenvolvimento, o que não acontece no vácuo, mas sim, depende criticamente de suportes, ferramentas e mediações socioculturais. (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 319).

Entende-se, desta perspectiva, que o pensamento é mediado por ferramentas culturais como a fala, que também pode ser empregada de formas diferentes por pessoas cujas origens reforçaram formas particulares de utilizá-la. Na sala de aula, os usos exploratórios, lúdicos e experimentais das ferramentas culturais desempenham um importante papel para gerar novas ideias e rotas de

desenvolvimento, e somente desta forma a sociabilidade integra-se com a dimensão psíquica e orgânica do indivíduo para acessar e desenvolver as suas possibilidades (SMAGORINSKY, 2007).

Destaca-se na concepção de Vigotski sobre a deficiência a orientação para presente e futuro, ou seja, contrariando a concepção biologizante, o “defeito” não é algo que prende o indivíduo ao passado, não determina necessariamente sua rota de desenvolvimento. Quando existe suporte estrutural e apoio material o indivíduo encontra novas rotas de desenvolvimento, socialmente mediadas, que possibilitam não apenas a compensação de uma deficiência, mas diferentes formas de relação social, que poderiam ser enriquecedoras para todos os membros do grupo e comunidade. O enriquecimento, neste caso, não se refere apenas a lidar com “diversidades”, mas a criar uma sociedade com vias democráticas múltiplas, que se reforçam ao oferecer e permitir várias formas diferentes de participação, seja em seus processos educativos ou políticos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz os resultados compilados das observações decorrentes do período de permanência da pesquisadora na escola, registrados em diário de campo. Também são extraídos dados das entrevistas, realizadas com 14 das 17 crianças participantes.

A primeira seção apresenta os critérios utilizados na categorização primária das observações e falas, que levaram à identificação dos principais eixos de análise. A seção seguinte traz a apresentação dos dados do diário de campo, e é segmentada pelas observações individuais de alunos, família, professores e equipe gestora, seguidos pelas observações coletivas dos mesmos protagonistas.

Os resultados também separam as observações e trechos de falas referentes às entrevistas com as crianças. Os dados brutos dos quadros são refinados e agregados na análise posterior, com foco na convivência entre os alunos e repercussões no ambiente escolar.

4.1 CATEGORIZAÇÃO PRIMÁRIA E EIXOS DE ANÁLISE

As categorizações primárias – aplicadas aos quadros de resultados – são 19 termos que ajudaram no agrupamento posterior dos comportamentos e trechos de fala registrados, tanto no diário de campo quanto nas transcrições das entrevistas. Cada termo de categorização foi derivado: 1) das definições lexicais para a palavra “convivência”; 2) dos temas emergentes na pesquisa em educação inclusiva; e 3) da revisão sistemática de literatura sobre convivência e relações na escola. Estes elementos teóricos foram apresentados anteriormente em seções específicas desta tese

A parte teórica informou a definição dos termos a serem empregados na categorização primária, mas a criação da lista também derivou dos próprios dados que surgiram nas observações, apontando questões e temas importantes a serem abordados na análise e na discussão. A categorização primária é a forma inicial de agrupamento dos dados brutos, ou seja, a agregação e aproximação das falas e observações que compõem temas comuns, tratando de mesmas questões, problemas ou assuntos, e que naturalmente emergiram ao olhar para o conjunto

total dos dados. O Quadro 10 apresenta os termos selecionados para auxiliar no primeiro agrupamento, com suas respectivas descrições.

QUADRO 10 – DESCRITORES DE CATEGORIZAÇÃO PRIMÁRIA

Categoria primária	**Abreviatura**	**Descrição** ***Exemplo de trecho na categoria***
Acolhimento	(Acolhim.)	Demonstrações de carinho, afeto, amizade ou qualquer comportamento visando ao bem-estar alheio. *"Esta escola é especialista em acolhimento. Aqui tem muita amizade. Fiz amigos rápido no online. A primeira pessoa que falou comigo foi a Larissa, depois o Naruto e hoje sou amigo de todo mundo."*
Aparência/Regulação social	(Apar./Reg.)	Demonstrações de preocupação com a autoimagem, avaliação pelos demais membros do grupo ou efeitos do comportamento no meio social. *"[Eu sou] uma pessoa pré-adolescente, eu acho. Eu estou falando o que a minha mãe fala que eu sou, a minha mãe fala que eu sou bonito, mas eu acho que sou feio."*
Aspirações	(Aspiraç.)	Sonhos, desejos, planos para o futuro e estratégias para realizá-los. *"Meu maior sonho? É crescer, terminar meus estudos, ter um emprego bom, que eu goste. Meu sonho é conseguir ser um pouco de cada. Um pouquinho cantora, um pouquinho dançarina, um pouquinho cozinheira, um pouquinho de cada coisa que eu gosto, sabe?"*
Autonomia e protagonismo	(Aut./Prot.)	Situações de independência comportamental, quando o indivíduo decide por si mesmo o que deseja e como alcançá-lo. Inclui independência moral, com tomada de decisão e julgamento autônomo, sem recorrer a figuras de autoridade para decidir o que deve ser feito. Engloba também situações de iniciativa e liderança perante o grupo. Contou-me que foi de bicicleta para a escola. Nem sempre sua mãe deixa, porque ele ainda está no 4º ano, porém, já está treinando, pois quando for para o 6º ano, irá todos os dias sozinho e de bicicleta. Estava orgulhoso e empolgado com a conquista da própria independência.
Competição	(Compet.)	Qualquer situação ou posicionamento que envolve competição entres indivíduos ou grupos. Define também comportamentos individualistas ou egoístas em

		situações que requerem cooperação. *"Aqui na escola não dá para você fazer tudo que faz na sua casa. Você diz que está sozinho e sem amigos, mas você faz tudo do seu jeito e não respeita ninguém."*
Conflito	(Confl.)	Situações de desavenças e desacordos, incluindo agressão física e/ou psicológica. Inclui *bullying* e outras formas de assédio. *"Eu tento não me envolver e não é todo mundo que briga, é um pequeno grupinho. Sempre os mesmos. Tem amigos meus que brigaram, mas eu prefiro não me envolver. Eu deixo a Siomara e as professoras resolverem. Tem gente que faz o que os amigos fazem para não perder a amizade, eu não. Mesmo achando injusto, espero os adultos resolverem."*
Contratos e Acordos	(Contr./Aco.)	Combinados coletivos para adoção de comportamentos e protocolos visando à convivência harmoniosa ou solução de problemas pontuais que afetam o grupo. *"Eu mudo meu jeito, porque todo mundo é diferente e tem que aprender a não brigar e respeitar. Também aprende a apagar a luz e deixar a quadra do jeito que estava antes do lanche [...] quando a gente sai da sala, o último tem que apagar a luz, mas eles esquecem e a Siomara não apaga, pede para alguém voltar e apagar e quando a gente chega na quadra para o lanche, as mesas estão arrumadas e o chão limpo. Tem alguns que jogam coisas no chão e saem parecendo que passou um furacão."*
Cooperação	(Coop.)	Situações de colaboração coletiva, com divisão de tarefas e busca de harmonização para cumprir um objetivo. Inclui interações espontâneas de ajuda mútua ou unidirecional, entre dois ou mais indivíduos. Naruto perguntou se podia ajudar Ísis, e a professora então pediu para Amanda trocar de lugar com ele. Ninja pediu para trocar de lugar com Lívia e ajudar Sansão. Percebo que as crianças gostam de ajudar umas às outras.
COVID-19	(Covid)	Engloba todas as situações decorrentes da pandemia, sua influência nas aulas, estrutura escolar e educacional dos alunos. Inclui os efeitos sobre alunos, pais e equipe educacional. *"No começo do ano era meio ruim porque muitos alunos estavam no online ainda e a escola ficava vazia. Eu gosto muito daqui agora que é só presencial. Gosto de encontrar com meus amigos, conversar, fazer fofoca. Minha mãe fala 'nada substitui a convivência física'."*
Deficiência ou	(Def./Nec.)	

necessidade específica		Situações que, de alguma forma, trazem à tona a deficiência, transtorno ou necessidade específica de um ou mais dos participantes do contexto observado. *"Meu cérebro funciona diferente, eu sou muito agitado e aparecem muitos pensamentos ao mesmo tempo. Eu não consigo fazer uma coisa só. Sempre que eu vejo algum colega brincando, eu presto atenção nele e me distraio da atividade que a professora passou. Não consigo aprender e fazer as atividades por causa disso."*
Dependência	(Depend.)	Eventos que indicam a necessidade de acompanhamento frequente do indivíduo por outra pessoa para que consiga realizar uma tarefa ou objetivo. *Um dos irmãos disse que o Oswaldo nem sabe que existe uma gaveta só para as meias e uma só para as bermudas, porque a mãe, ao fazer tudo, tira dele a oportunidade de conhecer a organização do armário, de arrumar-se sozinho para sair, enfim, de crescer.*
Estrutura	(Estrut.)	Referências à adequação da estrutura física disponível para as atividades educacionais e convivência dos alunos. *"É, tipo, a maioria são meus amigos, a Giovana, o Henrique, o Mateus, não sei mais gente que é meu amigo da equipe de ajuda. Tem tanta gente que eu não lembro mais. Ajudam-me bastante. Por exemplo, outro dia que eu fui ao banheiro, e nem tinha aquele banheiro adaptado para mim ainda, eu acho. Daí eles me ajudaram."*
Exclusão	(Excl.)	Situações que deixam claro que um ou mais participantes do grupo foram colocados de lado, preteridos ou ignorados diante de uma oportunidade de participação coletiva, colaboração ou de desenvolvimento individual. *"O meu nome completo é [dá o nome e sobrenome], eu sou agitado, porque eu tenho uma coisa chamada TDAH, que é um déficit de atenção muito alto o meu. É... eu gosto de assistir filme, eu gosto de brincar, eu gosto de jogar. Eu gosto de fazer amigos, só que, aqui na sala, é onde menos eu tenho amigos, que ninguém quer ser meu amigo, eu não sei por quê."*
Inclusão	(Incl.)	Situações nas quais um ou mais indivíduos são acolhidos pelo grupo maior, porém não apenas com demonstração de afeto, mas com condições para que se tornem participantes frequentes de atividades coletivas e para que tenham senso de pertencimento. *"Eu quero falar que eu não sofro bullying nessa escola*

		e na outra eu sofria, porque eu ficava isolado e aqui todo mundo respeita, eu tenho amigos. Às vezes eu fico sozinho, mas não é porque eu não tenho amigos, é que eu gosto mesmo de ficar um pouco sozinho às vezes."
Normas e regulações	(Norm./Reg.)	Regras, protocolos, normas, leis e procedimentos estabilizados, pouco sujeitos à discussão ou mudanças pelo grupo. *A professora disse a mim que "eles estão terríveis hoje", que sabe que castigo não resolve sempre, mas que está muito ocupada fazendo todos produzirem e que não tem tempo de conversar com os dois alunos.*
Modelo biomédico	(M. Bio.)	Situações que denotam, de uma forma geral, uma percepção de predeterminação biológica no desenvolvimento do indivíduo, com autolimitações, explicações médicas para comportamentos, uso acentuado de medicamentos e conformismo com a "doença". *"Não gosto das aulas de acompanhamento pedagógico, mas preciso, pois sou TDAH, tenho muita dificuldade para me concentrar e eu até tomo remédio."*
Modelo social	(M. Soc.)	Predomínio da percepção de que as limitações de cada indivíduo são, em primeiro lugar, uma questão social, ou seja, podem ser compensadas por mudanças no ambiente e na coletividade. *"Eu não tenho interesse em ser uma escola de ensino integral, mas olho os casos específicos. Se uma criança precisa, eu crio a estrutura para aquela criança porque, para mim, cada um importa em sua singularidade, independente do outro e da estrutura oficial da escola. Escola é movimento, é criar, desmontar, recriar [...]"*
Receios e preocupações	(Rec./Preoc.)	Medos, ansiedades e inquietações que repetem-se durante o desenvolvimento a curto ou longo prazo do indivíduo. *"Eu tenho medo de alguns monstros aleatórios. Às vezes, eu crio monstro na minha mente, vejo coisas, sabe? Que é uma coisa que eu sinto muito medo. Às vezes está tudo escuro, eu estou de frente... Darei um exemplo. Antigamente, eu tinha um quarto de frente para a sala. Nessa sala, tinham umas luzinhas vermelhas que eram da TV. Eram duas luzinhas vermelhas assim e uma verde. Eu criava um monstro, era um com chifre, os dois olhinhos vermelhos e a boca verde. E é assim até hoje."*
Valores e atitudes	(Val./Atit.)	Situações ou opiniões que denotam avaliações individuais ou grupais do tipo "bom/ruim", "certo/errado", exposição de valores, julgamento de comportamentos,

		avaliações de personalidade e atitudes, de si mesmo ou de outras pessoas. Dan perguntou-me o que achei de seu cabelo, que estava pintado de azul por cima. Eu respondi que achei legal e quis saber se ele acha que o meu também ficaria bom desse jeito. Ele riu e respondeu que não, pois eu sou adulta e a tinta colorida fica melhor para crianças.

Os 19 termos foram distribuídos entre os excertos das observações e falas dos participantes da pesquisa, conforme os quadros de dados para alunos, pais, professores e equipe gestora. A partir do primeiro agrupamento das categorizações primárias a pesquisadora realizou comparação e análise aprofundadas, cotejando com as observações pessoais do diário de campo e reorganizando os agrupamentos em eixos de análise. Os eixos de análise são categorias mais gerais, agregadoras e correspondentes ao universo pesquisado e seus participantes, que são empregados na análise dos resultados e discussão com a literatura sobre o tema. O Quadro 11 apresenta os eixos de análise.

QUADRO 11 – EIXOS DE ANÁLISE

EIXO DE ANÁLISE	**CATEGORIAS PRIMÁRIAS AGREGADAS**
Moralidade e formas de convivência	Aparência/Regulação social Valores e atitudes Conflito Contratos e Acordos Normas e regulações
Individualidade e desenvolvimento pessoal	Aspirações Autonomia e protagonismo Receios e preocupações
Relações grupais e trocas afetivas	Acolhimento Competição Cooperação
Dimensões da deficiência na inclusão escolar	Deficiência ou necessidade específica Dependência Exclusão Inclusão
Pandemia e estrutura educacional	COVID-19

	Estrutura
Possibilidades e limites	Modelo biomédico Modelo social

4.2 DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO E DAS ENTREVISTAS

4.2.1 Organização e apresentação dos resultados

Devido ao volume extenso dos dados produzidos em campo – incluindo observações anotadas, registros de falas, comportamentos, interações formais e informais, entrevistas com os alunos e documentos da escola – foram extraídos trechos de falas e sínteses de situações que foram considerados como relevantes ou representativos na reconstrução do período de observação e participação no dia a dia da instituição. Também foram selecionadas as observações de pais, dos professores, das crianças e da própria pesquisadora, que ajudam na compreensão de quem são os participantes da pesquisa, como se comportam, sentem e praticam a convivência diária na escola.

A fim de facilitar a análise dos dados, uma estrutura específica foi adotada na apresentação dos resultados. Foram dispostos 8 tópicos que trazem os dados do diário de campo, divididos entre professores e equipe gestora, família e alunos. Alguns tópicos tratam do comportamento coletivo destes grupos, enquanto outros trazem observações de seus comportamentos individuais, devidamente identificados nos títulos dos tópicos. São seguidos pela apresentação dos dados das entrevistas individuais com os alunos.

Também é importante notar que parte das observações em campo foram realizadas durante o período da pandemia da COVID-19, quando os alunos se encontravam na estrutura de aulas *online*, utilizando videoconferência. Algumas atividades observadas entre pais, coordenação e professores também foram realizadas nesse período. As observações ou trechos de falas pertencentes ao período de aulas remotas são identificadas pela notação “[*online*]”, enquanto as observações e trechos presenciais não possuem nenhuma identificação especial.

4.2.2 Diário de Campo: Observação de Professores e Equipe (Individual)

O Quadro 12 traz extratos relevantes do diário de campo sobre os professores e a equipe gestora. Reúne falas a respeito da escola, da estrutura e dos alunos, incluindo também observações da pesquisadora sobre o comportamento dos docentes durante as aulas, além de conversas informais com a equipe. Cada participante é identificado na primeira coluna com sua função ou disciplina ministrada. A coluna central traz as observações ou trechos de falas, precedidos por uma contextualização em negrito, quando necessária para melhor compreensão. A última coluna traz a categorização primária, que depois ajudou a compor os eixos de análise. Esta estrutura é seguida também pelos demais quadros de resultados apresentados na sequência.

QUADRO 12 – DIÁRIO DE CAMPO:
OBSERVAÇÃO DE PROFESSORES E EQUIPE PELA PESQUISADORA

Professor(a) **Disciplina/Função**	**Observações da pesquisadora e falas dos participantes**	**Categorização primária**
Márcia **Regente 1º semestre**	**(Comentando sobre o comportamento da turma na aula)** A professora falou de forma séria que a turma está perguntando muito, e todos ao mesmo tempo, questões que estão anotadas na agenda, como o recesso que já está previsto, e dissse que as tarefas estão todas no drive de compartilhamento eletrônico. [*online*]	(Norm./Reg.)
	(Sobre a reclamação de que a professora não explica as tarefas para a turma) Um dos meninos disse que a 'prô' não responderia para deixá-los curiosos. Ela disse que não, que se ela responder tudo eles não criarão o hábito de olhar a agenda e o drive de compartilhamento. Pediu que eles entrassem agora na agenda e no drive para responderem às próprias dúvidas. Assim eles fizeram. [*online*]	(Aut./Prot.) (Norm./Reg.)
	Algumas crianças continuaram com as queixas realizadas em aula anterior e Márcia disse que as reclamações já foram manifestadas na semana passada. O objetivo hoje era encontrar soluções de organização das aulas para que todos fossem ouvidos. Ao final da discussão foram combinados 3 itens: 1) Fechar o microfone e ouvir quando o outro estiver falando; 2) Levantar a mão antes de abrir o microfone; 3) Não ficar escrevendo toda hora no chat, porque desvia a atenção dos colegas e a professora não consegue ler. [*online*]	(Contr./Aco.) (Norm./Reg.)

	(Sobre a minha presença na aula) ***"****Eles adoram uma visita."* [*online*]	(Acolhim.) (Coop.) (Incl.)
	(Sobre a minha presença na aula) ***"****Eu te falei, Marina, que a gente adora uma visita."* [*online*]	(Acolhim.) (Coop.) (Incl.)
	A professora pediu que abrissem a lição de casa do 'experimento do que flutua e o que não flutua'. Enquanto isso, Larissa perguntou se teria festa junina na escola naquele ano. Márcia respondeu devolvendo a pergunta: *"O que você acha? É possível, nos momentos que vivemos hoje, fazer festa?".* Silêncio dos colegas, mas não é possível saber se houve comentários utilizando outros recursos, como chat em outros aplicativos ou ligações privadas. [*online*]	(Val./Atit.)
	Houve dois momentos nos quais um colega 'tirou sarro' do erro de outros e a professora chamou atenção do grupo, dizendo que o objetivo da correção coletiva é aprender com os próprios erros e com os erros dos outros, e que faz parte da atividade respeitar os colegas. [*online*]	(Compet.) (Norm./Reg.)
	(Sobre uma brincadeira do tipo 'bingo' na qual vários alunos tiveram dificuldades para ganhar) *"[...] não é para ficar chateado porque não ganhou. Não ganhar não é ruim. É sorte. O cálculo a gente ajuda, acertar os números é sorte e vamos brincar outras vezes."* [*online*]	(Acolhim.) (Val./Atit.)
Ruth **Inglês**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Lucas **Ed. Física**	**(Comentando sobre seu estilo de aula em relação ao professor anterior de Ed. Física)** *"Eu sou muito mole com vocês, acho que eu vou fazer vocês sofrerem como o [professor anterior] fez."* [*online*]	(Val./Atit.)
	Em determinado momento, a cadela de Bela apareceu na câmera e o professor perguntou se ela também faria a aula. Bela ficou muito empolgada e começou a fazer os exercícios colocando a cadela para fazer junto. [*online*]	(Incl.)
	O Prof. Lucas perguntou à Larissa se ela trouxe o andador para a aula de circuito. Ela disse que sim e apontou para ele. O professor explicou o circuito para todos e dividiu a turma entre as estações. Larissa fez um circuito adaptado, usando o andador.	(Aut./Prot.) (Def./Nec.) (Incl.)
	(Observação pessoal) Estou encantada com as adaptações das atividades físicas que o Prof. Lucas faz para a Larissa. Além disso, também tem uma relação carinhosa com as crianças e propõe atividades cooperativas, sem a competitividade comum observada em muitas aulas de Educação Física.	(Coop.) (Def./Nec.)

	O professor percebe quando algum aluno está mais cansado, triste ou nervoso. Hoje, na aula, disse a Ninja que percebia que ele "não estava em seus melhores dias". O garoto sentiu-se acolhido e respondeu com um "valeu, eu realmente estou bem cansado hoje". O professor respeitou o aluno.	(Acolhim.)
Henrique **Auxiliar**	Fiquei conversando um pouco com Henrique, ex-aluno do colégio, que está fazendo pedagogia e trabalha como auxiliar pela manhã e pela tarde. Percebo que tem muito carinho pela escola e as crianças gostam dele. Ajuda principalmente a professora da educação infantil, mas busca o Sansão quando ele foge da sala, ajuda a Larissa quando ela desce andando na biblioteca, além de ter habilidades com tecnologia e ajudar os outros profissionais com esse recurso. Disse que quer dar aula no colégio quando terminar o curso de Pedagogia.	(Coop.) (Estrut.)
Ana **Convivência Ética**	**(Em atividade com a turma sobre como lidar com os próprios sentimentos)** ***"****[...] é assim que farão com os sentimentos ruins: amassar para que não incomodem."* A professora disse aos alunos que a intenção é aprender a não praticar sentimentos ruins e pediu para a turma falar quais seriam os sentimentos bons que gostariam de praticar a cada dia mais. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Em atividade na qual todos os alunos reclamavam sobre não serem ouvidos nas aulas) A professora foi a última a fazer avaliação, dizendo que não se sente ouvida também e que se sente mal por não conseguir escutar os alunos. Completou que *"não é momento de apontar o dedo para colegas e nem para defender-se, pois nós, enquanto grupo do 4º ano, temos um problema. Na próxima aula conversaremos um jeito de resolver esse problema."* [*online*]	(Val./Atit.) (Confl.) (Norm./Reg.)
	(Conversando em particular comigo) A professora disse que percebe muito individualismo no 4º ano. Eles são 'do fazer', segundo ela, mas sem a menor preocupação com a opinião dos outros. Todos querem falar e pouco escutam o que os colegas dizem. Além disso, preocuparam-se mais com a estética do que com o conteúdo em todas as atividades que fez com a turma.	(Compet.) (Val./Atit.)
Sônia **Artes**	**(Sobre uma atividade que envolvia fazer dobraduras)** A professora deu instruções para cada aluno conseguir fazer um balão de festa junina de dobradura. Várias crianças precisaram de ajuda dos adultos que estavam em casa. [*online*]	(Def./Nec.) (Depend.)
Patrícia **LIBRAS**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Diana **Espanhol**	**(Ao término da aula)** A professora gastou 10 minutos esperando finalizarem os cartazes, levarem à secretaria e arrumarem as carteiras.	(Compet.) (Norm./Reg.)

Bruna **Regente 2º semestre**	A professora estava passando nas carteiras e respondendo perguntas objetivas em relação a reuniões, troca de livros e agendas. Anunciou que começaria a passar conceitos no quadro para copiarem. Os alunos reclamaram de ter que copiar e ela olhou para mim rindo e dizendo: *"Esta turma é mal-acostumada, Marina. Só sabe reclamar. Eu sempre trago tudo impresso e, quando raramente precisam copiar alguma coisa, acham ruim"*. Os estudantes riram também.	(Norm./Reg.)
	Durante a aula, a turma começou seguindo as orientações da professora e conversando baixo. Porém, quando vários já tinham terminado a tarefa, havia mais conversa. A professora falou comigo que eles começam a tarde bem mais tranquilos e depois ficam cansados, começam a conversar demais.	(Estrut.)
Ester **Regente 2º semestre**	**(Comentando comigo que a aula estava mais tranquila sem o aluno Sansão)** *"Não é que ele atrapalha, mas a gente precisa de uma auxiliar para o 4º ano. São muitas crianças e, para atender especialmente a Ísis, o Alvin e o Sansão, não tem como."*	(Def./Nec.) (Estrut.)
	(Oswaldo e um aluno do 5º ano estavam de castigo, pois pintaram a mesa e responderam de maneira mal-educada à professora, quando esta solicitou que limpassem a mesa) A professora disse a mim que *"eles estão terríveis hoje"*, que sabe que castigo não resolve sempre, mas que está muito ocupada fazendo todos produzirem e que não tem tempo de conversar com os dois alunos.	(Val./Atit.) (Norm./Reg.)
Siomara **Diretora**	**(Comentando comigo sobre o fato de algumas famílias precisarem de atendimento em tempo integral para as crianças)** *"Eu não tenho interesse em ser uma escola de ensino integral, mas olho os casos específicos. Se uma criança precisa, eu crio a estrutura para aquela criança porque, para mim, cada um importa em sua singularidade, independente do outro e da estrutura oficial da escola. Escola é movimento, é criar, desmontar, recriar (risos), uma 'trabalheira', né, menina?!"*	(Acolhim.) (Estrut.) (M. Soc.)
	(Observação pessoal) Percebo que Siomara estabelece relação de firmeza com os alunos e muitos deles têm, também, relação de confiança com ela.	(Contr./Aco.)

4.2.3 Diário de Campo: Observação de Professores e Equipe (Coletivo)

O quadro 13 traz as observações do diário de campo a respeito do comportamento coletivo dos docentes e equipe gestora, produzidas em diferentes situações nas quais estavam reunidos, como: reunião dos professores, durante o intervalo na sala de professores ou observação de suas interações no dia a dia de aula pela pesquisadora.

QUADRO 13 – DIÁRIO DE CAMPO:
OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DOS PROFESSORES E EQUIPE

Observações da pesquisadora	Categorização primária
(Na reunião de professores) Muitos falaram da dificuldade com o novo modelo de aula *online* utilizando recursos de tecnologia que não dominavam e não utilizavam. Também falaram da angústia de cuidar de quem está no presencial e no *online* ao mesmo tempo, e do medo de ir trabalhar sabendo que colocam a própria vida e a da família em risco. [*online*]	(Covid)
(Observação pessoal) Percebi que há muitos professores novos na escola e muito jovens. Siomara, a diretora, falou que o esforço dela é para não deixar a equipe desanimar e cuidar para que todos sintam-se incluídos. Emocionou-se ao falar sobre isso, o que me fez imaginar que não é fácil para ela, assim como para a maioria das escolas. Percebi alguns professores que já trabalham há mais tempo na escola bem à vontade e os outros um pouco mais apreensivos. [*online*]	(Incl.)
(Observação pessoal) Trata-se de uma escola com poucos alunos, com demandas diversas e que são olhados com carinho. Percebo que há muito para melhorar e estruturar, como qualquer instituição, mas estou encantada com essa escola. A equipe pedagógica é jovem, com muitos profissionais recém-formados e estudantes. Siomara é a 'figura chave' da escola: estuda muito, idealiza, cria e participa de tudo e com todos. Parece uma gestora forte, que trabalha muito e tem conquistado a minha admiração. Entendo que não deve ser fácil colocar em prática um projeto tão consistente e com uma visão tão inovadora de educação. Considero que Siomara é bastante determinada, mas não de forma autoritária e nem autocrática. Ela baseia e defende suas convicções a respeito do que deve ser feito na escola a partir de um projeto consistente, justificado e fundamentado.	(Val./Atit.) (Estrut.)
(Observação pessoal) No decorrer do período de observação e participação na escola, percebi que Siomara possui muita persistência nas decisões que toma, e que estas sempre são baseadas em muito estudo por parte dela. Ela estabelece uma direção a ser tomada pela escola e isso de fato é levado adiante ao longo dos períodos posteriores, com muita firmeza na manutenção dos objetivos. Ao mesmo tempo, é uma profissional que estuda muito o tema da inclusão, participa ativamente de grupos de estudo sobre o assunto e investe em formação, o que tem como consequência ela transmitir segurança nas decisões que toma para que a escola se torne inclusiva.	(Val./Atit.) (Estrut.)
(Observação pessoal) Com a perspectiva de ter uma escola inclusiva, Siomara também faz questão de acolher e dar suporte a funcionários que apresentem necessidades específicas ou alguma forma de deficiência. Existe, por exemplo, uma funcionária com Síndrome de Down. Outro funcionário apresenta sintomas de um quadro depressivo, para o qual tem suporte da escola na forma de acolhimento e compreensão das suas dificuldades no trabalho diário.	(Incl.)
(Observação pessoal) Siomara é muito ativa e envolvida com a escola, sendo provavelmente a pessoa que passa mais tempo no local. Também está sempre à disposição para assumir tarefas que não seriam exatamente da gestão. Por exemplo, quando algum professor acaba de chegar na escola, ou quando apresenta dificuldades com algum conteúdo, Siomara assume a tarefa pedagógica que mostra como seria uma aula dentro do tema, ou então de se envolver com o planejamento das aulas e das tarefas.	(Val./Atit.) (Estrut.)

(Na sala dos professores, durante o intervalo) A Profa. Bruna levou um bolo para comemorar seu aniversário. Todos estavam animados, rindo, trocando dicas de promoções de mercados, comentando como estava quente e como as crianças estavam agitadas. Um clima muito amistoso, agradável e com os professores sempre me envolvendo. São muito acolhedores.	(Acolhim.) (Coop.)
(Na sala dos professores, durante o intervalo) Os professores levam bolos ou biscoitos para comer enquanto tomam o café oferecido pela escola, então eu trouxe bolo de fubá com goiabada e deixei em cima da mesa. Ao chegar na sala, ouvi perguntas sobre 'quem trouxe esse bolo'. Uma professora do 3º ano disse que eu atrapalhei o regime dela e que nunca comeu um bolo tão gostoso. Os outros professores também elogiaram bastante o bolo. O clima entre eles é sempre muito positivo e são muito acolhedores comigo.	(Acolhim.) (Coop.)
(No término do dia de aula) Márcia lembrou aos alunos que no dia seguinte não haveria aula, porque seria a reunião de pais presencial e que os alunos também estão convidados. Ela explicou-me que no colégio as reuniões com os pais são em dias e horários de aulas porque são aulas, realizadas na presença dos responsáveis, e a escola incentiva que as crianças estejam presentes para saberem o que é conversado sobre elas. [*online*]	(Aut./Prot.) (Contr./Aco.) (Incl.)
(No último dia de observação na escola) Despedi-me de Siomara e de todos os funcionários que estavam na escola hoje. Todos muito amorosos, convidando-me a voltar quando quiser. O clima na escola é ótimo, muito acolhedor, quente e amoroso. É um lugar gostoso. Senti-me assim durante todo o período de observação e percebi que as crianças e os profissionais também se sentem assim.	(Acolhim.) (Coop.)

4.2.4 Diário de Campo: Comentários de Professores e Equipe (Individual)

O Quadro 14, também extraído do diário de campo, reúne as observações dos docentes e da equipe gestora sobre os alunos, trazendo suas opiniões e considerações pessoais na avaliação das crianças. A primeira coluna identifica o aluno sendo comentado, a coluna central identifica em negrito quem é o professor ou funcionário comentando, e a última coluna traz a categorização primária que compôs depois os eixos de análise.

QUADRO 14 – DIÁRIO DE CAMPO:
PROFESSORES E EQUIPE FALAM SOBRE ALUNOS

Aluno comentado **Idade**	**Observações e falas de professores e equipe sobre os alunos**	**Categorização primária**
Bela **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Eric	Sem observações ou trechos de fala destacados.	

9 anos		
Dan **9 “quase 10” anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Emma **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
João **9 anos**	Siomara disse que se surpreendeu com o pai de João na reunião que fizeram na semana anterior. O pai também fala em TDAH e constatou que sempre teve o transtorno, sem ser diagnosticado. Está feliz por dar ao filho a oportunidade de tratar desde a infância.	(Def./Nec.) (M. Bio.)
Ísis **10 anos**	**(Diretora Siomara comentando*)*** Indicou que a aluna não se manifesta. É passiva e obedece a tudo que os colegas falam. Além disso, ela tem uma questão severa de memória. *“Não retém quase nada de informação. Não sabe as cores, nomes dos colegas...”*	(Def./Nec.)
	(Profa. Bruna comentando após Ísis não realizar nenhuma atividade) “*Todos os dias repasso as cores com ela e preciso ir falando o que ela está colorindo.”*	(Def./Nec.) (Depend.) (M. Bio.)
	(Profa. Ester comentando) Disse que ela não consegue ler, nem escrever e esquece tudo que se ensina para ela, mas não sabe dizer o diagnóstico.	(Def./Nec.) (M. Bio.)
	(Diretora Siomara comentando) Contou que a menina está na escola há 4 anos. Entrou no 2º ano, acompanhou a turma até o 4º e, naquele ano, estava fazendo o 4º novamente, com outra turma. Ficou muito tempo na UTI, tem deficiência intelectual e muitos problemas respiratórios. Frequenta a Associação [nome omitido] todos os dias. A aluna tem dificuldades para ler, não escreve e não memoriza. É passiva e muito querida pelos colegas.	(Def./Nec.) (Depend.)
Lívia **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Larissa **10 anos**	**(Diretora Siomara comentando)** Larissa é a única do 4º ano que não voltou ainda para o presencial. A mãe tem medo de contatos físicos, já que ela precisa de mais ajuda, inclusive para ir ao banheiro. A mãe mencionou também que está com medo de *bullying*, mas a Siomara já adiantou que isso a Larissa não sofre na escola. Ela é forte, posiciona-se e tem facilidade para fazer amigos.	(Covid) (Def./Nec.) (Estrut.)
Naruto	Sem observações ou trechos de fala destacados.	

10 anos		
Caio **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Oswaldo **9 anos**	**(Diretora Siomara comentando)** Disse que Oswaldo tem TDAH. Também é um pouco opositor. Joga as coisas no chão, mas não agride as pessoas.	(Val./Atit.) (Def./Nec.)
Ninja **"9, quer dizer, 10" anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Alvin **"Ainda não sei"** **(10 anos)**	**(Profa. Bruna em uma situação na qual Alvin não quis realizar a atividade proposta).** A professora disse: *"Se você precisar de ajuda, você me chama"* e saiu. Explicou depois que estão percebendo que Alvin primeiro reage negando e, se esperam um tempo, ele solicita ajuda. Foi exatamente o que aconteceu. Em alguns minutos, Alvin ficou olhando para Bruna, ela foi até a carteira dele, explicou novamente e ele começou a fazer.	(Aut./Prot.) (Def./Nec.)
Sansão **10 anos**	**(Profa. Bruna comentando)** A professora contou uma episódio no qual Sansão empurrou-a com força e ela ficou muito assustada, machucou-se. Por isso, falou firme com ele e ele chorou. *"Não estamos conseguindo atendê-lo como ele precisa, né?! Já falei com a Siomara que precisamos de ajuda. A sala está grande e precisamos de mais uma pessoa aqui."*	(Confl.) (Estrut.) (Norm./Reg.)
	(Diretora Siomara comentando) Sansão não ficava na sala e agora está melhorando, aceitando ficar um pouco, mesmo tentando fugir de tempos em tempos.	(Val./Atit.) (Def./Nec.)
Mirela **9 anos**	**(Diretora Siomara comentando**) É estudiosa, relaciona-se bem com todos, tem família presente na escola e que a incentiva. Porém, desde agosto, com o retorno às aulas presenciais, os pais enviam mensagens à escola dizendo que ela não poderá estar nas aulas. Como fazem todas as atividades com a filha e ela está acompanhando, a postura da escola é aguardar e respeitar o tempo da família.	(Covid)
Alice **9 anos**	**(Diretora Siomara comentando)** Aderindo ao setembro amarelo, a escola fez uma conversa com alunos dos anos iniciais sobre a importância da vida e prevenção ao suicídio. Nesta ocasião, Alice contou a todos que a mãe já tentou suicídio mais de uma vez e que tem medo de perder a mãe.	(Rec./Preoc.)
Amanda **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	

4.2.5 Diário de Campo: Observação de Famílias (Individual)

O Quadro 15 reúne notas do diário de campo quando as famílias trouxeram informações sobre os filhos, em sua maioria colhidas durante as aulas ou reuniões de pais. A primeira coluna identifica o aluno do qual se fala, a coluna central identifica em negrito quem é o familiar comentando, acompanhado da observação ou fala.

QUADRO 15 – DIÁRIO DE CAMPO:
FAMÍLIAS FALAM SOBRE OS FILHOS

Aluno comentado **Idade**	**Observações e falas de pais e mães**	**Categorização primária**
Bela **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Eric **9 anos**	**(Pai comentando)** disse que ele e a mãe não podem acompanhar o filho, mas o avô está sempre em casa com ele durantes as aulas *online*. Segundo o pai, é impossível deixar as crianças sozinhas nas aulas *online*, e ele está se desdobrando para diminuir ao máximo os impactos negativos da pandemia na educação do filho. [*online*]	(Covid) (Depend.)
Dan **9 "quase 10" anos**	**(A mãe comentando sobre o fato de Dan aparecer como participante da aula *online*, mas não estava presente diante da câmera, que estava desligada)** *"É que não quero que ele fique com falta."* [*online*]	(Covid)
Emma **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
João **9 anos**	**(João foi identificado em uma situação na qual estava jogando durante a aula *online*)** O pai do João fez um áudio no grupo pedindo desculpas para a professora, dizendo que o João nunca tinha participado de aulas *online* e que não sabe como se portar nesse ambiente. Garantiu que, a partir de agora, ou ele ou a mãe do João estarão sempre juntos para que isso não aconteça mais. [*online*]	(Covid) (Depend.) (Norm./Reg.)
Ísis **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Lívia	Sem observações ou trechos de fala destacados.	

9 anos		
Larissa **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Naruto **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Caio **10 anos**	**(Mãe comentando)** Disse que sente as crianças agitadas, carentes, sem conseguir suprir a necessidade de encontrar com os amigos, divertirem-se de forma mais livre e longe dos pais. [*online*]	(Val./Atit.) (Covid)
Oswaldo **9 anos**	**(Mãe comentando)** Disse que a pandemia tem sido um tempo difícil, que está cansada. [*online*]	(Val./Atit.) (Covid)
	(Mãe comentando) Disse que o filho ama esta escola e que na outra, na qual ele estudava, as professoras deixavam-no sozinho numa sala ou na quadra e diziam que ele era terrível. Contou que neste colégio ele tem amigos, tem vontade de ir para a aula e sente-se feliz.	(Acolhim.)
	(Mãe comentando) O filho tem dificuldade para ouvir 'não', diferente dos outros filhos (o mais velho tem 22 anos), que não apresentavam essa dificuldade tão acentuada. Para ela, pode ser por ele ser bem mais novo que os irmãos ou por agora serem outros tempos.	(Val./Atit.)
	(Mãe comentando) Contou que ele não consegue encontrar nada. Pede para a mãe pegar a meia ou a bermuda e ela sempre pega. Um dos irmãos disse que o Oswaldo nem sabe que existe uma gaveta só para as meias e uma só para as bermudas, porque a mãe, ao fazer tudo, tira dele a oportunidade de conhecer a organização do armário, de arrumar-se sozinho para sair, enfim, de crescer.	(Depend.)
Ninja **"9, quer dizer, 10" anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
Alvin **"Ainda não sei"** **(10 anos)**	**(Mãe comentando)** Disse que o filho estudava em escola pública e mudou para este colégio neste ano. Está adorando a escola, percebe o desenvolvimento do filho e agora, na modalidade *online*, ela consegue assistir ao que o filho faz e perceber as potencialidades dele. [*online*]	(Aut./Prot.) (Covid)
Sansão **10 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.	
	Sem observações ou trechos de fala destacados.	

Mirela **9 anos**	
Alice **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.
Amanda **9 anos**	Sem observações ou trechos de fala destacados.

4.2.6 Diário de Campo: Observação de Famílias (Coletivo)

O Quadro 16 reúne as observações do diário de campo referentes ao comportamento das famílias em situações coletivas, extraídos em sua maioria dos eventos de formação de pais ou da reunião de pais periódica. As observações são precedidas em negrito pela identificação do contexto de produção.

QUADRO 16 – DIÁRIO DE CAMPO:
OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DAS FAMÍLIAS

Observações da pesquisadora	Categorização primária
(No evento presencial de formação dos pais) Foram mostradas duas imagens e perguntou-se aos pais e mães com qual cada um identificava-se mais: 1) mãe trabalhando no computador e o filho do lado, na mesma mesa, estudando; 2) família junto e a criança com toda a atenção voltada para o celular. Aqueles que se identificaram mais com a primeira imagem falaram que, durante a pandemia, trabalharam em casa nos mesmos espaços que os filhos. Isso foi positivo para aproximarem-se dos filhos, para eles saberem como é o trabalho dos pais e também para os pais entenderem melhor o desenvolvimento dos filhos, o que estão estudando e até valorizar mais o trabalho realizado na escola. Brincaram e riram que, após passar pela pandemia, as escolas podem cobrar o valor que quiserem, pois os pais perceberam como é difícil realizar esse trabalho, e que é necessária uma formação específica para educar crianças. Um ponto negativo identificado foi a diminuição da privacidade e qualidade de trabalho. Falaram também sobre a importância de crianças conviverem com os pares, gastarem energia correndo com amigos e como aumentou o uso de eletrônicos neste período de isolamento social. As pessoas que se identificaram mais com a segunda imagem falaram da preocupação em relação ao uso de eletrônicos; as crianças gostam, envolvem-se, não querem parar de usar, brigam quando os pais limitam o tempo de uso e ficam mais agressivos e impacientes após um período longo utilizando-os. Abrem mão da convivência em família e com amigos de forma virtual para ficarem jogando. Também apontaram o perigo do mundo com o qual as crianças entram em contato quando estão na internet, sendo que os pais muitas vezes não sabem com quem estão conversando ou quais informações estão fornecendo.	(Covid)

(Na reunião de pais *online*) Quando o tema da reunião recaiu sobre o excesso de autocobrança e sobre autocuidado durante a pandemia, muitos pais e mães abriram o microfone para concordar sobre o cuidar de si como uma condição prévia para melhor cuidar do outro. Percebe-se o cansaço das famílias com as crianças em casa. [*online*]	(Covid)
(No evento *online* de formação dos pais) Não havia muitos pais na reunião, alguns ficaram só no início e outros chegaram atrasados. Foi um bate-papo, as pessoas se colocaram e pareciam estar acolhidas com esse espaço para falar de si e compartilhar angústias com pessoas que passam por algo semelhante. Perguntaram se no segundo semestre a formação de pais será mais frequente e Siomara e Sônia comprometeram-se a montar um calendário com pelo menos quatro encontros para o segundo semestre. [*online*]	(Acolhim.) (Covid)
(Quando expressaram os motivos para participar da formação de pais) De um modo geral, o que os levou até a formação foi: aprender mais, trocar com pessoas que vivem situações semelhantes, conhecer experiências de outras famílias, sentir que não estão sozinhos, falar menos 'não', aprender a colocar limites nos filhos e diminuir ansiedade decorrente da pressão de acertar sempre.	(Acolhim.) (Coop.) (Norm./Reg.)
(No evento presencial de formação dos pais) Os familiares foram perguntados: 'Qual educação queremos para nossos filhos?' As respostas foram: felizes, responsáveis, respeitosos, independentes e autônomos. A discussão sobre autonomia e independência foi até o final e terminaram dizendo que gostariam de falar mais sobre esse tema no próximo encontro.	(Aut./Prot.) (Val./Atit.)
(No evento presencial de formação dos pais) Os pais compartilham desejos muito parecidos sobre independência e autonomia dos filhos, e também sobre a dificuldade de deixá-los realizar tarefas que levariam a esta conquista, como irem sozinhos a determinados lugares, cozinharem ou passarem a roupa sozinhos e escolherem a roupa que vão colocar para sair. Avaliam que não permitem tanta independência porque algumas situações são perigosas (assalto, trânsito, fogo), mas em alguns casos também é por comodidade. Ao deixar os filhos cozinharem, por exemplo, eles farão mais sujeira do que um adulto, podem estragar utensílios, desperdiçar ingredientes etc. Uma mãe brincou que o 'deixa que eu faço' impede o desenvolvimento dos filhos.	(Aut./Prot.)
Quero entender o que motiva famílias com crianças que não apresentam grandes dificuldades a matricularem seus filhos em uma escola com número tão alto de pessoas com deficiência e transtornos. Antes de começar as observações na escola, Siomara contou-me de algumas famílias que matriculavam um filho com deficiência ou transtorno na escola (com foco em convivência) e outro filho em outra escola (com foco em conteúdo). Ela sempre questiona o que leva as famílias a entenderem que um dos filhos precisa ser acolhido em um espaço propício para isso mas o outro filho não.	(M. Bio.) (M. Soc.)

4.2.7 Diário de Campo: Observação de Alunos (Individual)

O Quadro 17 reúne as observações dos alunos em situações variadas, registradas no diário de campo. São observações em sala de aula (nas modalidades online e presencial), interações informais com as crianças, participação em recreio e outros eventos nos quais os alunos estiveram presentes. A primeira coluna identifica

o aluno e a coluna central traz as observações ou trechos de falas das crianças, precedidos por contextualização em negrito, quando necessário.

QUADRO 17 – DIÁRIO DE CAMPO:
OBSERVAÇÃO DOS E SOBRE OS ALUNOS PELA PESQUISADORA

Aluno **Idade**	**Observações da pesquisadora** **Comportamentos e falas dos alunos**	**Categorização primária**
Bela **10 anos**	**(Durante a chamada deveriam dizer, em uma palavra, o que eles lembram da festa junina)** Bela respondeu: *"make e roupa".* [*online*]	(Apar./Reg.)
	(Em conversa sobre valores morais) Bela deu o exemplo de pensar antes de agir e falar, para não machucar o outro. [*online*]	(Val./Atit.)
	(João estava tentando passar à frente na fila do lanche porque queria comprar o 'enroladinho' antes que acabasse) Bela disse: *"Eu não vou comprar o enroladinho, mas você precisa respeitar as pessoas. Aqui na escola não dá para você fazer tudo que faz na sua casa.Você diz que está sozinho e sem amigos, mas você faz tudo do seu jeito e não respeita ninguém."*	(Compet.) (Val./Atit.) (Confl.)
	Bela leu minha mão e disse que eu me casaria com um homem muito bom e teria dois filhos. Perguntei se ela podia ler se eu continuaria feliz no futuro, estudando e trabalhando com o que gosto; se continuaria unida com meus familiares e empenhada em fazer o bem por onde eu passo. Ela disse que sim. Percebi que se surpreendeu com as perguntas, pois está acostumada a revelar apenas sobre relacionamentos amorosos e filhos. Gostou do foco da minha curiosidade e disse que, como ela é cristã, a preocupação maior que tem é em fazer o que Jesus ensinou, que é amar ao próximo como a si mesmo.	(Apar./Reg.) (Val./Atit.)
	(Observação pessoal) Bela chamou Emma, Amanda, Lívia e Alice para ensaiarem a coreografia que ela está criando para o filme que planejam fazer juntas. Percebo que Bela está mais autoritária e agitada que usualmente.	(Aut./Prot.)
Eric **9 anos**	**(Em conversa sobre valores morais)** Eric disse que é importante ajudar o colega que precisa. [*online*]	(Coop.)
	No aniversário do Eric a Profa. Márcia sugeriu que todos ligassem os microfones para cantarem parabéns bem animado para ele. Todos abriram e foi um barulhão, sem sincronia na música, mas foi divertido e Eric ficou com um grande sorriso enquanto cantavam. Percebia-se que estava muito feliz por ter sido lembrado e pela animação dos colegas ao cantar para ele. [*online*]	(Acolhim.) (Coop.)

	(Durante uma tarefa de montar um cofre a pergunto por que eles queriam juntar dinheiro) Eric contou que já tem um cofre e que já tem muito dinheiro e que ganhou mais de aniversário. [*online*]	(Apar./Reg.)
	(Em uma aula com tempo para desenhar livremente) Eric disse: *"Marina, temos que aproveitar, porque agora que estamos no 4º ano, é bem difícil termos tempo para desenho livre"*. Ri e perguntei se antes eles desenhavam muito e ele disse que sim, quase todo dia, e que, depois que cresceram, passara a ter mais leituras e atividades de escrita. Ele parecia empolgado com os desenhos e, ao mesmo tempo, orgulhoso por ter crescido e estar no 4º ano.	(Norm./Reg.)
Dan **9 "quase 10" anos**	**(Conversando sobre a cidade da escola)** Dan aproximou-se e perguntou se eu já fui ao Rio de Janeiro.	(Acolhim.)
	Dan perguntou-me o que achei de seu cabelo, que estava pintado de azul por cima. Eu respondi que achei legal e quis saber se ele acha que o meu também ficaria bom daquele jeito. Ele riu e respondeu que não, pois eu sou adulta e a tinta colorida fica melhor para crianças.	(Val./Atit.)
Emma **9 anos**	Amanda e Emma vieram até mim e pediram para Dan e Naruto saírem, pois 'agora elas conversariam com a Marina'.	(Excl.)
	(João estava tentando passar à frente na fila do lanche) Emma disse para mim: *"Aqui na escola temos valores que não abrimos mão, que estão no cartaz na sala, você viu? O valor do respeito e o valor da amizade a gente não abre mão."*	(Val./Atit.) (Confl.)
João **9 anos**	**(Comentando sobre ser ouvido durante a aula)** João disse que as outras professoras, de espanhol, inglês e artes, também não escutam o que os alunos dizem, porque todos falam ao mesmo tempo e que ele sempre escuta quando os colegas estão falando. [*online*]	(Compet.)
	Na aula *online*, João abriu o microfone e apresentou o canal dele no *Youtube*, fazendo propaganda para o professor, convidando-o a conhecer seu canal. [*online*]	(Apar./Reg.) (Aut./Prot.)
	João veio até mim e disse que gostou de encontrar-me de manhã na escola.	(Acolhim.)
	"Não gosto das aulas de acompanhamento pedagógico, mas preciso, pois sou TDAH, tenho muita dificuldade para me concentrar e eu até tomo remédio."	(Def./Nec.) (M. Bio.)

	(Durante a aula João estava conversando. A Profa. Bruna pediu para parar, ele não parou e depois pediu para repetir a explicação) João explicou que isso acontece porque tem TDAH e seu cérebro pensa em várias coisas ao mesmo tempo, impedindo-o de concentrar-se em uma coisa só. A professora cortou sua explicação e disse que ele 'tem falado muito sobre esse TDAH' e que TDAH não pode ser responsável por todas as atitudes de indisciplina e falta de sensibilidade com os amigos. A turma ficou em silêncio. João quis continuar explicando sintomas do transtorno e a professora disse: *"[...] eu não quero saber, João, você está se prejudicando. Não justifique suas dificuldades com o TDAH, seja responsável e faça esforço para ser um bom menino, um bom amigo, um bom aluno."*	(Val./Atit.) (Def./Nec.) (Norm./Reg.) (M. Bio.)
	(Abordei João sobre o seu excesso de preocupação com o TDAH e efeitos negativos desse comportamento) João ficou justificando-se, explicando sobre a doença, que os pais dele não o aguentam por ser muito agitado, falar demais, não fazer nada direito. Disse que estão descobrindo que o pai também tem TDAH, e que ele não foi diagnosticado quando criança.	(Val./Atit.) (Def./Nec.)
	(João não conseguia realizar a tarefa e pediu minha ajuda) Deu-me, mais uma vez, uma explicação detalhada do funcionamento do cérebro dele: *"Meu cérebro funciona diferente, eu sou muito agitado e aparecem muitos pensamentos ao mesmo tempo. Eu não consigo fazer uma coisa só. Sempre que eu vejo algum colega brincando, eu presto atenção nele e me distraio da atividade que a professora passou. Não consigo aprender e fazer as atividades por causa disso. Algumas pessoas que não conhecem o TDAH não sabem que é por isso que sou agitado, briguento e tiro notas ruins na escola."*	(Val./Atit.) (Def./Nec.) (M. Bio.)
	João entregou uma carta para as professoras. Foi escrita por ele, com ajuda da psicóloga. A carta lista dificuldades e impossibilidades dele: *"apressado; estabanado; inquieto; não consigo parar; distraio facilmente; esqueço todo dia; dificuldade para esperar; não consigo prestar atenção; quando gosto, me dedico".*	(Def./Nec.) (M. Bio.)
	João disse para eu conhecer o restaurante da mãe dele e a Profa. Ester o corrigiu, dizendo a mãe dele não tem restaurante e sim um buffet de festas.	(Confl.) (Excl.)
	(Observação pessoal) O acompanhamento com a psicóloga e a abordagem que os pais têm a respeito das dificuldades rotulam João, fixam-se em uma lista de impossibilidades e o menino percebe-se apenas como alguém que tem um transtorno.	(M. Bio.)
Ísis **10 anos**	Ísis mostrou-me páginas soltas de um gibi da Turma da Mônica e apontava para todos os personagens dizendo que eram o Cebolinha. Eu fui apontando com o dedo dela e dizendo os nomes de cada um. Ela repetia, sorrindo.	(Def./Nec.)

Lívia **9 anos**	**(Sobre o fim de uma aula)** Prô, hoje não teremos o Momento Literário? [*online*]	(Aut./Prot.)
	(Comentando sobre ser ouvido durante a aula) Lívia disse que se sente mais ou menos ouvida, pois há dias em que vai perguntar e os colegas interrompem. [*online*]	(Compet.)
	(Perguntei com qual cor se identificava, no contexto de um livro sobre a história das cores) Lívia disse ser o Violeta, pois é forte e corajosa. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Conversando sobre qual personagem seria no contexto do livro 'Piquenique dos Problemas) Lívia disse que ela seria o medo. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Durante uma tarefa de montar um cofre pergunto por que eles queriam juntar dinheiro) Lívia disse que quer ir para Paris. [*online*]	(Aut./Prot.)
	(Durante a aula *online* de Espanhol) A irmã de Lívia estava ao lado dela e a professora perguntou se estava acompanhada hoje. Lívia ficou orgulhosa e sorridente. [*online*]	(Acolhim.) (Incl.)
	"Marina, estou muito feliz por conhecer você presencialmente."	(Acolhim.)
	(Na aula de Artes, fazendo uma dobradura) Lívia teve muita dificuldade e estava sozinha em casa sem ninguém para ajudar, então não terminou e ficou bastante frustrada. [*online*]	(Depend.)
Larissa **10 anos**	**(A Profa. Márcia fez a chamada e disse que precisava sair por alguns instantes)** Larissa disse *"festinhaaaa"* e comemorou com os braços. [*online*]	(Norm./Reg.)
	Instruções de silêncio ao longo de uma brincadeira não foram cumpridas por Larissa, que ficou com o áudio aberto o tempo todo, fazendo comentários. [*online*]	(Confl.) (Norm./Reg.)
	(Cumprindo uma tarefa de contar uma história para a turma) Foi uma fábula bem longa e cheia de personagens. Usou animais da mitologia grega, estudados em um dos capítulos do livro. [*online*]	(Aut./Prot.)
	(Comentando sobre ser ouvido durante a aula) Larissa falou que sim, que se sente ouvida. [*online*]	(Incl.)
	(Em conversa sobre valores morais) Larissa disse que precisamos das pessoas e que ela não gosta de sentir-se sozinha. Disse que sem as outras pessoas, ela morreria.	(Depend.)

	[*online*]	
	(Perguntei com qual cor se identificava, no contexto de um livro sobre a história das cores) Larissa disse que se identificou com a cor Azul, porque é brincalhona e distraída. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Conversando sobre qual personagem seria no contexto do livro 'Piquenique dos Problemas') Ela já adiantou que seria o medo, pois 'tem medo de tudo: cair, ir para outro mundo...'. Eu perguntei o que é 'ir para outro mundo' e ela explicou que é 'ser abduzida por extraterrestres.' [*online*]	(Depend.)
	(Durante uma tarefa de montar um cofre pergunto por que eles queriam juntar dinheiro) Larissa disse que quer ir para Disney. Disse que o pai dela sempre dá para ela o troco dos pedágios e ela está juntando. [*online*]	(Aut./Prot.)
	(Referindo-se a mim durante a aula *online*) ***"****A Marina não vai escapar, não vai ficar escondidinha."* [*online*]	(Incl.)
	(Referindo-se a mim durante a aula *online*) ***"****Marina, você está aí, escondidinha, igual detetive, vendo a aula, né?!"* [*online*]	(Val./Atit.)
	(Durante uma discussão sobre o término do semestre) Disse que falta apenas um mês para acabarem as aulas e não quer entrar de férias em julho. Ninguém comenta nada do que a Larissa fala com os professores, mas percebo algumas expressões de desaprovação e olhares entre as crianças. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Sobre um livro que a turma estava lendo) Larissa disse que já leu o último capítulo, então já sabe do final. Disse que não quer dar '*spoiler*', mas que achava melhor ninguém criar muita expectativa para o final da história, pois é bem bobinho. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Durante a troca de livros semanal, na biblioteca) Profa. Bruna chamou o Prof. Henrique para ajudar com Larissa. Há quatro degraus para descer ao entrar na biblioteca. Larissa desceu da cadeira de rodas e entrou andando, com ajuda.	(Def./Nec.) (Estrut.)
	(Observação pessoal) Percebi que a Profa. Ana conhece a Larissa e quis diminuir seu comportamento de vitimização, principalmente em relação ao evento de sua queda, que ela manifesta com frequência. Eu imagino como deve ter sido difícil para a Larissa cair da cadeira de rodas, mas também compreendo a professora quando diz que ela não é a única a enfrentar um trauma, que muitas outras pessoas passam por situações parecidas. [*online*]	(Val./Atit.)

	(Observação pessoal) Chamou-me atenção que a Larissa foi a única que diz sentir-se ouvida. Percebo que ela fala o tempo todo, nas aulas *online* fica com o áudio ligado e comenta tudo, interrompe os colegas e ninguém fala nada sobre isso. Acredito que não estabelecer limites para a Larissa é também uma forma de exclusão, é não considerar a menina como membro do grupo, que tem o direito de ser convocada a desenvolver-se, aprender a silenciar, esperar a vez do outro falar. [*online*]	(Val./Atit.) (Excl.)
	(Observação pessoal) Larissa está sempre muito envolvida nas atividades do colégio e percebo que se ocupa em mostrar isso para as pessoas. [*online*]	(Apar./Reg.)
Naruto **10 anos**	**(Comentando sobre ser ouvido durante a aula)** Naruto disse que no presencial ele sente-se ouvido, mas no *online* não. [*online*]	(Covid)
	(Na transição das observações *online* para presenciais) Naruto foi até minha mesa e contou-me, de forma afetuosa, que me reconheceu logo que eu entrei no portão da escola.	(Acolhim.)
	Contou-me que foi de bicicleta para a escola. Nem sempre sua mãe deixa, porque ele ainda está no 4º ano, porém, já está treinando, pois quando for para o 6º ano, irá todos os dias sozinho e de bicicleta. Estava orgulhoso e empolgado com a conquista da própria independência.	(Aut./Prot.)
Caio **10 anos**	*"Esta escola é especialista em acolhimento. Aqui tem muita amizade. Fiz amigos rápido no online. A primeira pessoa que falou comigo foi a Larissa, depois o Naruto e hoje sou amigo de todo mundo."*	(Acolhim.)
	(Durante a aula *online*) O irmão mais novo de João apareceu na câmera e deu uma mordida muito carinhosa nele. A professora disse *"nossaaaaa, que delícia"*. João ficou sem graça e falou que o irmão é assim, muito carinhoso e apaixonado por ele. [*online*]	(Acolhim.)
Oswaldo **9 anos**	Oswaldo abraçou-me na aula, e disse que a mãe dele contou que me conheceu na reunião dos pais.	(Acolhim.)
	(Comentando sobre ser ouvido durante a aula) Foi enfático ao manifestar-se como não ouvido, pois muitos falam junto quando ele começa a falar. [*online*]	(Compet.)
	(Durante uma tarefa de montar um cofre pergunto por que eles queriam juntar dinheiro) Disse que quer ir para o *Beto Carrero World.* [*online*]	(Aut./Prot.)

	Fez um desenho para mim e escreveu ‘De Oswaldo, para Marina’. Ao entregar-me disse que era para eu colocar de pôster no meu quarto.	(Acolhim.)
	Durante uma aula presencial Oswaldo abraçou-me e disse que estava com saudade.	(Acolhim.)
	(Observação pessoal) Na aula *online* de Educação Financeira com a Profa. Bruna, Oswaldo foi o único que estava totalmente desligado, brincando com os materiais, fazendo aviãozinho com o lápis e colidindo-o com a garrafa de água que estava sobre a mesa. [*online*]	(Apar./Reg.)
Ninja **“9, quer dizer, 10” anos**	Márcia pediu para Ninja ler sua fábula, que terminava assim: ‘Moral da história: Não desobedecer aos pais’. [*online*]	(Norm./Reg.)
	(Durante a chamada deveriam dizer, em uma palavra, o que eles lembram da festa junina) Ninja postou a imagem do Pato Donald contando dinheiro, com a legenda ‘eu, na festa junina.’ [*online*]	(Apar./Reg.) (Aut./Prot.)
	(Comentando sobre ser ouvido durante a aula) Explicou que na aula atual e na anterior ele chamou a professora várias vezes e ela nem escutou, então ele desistiu de falar. [*online*]	(Compet.)
	(Em conversa sobre valores morais) Ninja acrescentou que todos precisam uns dos outros. [*online*]	(Coop.)
	(Durante a aula *online* de Ed. Física) O irmão mais novo de Ninja participou de toda a aula, fazendo com muito empenho os exercícios e, em um dos intervalos para tomar água, Ninja mudou seu usuário para ‘Ninja e [nome do irmão omitido]’. [*online*]	(Acolhim.) (Incl.)
	(Durante a atividade de Bingo) Ninja estava desatento, brincando com cola, saindo e voltando da sala. [*online*]	(Norm./Reg.)
	Ninja contou à Profa. Bruna, no início da aula, que havia esquecido o estojo e não tinha lápis. Ela disse que emprestaria um, mas esqueceu-se. A turma estava copiando os conceitos no caderno e ele parado. Depois de um tempo, Bruna viu que ele estava parado e falou, carinhosamente, que ela esqueceu de entregar o lápis, mas ele precisa pedir, lembrá-la e não ficar parado. Ninja continuou calado e começou a copiar. Ninja é tímido em relação à maioria dos colegas, que são bem agitados e sentem-se à vontade para falar, perguntar e pedir o que precisam.	(Depend.)
Alvin **“Ainda não sei”**	**(Comentando sobre ser ouvido durante a aula)** Respondeu que não se sente ouvido, pois tem muito barulho. [*online*]	(Compet.)

(10 anos)	Durante uma das aulas apresentou comportamentos como ficar balançando as mãos, o corpo, colocando a língua para fora da boca, rindo sozinho, fazendo binóculos com as mãos nos olhos e assim permanecendo por alguns minutos.	(Def./Nec.)
	Alvin reconhece as letras, mas não escreve ainda. É descrito como 'copista' pelas professoras.	(Def./Nec.) (Depend.)
	Alvin veio até mim, segurou minha mão e me puxou até a carteira dele. Apontou para o papel e eu abaixei-me e perguntei o que ele queria. Ele continuou apontando, eu insisti que ele olhasse para mim e dissesse o que precisava. Ele respondeu baixo e eu não escutei. Pedi que falasse um pouco mais alto porque, como ele estava usando máscara, eu não conseguia entender o que ele estava falando. Ele disse que não sabe fazer o desenho. Ajudei com instruções e ele começou a fazer. Depois, coloriu sozinho e chamou-me quando precisava recortar. Ele não tem tesoura no estojo, porque não sabe recortar, mas estimulei e ele recortou. Não ficou perfeito por falta de prática, porém, ele ficou bem feliz ao perceber que conseguiu fazer a atividade que todos estavam fazendo.	(Def./Nec.) (Incl.)
Sansão **10 anos**	Não fala e não consegue pegar no lápis. Durante uma aula presencial, chegou e sentou-se no chão, próximo à professora. Ficou brincando com um brinquedinho de montar que levou de casa. Quando ela foi até a lousa, ele saiu correndo em direção à porta. Um colega fechou a porta e outros dois seguraram-no. Caio explicou-me que o Sansão não gosta de ficar na sala, então todos ajudam quando ele quer sair correndo.	(Coop.) (Def./Nec.)
	(Sansão sempre chega depois da turma já organizada, em sala) Entrou e se sentou na cadeira da Profa. Bruna. Ela pediu para sair e ele fingiu não ouvir, ficou olhando para baixo. Ela fez um movimento de ir em direção à lousa para continuar a escrever, ele olhou para a porta e preparou-se para sair da sala correndo. Ela correu mais rápido até a porta e ficou lá por um tempo, respondendo dúvidas. Sansão disfarçava com um brinquedinho nas mãos, mas olhando para a porta, esperando uma oportunidade para sair correndo novamente.	(Def./Nec.)
	Sansão não queria ir para a sala de Artes e João levou-o prometendo emprestar o *'pop it',* brinquedo que parece que todos os estudantes estão adorando. Sansão ficou a aula de artes toda quietinho, sem tentar sair da sala, envolvido com o brinquedo.	(Coop.)
	Sansão chegou para a aula com um Sansão (coelho da Turma da Mônica) de pelúcia. Sentou-se no chão e ficou brincando. A Profa. Bruna e os colegas disseram 'boa tarde, Sansão', e ele sorriu.	(Acolhim.)
	A Diretora Siomara foi até a porta da sala e avisou que vão tentar deixar o Sansão fora da sala até ele decidir voltar sozinho, em vez de alguém ficar tentando convencê-lo ou carregá-lo, o que ocorre frequentemente. Percebem que, em algumas tentativas, ele sente-se sozinho e volta para a sala por conta própria. Nessa oportunidade Sansão voltou para a sala após 20 minutos.	(Aut./Prot.) (Def./Nec.)

	(Durante uma aula de Convivência Ética, na qual a turma fez um acróstico com a expressão 'fazer o bem') Sansão fez uma atividade de colagem com a Profa. Ester. Percebo que Sansão está progressivamente se adaptando às aulas. Não fica tentando fugir da sala e já faz as atividades propostas para ele. Em agosto, ele estava retornando de muitos meses em atividades *online* e levou um tempo para conseguir ficar bem e adaptar-se às aulas. Ainda fica sentado no chão, não se senta nas carteiras. Os colegas cuidam muito dele, são carinhosos, abraçam, preocupam-se e ajudam na realização das atividades. Além do mais, o acolhimento e insistência das professoras para que ele participasse a cada dia um pouquinho mais, contribuíram muito para o desenvolvimento do aluno na vida escolar.	(Coop.) (Incl.)
Mirela **9 anos**	**(Comentando sobre ser ouvido durante a aula)** Disse que não se sente ouvida porque quando ela fala tem mais de um aluno falando e a professora não consegue escutá-la. [*online*]	(Compet.)
	(Aproximei-me de Mirela, que esteve presente em apenas uma aula presencial que eu participei, e declarei minha alegria por tê-la em sala, pois eu faria uma atividade de escrita e queria conhecê-la melhor) Ela sorriu, me abraçou e disse que queria ter ido na aula do dia que eu conversei com um por um. Disse que os colegas contaram que foi 'muito divertido'. Explicou que faltou bastante porque ficou doente em alguns dias e em outros os pais não podiam levá-la.	(Acolhim.)
Alice **9 anos**	**(Perguntei com qual cor se identificava, no contexto de um livro sobre a história das cores)** Alice disse ser o Verde, porque é muito curiosa. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Conversando sobre qual personagem seria no contexto do livro 'Piquenique dos Problemas') Alice disse que seria a tristeza, porque está sempre muito triste. [*online*]	(Val./Atit.)
	(Observação pessoal) Nas aulas *online* percebi Alice com olhar distante e triste pela janela do quarto, como se não estivesse ali. Coloca o dedo no nariz e fica limpando, sem a preocupação de estar sendo observada. [*online*]	(Covid)
	(Observação pessoal) Na aula de LIBRAS, ao ser perguntada como estava se sentindo, Sohpie pediu para a professora mostrar qual é o gesto para 'triste'. A professora mostrou e ela reproduziu. Ao final da aula, Alice perguntou qual é o gesto para 'feliz', justificando que no começo da aula ela quis dizer que estava feliz. Achei estranha essa colocação dela ao final. Não sei se foi orientada por alguém ou se arrependeu-se do que falou. [*online*]	(Apar./Reg.)

Amanda **9 anos**	**(Durante a aula *online* de Ed. Física)** Estava de vestido, maquiagem e cabelo solto, o que atrapalhava a execução dos exercícios. Estava mais preocupada em se observar na câmera, mas não deixou de fazer as atividades. [*online*]	(Apar./Reg.)
	Amanda e Emma vieram até mim e pediram para Dan e Naruto saírem, pois 'agora elas conversariam com a Marina'.	(Excl.)

4.2.8 Diário de Campo: Observação de Alunos (Coletivo)

O Quadro 18 complementa o quadro anterior, porém neste são reunidas as observações da pesquisadora a respeito do comportamento coletivo dos alunos, suas formas de convivências e interação em tarefas grupais, brincadeiras ou eventos com vários participantes. As observações são precedidas por uma contextualização em negrito, quando necessário.

QUADRO 18 – DIÁRIO DE CAMPO:
OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COLETIVO DOS ALUNOS

Observações da pesquisadora	Categorização primária
Lívia acabou sua tarefa e pediu para ajudar o Sansão. Ficou apontando para os animais e ele respondendo, exatamente como a Profa. Bruna fez anteriormente. Amanda terminou e ficou com Ísis, mostrando as cores dos lápis de cor e perguntando qual é, também da forma que a professora fez. As crianças aprendem com as professoras o repertório de ajuda aos colegas.	(Coop.) (Incl.)
Naruto perguntou se podia ajudar Ísis, e a professora então pediu para Amanda trocar de lugar com ele. Ninja pediu para trocar de lugar com Lívia e ajudar Sansão. Percebo que as crianças gostam de ajudar umas às outras.	(Coop.)
(Observação pessoal) A convivência entre os alunos – além dos exemplos adultos e das aulas que tratam especificamente sobre os temas da convivência – faz com que aprendam formas de relacionarem-se de maneira cuidadosa e afetiva, respeitando as diferenças. Percebo que todos os alunos participam das atividades, ainda que de formas diferentes. São raros os momentos nos quais algum aluno está alheio ao trabalho proposto.	(Acolhim.) (Coop.)
(Sobre a aula de Educação Física na modalidade *online*) Percebo que os alunos ficam envolvidos, ajeitam as câmeras para o professor visualizar adequadamente a execução dos exercícios. A aula de Educação Física funciona bem na modalidade *online*. [*online*]	(Covid)
(Observação pessoal) Há algumas vantagens em realizar a observação das aulas *online*, pois posso fixar o olhar em algumas crianças e observá-las sem que elas percebam que estou tão atenta. Porém, por vê-los parcialmente, perco muito do que estão realmente sentindo e do que o corpo deles diz, além deles terem o recurso de escreverem uns com os outros por outros canais.	(Covid)

Não fica muito claro para mim quem é amigo de quem e se alguém fica mais sozinho. [*online*]	
Percebi dificuldade dos estudantes para trabalhar em grupo. Em uma atividade grupal, por exemplo, não houve planejamento. Foram divididos em três grupos e, ao ser dado o comando, cada criança pegou sua cola, seus lápis e canetinhas, começaram a enfeitar, desenhar e escrever na cartolina, sem discutir o que seria o conteúdo da mesma. A professora passava nos grupos e perguntava qual era a ideia deles, o que estavam fazendo e cada um dizia o que estava fazendo individualmente: *"Eu estou fazendo bolinhas com cola colorida"; "Eu estou escrevendo o título"; "Eu estou colando as figuras"; "Eu estou desenhando".*	(Compet.)
(Durante a aula de inglês *online*, quando a professora pergunta 'how are you' a cada um) Percebo que o repertório de emoções e sentimentos das crianças é restrito e não há muito estímulo para sua ampliação. Elas usam sempre palavras como "feliz", "triste", "cansado", "legal". Quando isso é feito durante a chamada, independente da resposta dos alunos, a professora não faz comentários, então a pergunta fica sem propósito. Quando isso é feito durante a aula, como forma de expressão pessoal de sentimentos e emoções, não há muita variedade, e o grupo movimenta-se repetindo o que os primeiros falaram. [*online*]	(Val./Atit.)
(Em discussão na aula sobre o que são valores morais) A turma concluiu que são comportamentos e atitudes que temos e acreditamos. Alguns valores morais citados foram respeito de aguardar o outro falar (lembraram-se dos combinados para sentirem-se escutados), educação ('se faltar com educação, precisa fazer algo para resolver com o outro') e empatia ('importar-se com o outro e colocar-se no lugar do outro'). [*online*]	(Val./Atit.)
(Durante a aula *online* com a Profa. Márcia) A professora anunciou que a avaliação do dia seria a resposta à pergunta 'O que eu gostaria que mudasse durante as aulas?' A turma deu as seguintes respostas: piquenique *online*; mais aulas *online* e menos pelo whatsapp; uma hora livre para desenhar todos os dias; passeios *online*; cantinho de brincadeiras; festa *online*; aula com roupa de festa junina; mais dobraduras. [*online*]	(Contr./Aco.)
Foi criada a lista dos valores da turma do 4º ano e combinaram que poderiam incluir outros à medida que lembrassem: felicidade, amor, educação, respeito, bondade, amizade, coragem, alegria, igualdade, empatia e ajudar as pessoas. [*online*]	(Val./Atit.) (Contr./Aco.)
(Na aula *online*) Em um certo momento houve tumulto, com muitas crianças falando ao mesmo tempo, algo que acontece bastante mesmo após terem combinado procedimentos para todos sentirem-se ouvidos. A professora perguntou: *"Estamos respeitando quando outro colega está falando?"*. Os alunos lembraram-se do combinado, mas, em seguida, voltaram a falar todos ao mesmo tempo. Percebo que está difícil para a turma dar conta desse respeito ao tempo de fala do colega no ambiente virtual. [*online*]	(Contr./Aco.) (Covid)
Perguntei a eles sobre a escolha dos lugares e a resposta foi que cada um senta-se onde quer, mas todo mundo vai variando, ninguém fica sempre com um colega específico.	(Coop.)
Os alunos fizeram comigo uma votação para elegermos o nome do colégio que será utilizado em minha pesquisa, para não identificá-lo. As sugestões foram: Escola Colorida, Escola do Riso, Dom Jaime, Colégio das Atividades, Escola Maneira, Marine Forge e Escola do Sol. O nome eleito foi Escola do Riso.	(Coop.)
Foi solicitada uma lição de casa na qual deveriam representar, através de histórias em	(Compet.) (Val./Atit.)

quadrinhos, uma situação constrangedora vivida por eles. As situações que apareceram foram: 1) solidão em primeiro dia de aula e acolhimento por um colega; 2) trombada de um colega de outra turma no intervalo, seguida de queda ao chão e ajuda de amigos; 3) aluna não retornou do intervalo porque não escutou o chamado da professora e os colegas preocuparam-se e saíram para procurá-la; 4) queda da cadeira de rodas porque uma colega empurrou correndo, sem considerar o alerta da professora de que isso era perigoso. [*online*]	(Coop.)
Chamaram minha atenção as dúvidas sobre religião das crianças. Muitas não sabiam o que é religião e decidiram responder que não tinham, diante da explicação da professora. [*online*]	(Apar./Reg.)
(Em discussão informal com a pesquisadora sobre 'fazer o que é certo') Eric disse que ele tenta fazer o que é certo. Oswaldo disse que ele também e que o irmão dele não. Lívia disse que nem sempre ela sabe o que é certo e Larissa explicou que é só perguntar para um adulto. Eu questionei se precisam mesmo perguntar para os adultos o que é preciso fazer ou se já não sabem. Elas riram e concordaram que não precisam. [*online*]	(Aut./Prot.) (Val./Atit.)
(No último dia de observação na escola) Despedi-me de todos, agradeci pelo acolhimento e contribuição deles com a minha pesquisa. Entreguei uma caixa de lápis de cor para cada um deles, já que percebi que essa turma gosta muito de desenhar e desenha bem. Foram muitos abraços. Criei vínculo com cada criança durante a pesquisa e minha despedida é de sincero sentimento de que, aprendi muito e levo comigo um pedacinho de cada um deles.	(Acolhim.) (Incl.)

4.2.9 Entrevistas com Alunos

O Quadro 19 apresenta comportamentos e trechos de falas dos alunos, extraídos das entrevistas realizadas com cada um deles. A primeira coluna identifica o aluno. A coluna central apresenta os comportamentos ou falas dos alunos, precedidos por uma referência à pergunta feita pela pesquisadora, quando necessário.

Devido à natureza semiestruturada da entrevista, ao nível de engajamento da criança com a atividade, e às necessidades específicas de cada uma, as perguntas foram diferentes para cada criança, embora sempre procurando cobrir o roteiro básico apresentando no Apêndice 1 – Entrevista Semiestruturada. Algumas crianças foram muito participantes na entrevista e trouxeram dados adicionais ao que era perguntado, enquanto outras apresentaram dificuldades para compreender algumas perguntas, que foram reformuladas e simplificadas na medida do possível. O cansaço ou falta de vontade da criança para continuar, quando notado pela pesquisadora, foi determinante na abreviação das perguntas ou interrupção da entrevista. Por estes motivos a quantidade de trechos elencados no Quadro 19 para cada criança é bastante variável.

3 das 17 crianças não participaram das entrevistas porque não estavam presentes no dia em que foram realizadas. A pesquisadora optou por não realizar estas entrevistas em datas diferentes para não prejudicar a rotina das crianças e o funcionamento das aulas.

As entrevistas, assim como as observações do diário de campo, também passaram pela categorização primária (na terceira coluna), visando à integração nos eixos de análise.

QUADRO 19 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS

Aluno **Idade**	**Comportamentos e falas dos alunos**	**Categorização primária**
Bela **10 anos**	**(Descreva para mim a Bela)** *"Uma menina que guerreou muito na infância. Que ainda guerreia muito pela vida, batalha bastante. E que a cada dia vai se esforçando mais para crescer e ser uma pessoa melhor. Talvez tenha um pouco de erros, mas eu acho que essa pessoa pode, sim, melhorar a cada dia, porque todo mundo tem uma chance. E essa menina é cristã e é uma coisa que ela gosta muito* (rindo)*. Ela gosta muito de cantar. Muito. Ela também dança, faz unha... e essa menina é uma menina que batalhou bastante para conseguir o seu dinheiro e guardar para seguir em frente com a sua vida."*	(Apar./Reg.) (Aut./Prot.) (Val./Atit.)
	"Agora, eu estou passando na casa do meu pai que são dois dias, e na casa da minha mãe eu passarei dois dias aqui. Amanhã, acho que irei para a casa dela. E é uma coisa bem divertida, porque não fico muito com meu pai, não fico muito com minha mãe, não dá aquela briga."	(Confl.)
	(Você gosta desta escola?) *"Amo. Eu digo que depois dessa escola eu mudei de pessoa. Eu mudei porque antes eu era muito preguiçosa. E agora aqui no colégio, eles nos ajudam. Fazemos atividades de uma forma diferente, não é aquele negócio pesado, que pega pesado. Fazemos brincando, com brincadeira."*	(Acolhim.) (Val./Atit.)
	(O que você mais gosta nesta escola?) *"Uma coisa que eu mais gosto é que eles nos tratam de uma forma diferente. Eu falo demais e aqui eu aprendo que não posso falar tudo que eu penso, que não estou na minha casa, que tenho que escutar também, que nem tudo será jeito que eu quero. Eles nos acolhem de um jeito que, às vezes, as pessoas jogam fora."*	(Acolhim.) (Val./Atit.) (Incl.)
	(O que você menos gosta nesta escola?) *"A outra coisa que eu menos gosto. É. Eu. Então, é uma coisa que eu acho muito legal e não tem nada de ruim aqui, não."*	(Val./Atit.)

	"É uma escola que me mudou inteirinha, porque eu tinha preguiça de estudar, eu não estudava direito, eu fazia tudo relaxado. Agora eu... Não ia nada bem em conta de matemática. E agora mudei tudo isso. Então foi uma escola que me ajudou muito, pode até falar com a minha mãe, foi uma escola que me mudou muito, de lá para cá, entre esses 7 e 8 meses."	(Val./Atit.) (Incl.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Meu maior sonho? É crescer, terminar meus estudos, ter um emprego bom, que eu goste. Meu sonho é conseguir ser um pouco de cada. Um pouquinho cantora, um pouquinho dançarina, um pouquinho cozinheira, um pouquinho de cada coisa que eu gosto, sabe?"*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Perder minha família. Eu tenho medo de alguns monstros aleatórios. Às vezes, eu crio monstro na minha mente, vejo coisas, sabe? Que é uma coisa que eu sinto muito medo. Às vezes está tudo escuro, eu estou de frente... Darei um exemplo. Antigamente, eu tinha um quarto de frente para a sala. Nessa sala, tinham umas luzinhas vermelhas que eram da TV. Eram duas luzinhas vermelhas assim e uma verde. Eu criava um monstro, era um com chifre, os dois olhinhos vermelhos e a boca verde. E é assim até hoje."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Valentina, que é um nome que significa valente, que é um nome de coragem, significa coragem. Ou Bela, que é um nome de beleza, é um nome de coragem, é um nome de medo ao mesmo tempo."*	---
	"Eu tenho um problema. É que tem que me dar um comando só, porque se me der um monte de comando de uma vez, eu esqueço tudo. Quando eu começo um, eu começo, fico naquele e não lembro do resto do que eu faço. E tenho que ficar perguntando várias vezes. Então tem que me dar um comando só."	(Def./Nec.)
Eric **9 anos**	**(Descreva para mim o Eric)** *"Uma pessoa muito legal que tem um cachorro bem bonitinho de um ano de idade, que se chama Relâmpago. Ah, e tem um peixe muito bonitinho que eu não sei por que eu dei o nome de... nossa, agora fugiu da cabeça. É um nome bem legal, mas bem aleatório também, que eu pensei o nome do peixe. Eu não lembro o nome dele agora, porque eu sempre esqueço. Porque é um nome bem aleatório. Eu gosto de brincar de pega-pega, tenho um computador que eu jogo, mais ou menos, todo dia, não dá muito, porque tem tarefa, e é isso."*	(Val./Atit.)
	(O que você mais gosta nesta escola?) *"Ah, eu gosto das atividades, das aulas de arte, das aulas de educação física, de espanhol, de todas as aulas que têm."*	(Estrut.)
	(O que você menos gosta nesta escola?) *"Hum... da gritaria, que todo mundo fica gritando na sala, e eu chego em casa com dor de cabeça por causa disso."*	(Val./Atit.)

	(O que você acha dos alunos poderem ir na reunião de pais?) *"Ah, eu acho legal, porque daí você vê o que [a professora] está conversando com os nossos pais. Para ver se eu sou um menino legal, se eu sou dedicado."*	(Apar./Reg.) (Val./Atit.)
	(O que você lembra da reunião de pais?) *"Eu me lembro que falou sobre o que estávamos estudando, para os pais ajudarem as crianças nas atividades de casa e acho que foi isso. Não falam mal dos alunos. É para os pais saberem o que acontece na escola, porque nem todo aluno conta para os pais. Eu até que conto. Meu avô que me ajuda mais nas atividades da escola, porque ele que fica em casa. Eu não dou trabalho, faço sem ter que me pedir."*	(Aut./Prot.) (Val./Atit.)
	(O que a Equipe de Ajuda faz?) *"Ela ajuda as pessoas, tipo assim, eu não sei direito, porque eu nunca participei da equipe de ajuda. Na verdade, não participa agora, quando é pequeno, mas eu nunca vi a equipe de ajuda me ajudando, então eu não sei muito direito."*	(Val./Atit.)
	(Você gosta da aula de Educação Financeira?) *"Gosto. A gente aprende a guardar dinheiro. Eu tenho um cofre que eu mostrei na aula online e sempre guardo. Não sou um menino gastão. Eu sempre guardo para comprar alguma coisa que eu quero muito. Daí, nós aprendemos a contar, assim, quando eu era menor, eu lembro de nós contarmos dinheiro e tal. Eu não sei se esse ano vai ser a mesma coisa, porque na última aula que nós tivemos, foi só uma, se eu não me engano, ou duas, eu não me lembro muito bem, nós tivemos aula de convivência, não, aula de Educação Financeira... Ou... não, aquela lá... é que teve uma aula parecida com... não, não é. Não tem nada a ver, eu acho. Ou tem? Eu não lembro agora. É que tinha um papelzinho lá que nós estávamos aprendendo umas coisas que era, tipo, o que era fake, o que não era e tal. Eu não sei se tinha a ver com aula de Educação Financeira, porque era de dinheiro. Então, mais ou menos, tem a ver. Eu não sei se era."*	(Val./Atit.)
	(O que você mudaria nesta escola?) *"Eu mudaria todo mundo ajudar todo mundo, porque tem gente que, a maioria ajuda, só que tem gente que também não ajuda, então eu mudaria para todo mundo ajudar todo mundo e que parassem com todas as brigas de todos os anos e não tivesse mais gritaria."*	(Coop.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Meu maior sonho é ou ser youtuber, enquanto eu sou jovem, e depois ser um mestre de artes marciais."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Medo... pensar aqui. Ah, medo de palhaço. Eu não sei por que, desde pequeno eu tenho medo de palhaço."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) "*Eric, porque tem um youtuber que eu conheço, ele é muito legal, e eu assisto todo dia, que se chama Eric Carr."*	---
Dan **9 "quase 10" anos**	**(Descreva para mim o Dan)** *"Uma pessoa pré-adolescente, eu acho. Eu estou falando o que a minha mãe fala que eu sou, a minha mãe fala que eu sou bonito, mas eu acho que sou feio."*	(Apar./Reg.) (Val./Atit.)

	"Eu tenho um tipo de probleminha que perde a atenção da coisa facilmente e eu descobri que eu tenho um tipo de fobia, que eu não lembro o nome, é muito longo. Eu descobri que existe uma fobia de medo de palavra grande. É, eu tenho medo de escrever palavra grande e de ler palavra grande. Mas eu gosto de ler texto grande, mas palavra grande não."	(Def./Nec.)
	(O que você mais gosta e menos gosta nesta escola?) *"Matemática é o que eu mais gosto, o que eu menos gosto é não conseguir comer quase nada do lanche."*	(Estrut.)
	(O que você aprende nas aulas de Convivência Ética?) *"Aprendo sobre respeito e empatia. E aprendo sobre sentimentos. Escuto os colegas para saber dos sentimentos deles e eu mudo o que não faço direito para ser um adulto melhor. Eu mudo meu jeito, porque todo mundo é diferente e tem que aprender a não brigar e respeitar. Também aprende a apagar a luz e deixar a quadra do jeito que estava antes do lanche [...] quando a gente sai da sala, o último tem que apagar a luz, mas eles esquecem e a Siomara não apaga, pede para alguém voltar e apagar e quando a gente chega na quadra para o lanche, as mesas estão arrumadas e o chão limpo. Tem alguns que jogam coisas no chão e saem parecendo que passou um furacão."*	(Val./Atit.) (Contr./Aco.) (Coop.)
	(Você quer falar mais alguma coisa?) *"Eu quero falar que não tem como mudar de uma hora para a outra. Sobre as brigas. Ninguém muda de uma hora para a outra, leva tempo."*	(Val./Atit.) (Confl.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Não sei, porque tem vários tipos de atores que eu conheço o nome e eu gosto muito. Tipo o Tom Holland, o Andrew Garfield, o Tobey Maguire – que são os atores de Homem-Aranha. [Eu escolho] meu apelido, Dan."*	---
Emma **9 anos**	**(Descreva para mim a Emma)** *"Ah, não sei. As pessoas falam que eu sou muito dramática* (risos)*. Eu acho que é mais por brincadeira, é que eu fico brincando, sabe? Que o mundo vai acabar. Eu fico brincando, sabe? Só que não sei, eu acho que eu não sou tão dramática assim. Assim, se a pessoa fala alguma coisa e ela fica repetindo, eu não tenho paciência* (risos)*. Também, deixa eu ver o que mais… não sei. Nossa, deixa eu ver. Eu gosto muito de conversar também. A minha mãe diz que eu tenho que fazer amizade, só que eu sou muito difícil, eu sou tímida, mas eu amo conversar."*	(Val./Atit.)
	"Eu sou tímida. Assim, eu gosto muito de conversar, só que na hora de fazer amizade, minha mãe diz que ela fazia amizade com todo mundo da turma dela no primeiro dia. Ela conversa muito, ela faz amizade muito rápido. Eu já sou o contrário: eu sou muito tímida, mas gosto de conversar igual ela. Deixa eu ver. Eu gosto muito de escrever, muito, muito mesmo. Quando a professora passa imprimido eu fico tão triste, porque eu gosto de escrever, eu gosto de fazer textão. Eu não gosto de	(Val./Atit.)

	ver tudo, eu gosto de escrever textão."	
	(O que você mais gosta nesta escola?) *"Ah, não sei. Assim, as pessoas são mais… na outra escola minha ninguém conversava com ninguém, sabe? As pessoas eram mais tímidas. Nessa não, nessa eu gostei. Todo mundo conversa com todo mundo e você não fica sozinha, sabe? Na outra escola você ficava sozinha, sem conversar com ninguém, porque assim, todo mundo era tímido, entendeu? É por isso."*	(Acolhim.) (Incl.)
	(O que você menos gosta nesta escola?) *"Deixa eu ver. Nossa, não sei agora. Nunca parei para pensar nisso. Ah, o pouco tempo de intervalo. Eu queria conversar mais com minhas amigas."*	(Estrut.)
	"No começo do ano era meio ruim porque muitos alunos estavam no online ainda e a escola ficava vazia. Eu gosto muito daqui agora que é só presencial. Gosto de encontrar com meus amigos, conversar, fazer fofoca. Minha mãe fala 'nada substitui a convivência física'."	(Covid)
	(Tem alguém que não é seu amigo?) *"Não, não. Porque assim: minha intenção é fazer amizade com todo mundo, só que por conta da minha timidez, assim, eu tento, só que é meio complicado. Mas a minha intenção até o final do ano é essa: fazer amizade com todo mundo."*	(Aspiraç.) (Val./Atit.)
	(Comentando sobre formas de falar sobre temas difícieis) *"Sim, as palavras machucam mais que agressão física."*	(Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) "*Deixa eu ver. Ai, a Bela com o João. Ela fica implicando muito com ele, sabe? E eu acho… porque ele tem um pouquinho de… Tem que ajudar ele, ele tem problema, sabe? E eu acho assim: teve uma vez que eu ajudei ele também. Ele estava com a mão quebrada, aí eu ajudei ele, assim, e tudo. Ajudei. Eu acho que é isso que me incomoda um pouco."*	(Confl.)
	(Sobre a aula de Convivência Ética) *"Eu ia falar que minha mãe adora a aula de Convivência Ética. Ela fala que eu tenho que prestar muita atenção, anotar tudo e contar para ela, porque é nessa aula que vou virar uma pessoa melhor. Ela disse que é a aula mais importante."*	(Val./Atit.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Meu maior sonho é de conhecer uma banda que eu amo muito, muito, muito. Só que assim, é um pouco impossível, porque eles viajam para todos os lugares, e aí não tem um lugar específico. É isso."*	(Aspiraç.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Emma. Em homenagem à minha mãezinha querida do meu coração. Porque ela assim, se fosse menino ia chamar Henrique. Não, Henrique não. É outro nome lá, só que eu não sei. Se fosse menina ia chamar Emma. E minha mãe disse que se fosse menina queria Emma. Aí eu pensei: "Emma, Emma…" Vai ser esse nome mesmo, Emma."*	---

João **9 anos**	**(Descreva para mim o João)** *"O meu nome completo é [dá o nome e sobrenome], eu sou agitado, porque eu tenho uma coisa chamada TDAH, que é um déficit de atenção muito alto o meu. É... eu gosto de assistir filme, eu gosto de brincar, eu gosto de jogar. Eu gosto de fazer amigos, só que, aqui na sala, é onde menos eu tenho amigos, que ninguém quer ser meu amigo, eu não sei por quê."*	(Def./Nec.) (Excl.)
	"Todo mundo me trata mal lá na turma, não dando bola para mim, me tratando mal. Quando eu começo a falar com eles, eles começam a falar com outras pessoas."	(Excl.)
	(Por que você acha que te tratam mal?) *"Eu acho que eu falo muito, porque eu não consigo me controlar e não falar. Que eu falo muito e não consigo não falar, porque, quando eu faço uma amizade, eu gosto de falar. Eu não consigo me controlar com o falar."*	(Val./Atit.)
	(Falando sobre ser filho único) *"Não, sou único. E os meus pais não aguentam mais um. Porque não me aguentam, principalmente mais um."*	(Excl.)
	(O que você mais gosta e menos gosta nesta escola?) *"O que eu mais gosto é que eu aprendo coisas que eu sempre quis aprender. E o que eu menos gosto é que todo mundo me trata mal. Só que, lá na minha outra escola, ninguém me tratava mal assim."*	(Confl.)
	(Como os conflitos são resolvidos nesta escola?) *"Conversando. Os próprios alunos [conversam]. Só que comigo, quando não adianta conversar, eu fico como minha mãe, bravo. Que eu sou tipo minha mãe, nós somos bastante bravos, a família da minha mãe inteira. Eles brigam muito. Eu grito, eu falo alto, eu falo de outra maneira. Como minha mãe, quando acontece esse tipo de coisa também. A família inteira da minha mãe é assim, inteirinha [...] Isso é uma coisa que eu não consigo controlar também."*	(Val./Atit.) (Confl.)
	(Você gosta da aula de Convivência Ética?) *"Gosto mais ou menos. Aprendo a me acalmar, só que eu não consigo usar muito lá na minha casa, porque lá não tem como fazer isso. Porque lá na minha casa sempre é brigueiro, não tem como fazer isso [...] minha mãe briga comigo, lá é tudo brigueiro, lá na minha casa, na casa da minha avó, tudo brigueiro. Então, não tem como melhorar nesse tipo, porque... não tem como, isso é por sangue."*	(Val./Atit.) (Confl.) (M. Bio.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"É ganhar meu notebook e poder... e ganhar bastante dinheiro em 30 minutos. Meus vôs que estão pagando a escola."*	(Aspiraç.)
	(Qual é o seu maior medo?) *"É de meus pais separarem."*	(Rec./Preoc.)

	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) "*O nome eu quero que seja Eric. Porque é um nome que eu acho que... não, eu falei errado. João, João. Joãozinho, porque ele é um amigo meu lá no condomínio da minha outra avó, e aí eu não vejo mais ele, só que nós somos bastante amigos. [Ele tem] 9 anos, mas é que ele é bem pequenininho, parecia que ele tinha menos. Ele é bem pequenininho, metade do meu tamanho."*	---
	(Você quer falar mais alguma coisa?) *"Sobre mim, uma coisa. Eu sou desse jeito é pelo sangue. Eu tenho TDAH, desde pequeno eu tenho. Aí também é muito difícil para mim controlar minha raiva, porque na minha casa, a raiva sai muito de mim, porque lá sempre briga. Briga por coisas que eu não faço, um monte de coisa. Aí a raiva sai muito, aí a minha raiva é muito forte por causa disso."*	(Confl.) (Def./Nec.) (M. Bio.)
Ísis **10 anos**	Não foi entrevistada.	
Lívia **9 anos**	**(Descreva para mim a Lívia)** *"Ela gosta de falar, ela gosta de brincar, ela gosta de fazer bastantes amigos. E ela gosta de estudar."*	(Val./Atit.)
	(O que você gosta nesta escola?) *"Primeiro eu estudava em uma outra escola, aí eu estudei até lá, depois minha mãe e meu pai me colocaram aqui, eu gosto muito daqui, eu gosto muito que eles fazem brincadeira com água. Eles fazem, eles fazem bexiga de água e nós jogamos. E nós também fazemos escorregador, eu gosto muito daqui, das brincadeiras, das professoras, eu gosto muito das atividades, são bem legais também."*	(Acolhim.)
	(Qual vai ser sua carreira quando você crescer?) *"Eu acho que talvez eu vou querer cozinhar um pouco, mas eu acho que eu vou ter outra carreira eu acho, eu não sei. Eu sei fazer arroz, eu faço uma salada de tomate, faço umas coisas na panela."*	(Aspiraç.)
	(O que você mais gosta e menos gosta nesta escola?) *"O que eu menos gosto é quando acontece briga, essas coisas. Eu gosto das brincadeiras que eles fazem, eu gosto dos meus amigos que eles brincam bastante comigo."*	(Acolhim.) (Confl.) (Coop.)
	(O que você aprende nas aulas de Convivência Ética?) *"Ah, a gente aprende a respeitar as diferenças, não fazer bullying, falar do que estamos sentindo e ter empatia."*	(Coop.) (Incl.)
	(Você sabe o que são as equipes de ajuda?) *"Sim, são os alunos mais velhos que cuidam de quem entra na escola, que está sozinho, que está passando bullying. Eles foram na nossa sala explicar no online. Você não estava nesse dia?Eu acho legal cuidar dos colegas*	(Coop.) (Incl.)

	que precisam. Foi bem legal. Eu quero ser da equipe de ajuda quando eu crescer."	
	(O que você aprende nas aulas de Educação Financeira?) *"Aprende a não gastar muito, economizar para comprar alguma coisa que você quer muito, tipo uma viagem dos sonhos."*	(Aspiraç.) (Val./Atit.)
	(Quem é seu melhor amigo?) *"Eu acho que todos são meus melhores amigos, porque sempre que eu cheguei na escola, sempre que chega algum amigo novo, eu sempre tento falar com ele para ele ser meu amigo, sempre que chega alguém ele acaba virando meu amigo."*	(Acolhim.) (Incl.)
	(Tem alguém que você não gosta?) *"Eu acho que até todo mundo de vez em quando começa a falar, isso atrapalha um pouquinho estudar. Aí fica meio ruim para mim."*	(Compet.)
	(Conte uma situação que você não gostou aqui na escola) *"Eu vi um, nós estávamos lá na quadra, eles brigaram por uma coisa que não tinha importância que era sobre um desenho, acho que era Pokémon, que nós estávamos falando: 'esse é melhor, esse é melhor.' Aí veio o Ninja, começou a falar as coisas, a Bela disse que ia pegar ele, disse que não ia sair daqui até calar ele. Aí contaram, o João contou para a professora, a professora contou para a Siomara e eles foram para lá para conversarem, e eu não sei mais o que houve."*	(Confl.)
	(Do que você tem medo?) *"Eu tenho medo de alguém ir na minha casa, começar a roubar, tenho medo disso."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Viajar. Sim, eu acho que para a França."*	(Aspiraç.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"É difícil. Eu brinco lá com as minhas primas que nós temos que dar um nome para uma brincadeira de mamãe e filhinha, eu falo os nomes, mas eu nunca quis mudar meu nome. Mas eu acho que... Lívia. É um nome bonito."*	---
Larissa **10 anos**	**(Descreva para mim a Larissa)** *"Comilona, que gosta de comida, que gosta de brincar também. Tenho um irmão de 2 anos, ele bagunça muito, chora. Tenho uma mãe chamada* [nome omitido]*, meu pai,* [nome omitido]*. Não sei mais. Moro no* [local omitido]*, tenho vários amigos. Estudo nesta escola e... todo mundo é legal comigo. E eu gosto muito daqui."*	(Acolhim.) (Val./Atit.)
	(O que você mais gosta e o que menos gosta na escola?) *"O que eu mais gosto... não sei, os professores. [O que eu menos gosto] não sei, porque tem tanta coisa legal. Eu acho que eu gosto de tudo, não tem coisa que eu não goste aqui."*	(Acolhim.) (Estrut.)
	(Você se sente acolhida aqui na escola?) *"Claro que sim, as pessoas me ajudam e eu me sinto muito acolhida. Eu me sinto acolhida, quando*	(Acolhim.) (Confl.) (Coop.)

	eles me ajudam. Os colegas e os professores. Todos ajudam quando você precisa e ninguém tem medo de falar. Tem escolas que os alunos riem e criticam quando o outro fala algo de errado, mas aqui os professores brigam se rir dos colegas. A Alice ficou com muita raiva porque uma menina falou xingamentos para ela por causa de tesoura, olha isso, Marina, por causa de tesoura. Aí a menina nunca mais olhou na cara dela. Eu falei para falar para as professoras e conversarem e resolverem, mas a Alice não quis e está desse jeito até hoje. E também tem um menino que já saiu da escola, ele era bem meu amigo, sabe, ele disse que a professora da outra escola xingou ele, que sentiu vergonha e raiva não, porque não pode sentir raiva de adulto tipo professor e pai e mãe."	
	"Aqui, você já reparou que eu adoro essa escola, né, Marina, é bem diferente. As professoras conversam com a gente, ajudam e a Siomara que manda, mas ela não xinga, às vezes grita, mas nunca trata com falta de educação, nem aluno nem professor."	(Acolhim.) (Norm./Reg.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Ir para Disney é o meu maior sonho."*	(Aspiraç.)
	(Qual é o seu maior medo?) *"Se eu ficar contando, assim, meus medos, vai demorar uma eternidade... De escuro... e posso falar mais um? Eu não tenho medo de agulha, mas eu tenho um pouquinho de medo só de altura. Eu sei que vai parecer meio bobo, mas eu fui na montanha russa, como é que eu fui na montanha russa... Como é que chama aquele brinquedo lá do parque de diversões, tipo uma montanha russa, mas não é? Roda gigante? É montanha russa na verdade. Eu fui na montanha russa, era muito alta, como eu fiquei? É, eu tinha medo de bruxa, quando eu era pequena, ainda tenho um pouquinho. Sempre tenho pesadelo de noite."*	(Rec./Preoc.)
	(O que você acha dos alunos poderem ir na reunião dos pais?) *"Ah, eu acho muito legal, porque daí, enquanto nossos pais conversam, que é assunto de adulto, chato, nós podemos ir brincando."*	(Val./Atit.)
	(Como os conflitos são resolvidos aqui na escola?) *"Sempre conversando. Conversando ou dando uma bronquinha. Às vezes, é bem pequenininha a bronca, mas, na maioria das vezes, é conversando."*	(Confl.) (Norm./Reg.)
	(O que a equipe de ajuda faz?) *"É, tipo, a maioria são meus amigos, a [nome omitido], o [nome omitido], o [nome omitido], não sei mais gente que é meu amigo da equipe de ajuda. Tem tanta gente que eu não lembro mais. Ajudam-me bastante. Por exemplo, outro dia que eu fui ao banheiro, e nem tinha aquele banheiro adaptado para mim ainda, eu acho. Daí eles me ajudaram."*	(Acolhim.) (Coop.) (Estrut.)
	(O que vocês aprendem na aula de Convivência Ética?) *"Muita coisa, muita. Tipo, que não pode... por exemplo, outro dia, nós fizemos um cartaz com várias coisas que tem que ter respeito, tipo, silêncio, essas coisas. Briga não pode ter, então nós escrevemos educação, essas coisas. Foi bem legal."*	(Val./Atit.)

	(O que vocês aprendem na aula de Educação Financeira?) *"Essa aula, eu vou confessar que* (risos) *eu gosto de gastar dinheiro."*	(Val./Atit.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Vai o nome da minha prima que ninguém conhece, Larissa."*	---
	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"É que eu também acho super legal que eu já estudei de manhã aqui, sabia? É no período integral, que fala? Eu precisava de muita ajuda em dar espaço nas palavras, daí eu fui estudando, estudando, ah, foi muito legal, eu quero voltar. Reforço. Aí chegou a quarentena e eu não vim mais."*	(Covid) (Estrut.)
Naruto **10 anos**	**(Descreve para mim o Naruto)** *"Eu tenho cabelo castanho, só que castanho escuro, bem escuro, tenho os olhos castanhos também, eu gosto de correr, gosto de brincar com os colegas, gosto muito de estudar, gosto de matemática e ciências. Gosto de fazer amizade, sou gentil, tenho amor aos próximos, ajudo os necessitados e acho que só."*	(Val./Atit.) (Coop.)
	(Você tem irmãos?) *"Eu tive um irmão e uma irmã, só que eles dois no ventre da minha mãe saíram em pedaços. Nós todos erámos gêmeos. Primeiro veio meu irmão, depois eu e depois minha irmã. É, eu fui no meio, era para eu morrer com o meu irmão, só que eu não morri, só os dois morreram."*	(M. Bio.)
	(Do que você mais gosta e menos gosta na escola?) "*O que eu mais gosto é fazer atividade, brincar com os meus colegas, claro, e conversar, gosto de conversar, alguns falam que eu sou meio tagarela, mas eu sou mesmo. De falar mal dos outros, isso eu odeio. Isso eu não falo."*	(Val./Atit.) (Coop.)
	(Alguém fala mal dos outros?) *"Muito pouco, só o João, o João que é o centro, todos os problemas têm que estar no meio dele, todos. E ele põe a culpa nos outros ainda."*	(Confl.)
	(Qual disciplina você menos gosta?) *"De português não gosto, história também não. Língua portuguesa também não."*	(Estrut.)
	(O que você aprende em Convivência Ética?) *"A gente coloca os valores da sala num cartaz. Cada aluno fala os valores que acha que tem no quarto ano e assim vai, para todos respeitarem e terem uma convivência boa. É. A gente aprende para a vida."*	(Val./Atit.) (Coop.)
	(O que você aprende em Educação Financeira?) *"Igual a outra [Convivência Ética], como ser uma pessoa melhor na vida, sem ser essas aulas de coisas que vamos usar no trabalho, essas aulas são para a vida, de economizar, ter empatia. Não, no trabalho também, para respeitar quem trabalha junto, economizar o salário. Acho que Artes é para... não sei, eu não sei para que eu vou usar Artes, mas é legal."*	(Val./Atit.) (Coop.)

	(Como é a avaliação aqui na escola?) *"É tipo, tem coisas diferentes, nós fazemos... como é que eu posso falar? Tem vez que a professora fala assim: 'vamos fazer tudo que nós aprendemos aqui na escola só que rimando.' Tipo hoje, depois de ter um dia bem legal na escola, sendo gênio, genial na escola, tem um dia bem legal. Tem dia que nós falamos que coisa nós nos sentimos triste, outras e muito mais."*	(Val./Atit.) (Estrut.)
	(Você se sente acolhido aqui na escola?) *"Muito. Desde quando eu cheguei aqui todo mundo me acolheu, todo mundo gostava de mim e gosta ainda, porque, não sei, eu sempre fui um menino gentil na escola, e todas as meninas ficam falando que eu sou lindo, elas falam que eu sou legal. Os meninos também gostam bem de mim, todo mundo me trata bem, bem legal."*	(Acolhim.) (Apar./Reg.) (Incl.)
	(Você acha que você acolhe também?) *"Sim, porque se não acolher eles também não iriam me acolher. Tipo o João, ele não acolhe ninguém, só acolhe quando alguém está fazendo ele bem, porque ele começou as coisas, sem motivo, e não quis mudar."*	(Acolhim.) (Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) ***"****Foi quando o João... você já percebeu que todas as coisas que eu falo de problemas é sempre com o João? Falou mal de mim para outras pessoas e falou para mim também. É por causa dele, ele não muda, falei para ele mudar.*	(Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você achou bem legal) *"Que foi bem legal? Todo mundo me acolher e ter alunos novos. Sempre gostei. A nossa sala é a mais numerosa."*	(Acolhim.) (Incl.)
	(Você mudaria alguma coisa na escola?) *"Eu acho que sim. Essa situação de brigar, essas coisas, nós sempre temos problemas com a professora por causa que o João, o Ninja também, ele fica falando que nós somos dramáticos, que nós não podemos. O João não tem amigos, ninguém quer ser amigo dele, fala demais mal dos outros. Ele fala que não tem amigos, que é sozinho aqui, tem que ser um bom amigo para quererem ficar amigo dele, acho que ele não muda, é todo mundo na casa dele assim. Mas ninguém faz bullying com ele, ele que faz com as pessoas, ele que se isola para ninguém aguentar ficar perto, não dá pra confiar nele. Ele grita, xinga, inventa, não dá para resolver com ele, tem que chamar um adulto, a professora, a Siomara."*	(Val./Atit.) (Confl.) (Norm./Reg.)
	(As professoras ajudam a resolver os conflitos?) *"Ajudam, ajudam muito, para pensar no que fez, escutar o ponto de vista do outro."*	(Val./Atit.) (Norm./Reg.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"O que eu mais quero é ter paz na minha família e viajar para os Estados Unidos e para a China."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Nada, um dia eu falei para a professora, que ela disse, todos os alunos têm que falar uma coisa que tem medo, todo mundo falou o seu ponto fraco de medo, só que daí eu tentei lembrar, mas eu não tenho."*	(Rec./Preoc.)

	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Pode ser Naruto. É porque eu gosto muito de assistir anime, só que eu gosto de assistir Naruto também, eu gosto de assistir o Naruto, só que eu não assistir quase nada de Dragon Ball, eu gosto de assistir anime, só que o anime do Naruto."*	---
Caio **10 anos**	**(Descreve para mim o Caio)** *"Uma pessoa muito alegre, feliz, brincalhona e só."*	(Val./Atit.)
	(O que você mais gosta e o que menos gosta na escola?) *"Eu gosto de brincar, de conversar e estudar. O que eu menos gosto é de briga."*	(Confl.) (Coop.)
	(Conte sobre as brigas) *"Eu tento não me envolver e não é todo mundo que briga, é um pequeno grupinho. Sempre os mesmos. Tem amigos meus que brigaram, mas eu prefiro não me envolver. Eu deixo a Siomara e as professoras resolverem. Tem gente que faz o que os amigos fazem para não perder a amizade, eu não. Mesmo achando injusto, espero os adultos resolverem."*	(Confl.) (Norm./Reg.)
	(O que você aprende em Convivência Ética?) *"Eu aprendo a respeitar os outros, falar dos sentimentos, não me comparar com os outros. Eu acho que isso ninguém vai falar, porque não é a professora que fala, eu que penso isso, que cada um tem seu tempo e seu jeito de aprender. Não tem que se comparar para não ficar triste, tem que ajudar com o que você é bom e pedir ajuda com o que você não é. Eu aprendo muito sobre amizade nessa escola, não só nas aulas de Convivência Ética. Meu irmão é autista e tem bastante amigos aqui, não tinha na outra escola. Ah, e também aprendo a não pensar só em mim, pensar no coletivo."*	(Aut./Prot.) (Val./Atit.) (Coop.)
	(O que você aprende em Educação Financeira?) "Eu gosto. Aprendemos a economizar para guardar dinheiro para viajar ou comprar algo caro."	(Aspiraç.) (Val./Atit.)
	(Sobre o fato da escola não ter provas tradicionais) *"Eu prefiro não fazer prova. Porque a prova é meio que um resumo de tudo o que você estudou, sem fazer prova, você ganha ponto de trabalho, de projeto – que eu acho que nós nos esforçamos mais."*	(Val./Atit.) (Estrut.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) *"Hoje, a Bela falou que o João mandou um áudio no celular dela que ela era louca. O João está sempre se metendo em confusões e essa briga dele com a Bela já faz tempo. Desde que começamos no presencial."*	(Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você gostou) *"Teve um dia em que tinham pessoas que não gostavam de mim e aí eu consegui fazer as pazes com essas pessoas. Falei para não ficarmos brigando, porque não tem necessidade."*	(Confl.)

	(Qual é o seu maior sonho?) *"Meu maior sonho é ter uma faculdade boa."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Medo de morrer. E de assaltante."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Caio. Porque eu acho um nome bonito. É meu amigo, lá do meu condomínio."*	---
Oswaldo **9 anos**	**(Descreve para mim o Oswaldo)** *"Eu sou muito agitado. Eu não paro em pé. É, às vezes lá em casa eu vou para o meu quarto, vou para a sala. Às vezes eu vou para a cozinha, às vezes eu vou no quarto do meu irmão, eu sou bem agitado em casa."*	(Val./Atit.)
	(Você é agitado na escola também?) *"Não muito. Menos agitado que lá em casa. Eu acho uma grande diferença ser agitado aqui porque se eu for agitado aqui eu levo bronca."*	(Val./Atit.) (Norm./Reg.)
	(Do que você mais gosta e menos gosta na escola?) *"O que eu gosto é parquinho, lanche e as atividades. O que eu menos gosto... acho que nada."*	(Estrut.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você gostou) "*A coisa que não aconteceu comigo, hoje mesmo na biblioteca. O [Sansão] tinha fugido da biblioteca até lá. E aí foi o João e o Naruto* (garotos saíram atrás de Sansão)*. E aí aconteceu uma coisa estranha, o João pediu que o Naruto pegasse [o Sansão] antes que [surrassem] ele. O que aconteceu? Quebraram o cotovelo do João e o Sansão que caiu. Acho que eu me senti meio desconfortável. Porque ele [Sansão] é autista e ele podia se machucar, ralar alguma coisa. Tem que saber lidar com ele, porque ele fica fugindo da sala. Tem que segurar ele. Tem uns meninos que falam xingando e não pode. O outro vai até bater.."*	(Confl.) (Val./Atit.) (Def./Nec.)
	(O que você faz quando está bravo com alguém?) *"Eu não xingo. Eu sou muito nervoso, pode perguntar para a minha mãe. Às vezes eu xingo, mas tem que conversar. Respirar, pensar e depois conversar quando já está mais calmo."*	(Confl.)
	(Qual é o seu maior sonho?) "*Um videogame. É, porque eu estou usando o do meu irmão, mas às vezes ele deixa, às vezes ele não deixa. Eu estou juntando um dinheirinho."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Monstros, mas mesmo que não existem. Bicho-papão."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Oswaldo. Porque eu acho que é um nome bom, gostei do nome, nome bonito. Eu prefiro Oswaldo porque é o nome de um desenho. Que ele é um pinguim,*	---

	passa no Cartoon Network às seis horas. Ele estuda em uma escola junto com pessoal igual gente humana."	
	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"Eu quero falar que eu não sofro bullying nessa escola e na outra eu sofria, porque eu ficava isolado e aqui todo mundo respeita, eu tenho amigos. Às vezes eu fico sozinho, mas não é porque eu não tenho amigos, é que eu gosto mesmo de ficar um pouco sozinho às vezes."*	(Acolhim.) (Incl.)
Ninja **"9, quer dizer, 10" anos**	**(Descreve para mim o Ninja)** *"Um amigo aliado, que protege as pessoas quando precisa."*	(Val./Atit.)
	(Você é corajoso?) *"Não muito. É que eu tenho medo. Tenho medo de fantasmas-zumbi, que é uma mistura de fantasma e zumbi, e escuro."*	(Rec./Preoc.)
	(Do que você mais gosta e menos gosta na escola?) *"Eu gosto de fazer as tarefas, meio que viver, principalmente de matemática, como meu pai fez "calculação", não lembro se é esse nome, mas eu chamo de "calculação". E o que menos gosto são as brigas que acontecem. Às vezes tem algum aluno com deficiência que foge ou às vezes tem uma briga de alunos, não gosto disso."*	(Confl.)
	(Sobre como foi resolvido um conflito seu com outra aluna) "*Eu... eu não me envolvo muito em brigas. A Bela e o João são briguentos. O Naruto eu não sei. Eu não gosto muito de brigas. Prefiro ficar na minha e eles perguntaram como foi na direção, mas a Siomara só conversou. Ela só conversa. [Ela podia] expulsar o aluno, chamar os pais, mas a Siomara só conversa mesmo. Ela gosta de entender os alunos e resolver os problemas aqui, sem envolver os pais. O João até falou para ela se ia dar suspensão. [Ela respondeu] que não resolve. Que se o aluno tem dificuldade de resolver as coisas com o amigo, não adianta ele ficar em casa, precisa ficar aqui e aprender. Igual uma aula de matemática. Se você está ruim, você precisa fazer mais exercícios."*	(Confl.) (Norm./Reg.)
	(Você se sente acolhido aqui na escola?) "*Sim. Eu sinto bastante. Sabe, só não me sinto quando acontece as brigas, que tenho que sair daquele lugar. Por exemplo, já aconteceu a briga do João com a professora, que ela brigou com o João, que ele não estava fazendo, ele estava na primeira atividade. A [professora] Bruna. Aí eu não falei nada e só continuei fazendo a minha lição. Brigas assim, eu não me envolvo. Só me envolvi naquela, por causa que foi um momento de raiva, às vezes meio que acontece uma, sinto um pouco de raiva no meu coração, às vezes meio que acontece isso. Já aconteceu com meu irmão, com primo, com meus amigos, então é uma coisa biológica mesmo."*	(Acolhim.) (Val./Atit.) (Confl.) (M. Bio.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) "*Que não foi legal? A discussão que eu fui envolvido com a Bela, eu não gostei muito, só que não foi culpa minha, foi um momento de raiva que estava controlando, então daí eu não consegui evitar."*	(Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você gostou) *"As*	(Coop.) (Incl.)

	olimpíadas. Porque nós recriamos as várias paralimpíadas e as olimpíadas, então qualquer pessoa que tiver uma deficiência pode participar, por isso que estou gostando. Então meio que acontece assim, os alunos que não têm deficiência, eles vão lá e competem. Tem corrida, salto e eles vão competindo. Aí agora vai paraolimpíadas que todo aluno que tiver alguma deficiência pode participar de cada sala, aí os alunos vão e fazem, pode ter corrida, salto, qualquer coisa pode ter."	
	(Você mudaria alguma coisa aqui na escola?) "*Se eu pudesse, não eu não mudaria. Que tudo aqui já é perfeito. A única coisa que mudaria eram as brigas que geralmente tem, fazer as pessoas se comportar melhor, só isso que eu mudaria."*	(Confl.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Da minha vida? O meu maior sonho da minha vida é me tornar um youtuber e um cozinheiro muito profissional. O caminho de youtuber eu ainda não consegui fazer. Eu até tenho um canal e posso até mandar o YouTube, só que vídeo assim, ainda não tenho o aplicativo certo. Eu já tenho três aplicativos, só que nenhum está funcionando, então vou ter que explorar um pouco mais e quando conseguir comprar uma câmera, eu acho que vou conseguir criar o meu o canal. Aí vai demorar um tempo. É meio que caminho diferente, só que no final vai se juntar. Que youtuber vou jogar, criar vídeos, e cozinheiro eu vou ter uma loja. Só que estou pensando no futuro caminhar pelos dois e no final juntar dois em um."*	(Aspiraç.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Ninja é uma palavra em inglês de ninja, então se escreve ninja, que é N, i, n, j, a. Mas só que vai representar Ninja. E eu troquei, porque no total é Greninja, que é um Pokémon Ninja que eu gosto bastante, só que eu gosto de todos os Pokémon, por isso eu escolhi Ninja."*	---
	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"Tem vários. Eu frequento catecismo. Ahn, também frequento, agora eu esqueci. Agora vou trocar, o meu irmão frequenta a fono. Deixa-me pensar. Já tenho alguns mods de Minecraft que eu jogo e eu criei nomes e tem elementos de vampiro, temporal, espacial, vários nomes que eu já criei. Ah, e tem mais uma coisa, no meu celular eu tenho um jogo, que se chama Clash Royale, e o meu nome, um nome em como é JYT, que se quiser colocar depois JYT, que significa youtuber. Só isso que queria falar."*	(Apar./Reg.)
Alvin **"Ainda não sei"** **(10 anos)**	**(Descreve para mim o Alvin)** *"Lindo, grande. E também legal. Estudioso. É estudioso e também é inteligente. E também muito esperto."*	(Apar./Reg.) (Val./Atit.)
	(O que o Alvin gosta de fazer?) *"Estudar e comer. Comer. Eu gosto de estudar, comer, estudar também agora, para eu jogar no meu tablet o Super Mário, o Minions e também o jogo de tsunami e também assistir Netflix."*	---
	(O que você mais gosta aqui na escola?) *"Eu gosto de fazer aqui? Eu gosto de comer sobremesas. No recreio. Bolacha de chocolate. E também tem de leite e bolacha quadrada com chocolate."*	(Estrut.)

	(O que você mais gostou de fazer hoje?) *"Eu gosto do lanche na quadra."*	(Estrut.)
	(Você tem medo de quê?) *"Medo de nada."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho? Então, não posso usar os nomes de vocês. Vou colocar outros nomes. Escolhe um nome para ser você nesta história.) *[Responde com o próprio nome]*	---
	(Tem que ser algum diferente do seu nome. Vamos pensar juntos um nome bem legal?) *"Mas eu não sei qual é um. Tem. Tem Alvin e os esquilos. Está bom. Ahãm. Escreve."*	---
Sansão **10 anos**	Não foi entrevistado.	
Mirela **9 anos**	Não foi entrrevistada.	
Alice **9 anos**	**(Descreve para mim a Alice)** *"Divertida, animada, legal e também com um pouquinho de raiva. Raiva tipo quando você quer fazer alguma coisa e a pessoa fica te atrapalhando. Como na sala de aula, as pessoas ficam conversando lá e não tem como você fazer atividade."*	(Compet.) (Val./Atit.)
	(Como você resolve a raiva?) *"Conversando com a pessoa. Eu chamo a pessoa e nós conversamos. Eu falo para ela parar de fazer barulho para eu poder fazer atividade. As pessoas conversam muito na sala de aula. E alguns fazem muita bagunça."*	(Confl.)
	(Do que você mais gosta e menos gosta na escola?) *"Das atividades e eu gosto de fazer conta de matemática também. Eu gosto também da aula de Artes, porque eu sei desenhar, sabe. Aí eu gosto das aulas. Eu não gosto muito de fazer matéria de... na verdade eu não gosto de tipo... espera aí, deixa eu lembrar. Eu não gosto da... eu gosto de todas as matérias. Eu não gosto de briga, agressões e muito contato físico, porque nós estamos no COVID, e não pode ficar tocando na pessoa."*	(Confl.) (Covid) (Estrut.)
	(Você se sente bem aqui na escola?) *"Me sinto. Eu gosto das aulas, dos amigos, das professoras. É bom estudar aqui. As professoras entendem a gente e a Siomara conversa com os alunos que precisam de ajuda. Às vezes. Conversa mais com as pessoas que fazem bagunça. Eu fico mais na minha. Você sabe que pode contar com as pessoas."*	(Acolhim.) (Coop.) (Norm./Reg.)
	(Você se sente acolhida aqui na escola?) *"As pessoas me ajudam e eu as ajudo também, porque pessoa que eu não gosto às vezes*	(Confl.)

	atrapalha. Porque tinha uma menina do 4º ano, quando eu estava no 2º, eu acho. Não, 3º. É, 3º. Que ela ficava me falando, sabe, que uma vez eu fui levar a tesoura para a professora e ela falou: 'Nossa, mas quanta tesoura que você está levando.' E eu falei: 'É porque a professora mandou eu levar as tesouras.' Ela nem olhou para a minha cara. Porque ela não gosta de mim. Mas nem me conhece. Tem pessoas que são assim. Eu não me importo. Eu não gosto de quem não gosta de mim. Tem que deixar para lá."	
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) *"Os meninos ficam brigados lá na sala, porque também eu estava no 2º ano. Aí tinha um menino que ia sair da escola, era o [nome omitido], e o Naruto. Eles brigavam bastante. A professora tinha que ficar chamando a atenção, mas eles não escutavam, sabe. Eles até foram para a diretoria e eu falava para eles pararem, porque eles ficavam subindo na mesa, sabe. Eu acho que no 4º ano eles saíram da escola."*	(Confl.)
	(E as brigas aqui na escola?) *"Tem muita. No 4º ano é mais o João. A Bela também briga. Ela provoca, eu acho. O Naruto briga também. Ele gosta da Bela."*	(Confl.)
	(O que acontece quando um colega vai para a diretoria?) *"A Siomara só conversa. Explica que não pode fazer, que tem que se comportar e às vezes chama os pais, eu acho. Não, eu não sei se chama os pais. A Siomara resolve com a pessoa, para a pessoa mudar. Eu não sei, você tem que perguntar para ela se chama os pais. Eu não sei. Nunca estou nos problemas, não sou de briga. A Siomara falou um dia que tem que resolver aqui, que os pais não estão aqui e já pensou se todos os problemas chamar os pais. Tem que falar com a Siomara. Ela gosta que o aluno resolve com o aluno. Falar com quem de direito."*	(Confl.) (Norm./Reg.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você gostou) *"Teve piquenique, nós uma vez levamos brinquedo para a escola e eu também gosto bastante da Educação Física."*	(Estrut.)
	(Qual é o seu maior sonho?) *"Meu maior sonho é quando eu crescer ter uma casa e filhos e também ir para a Disney e viajar para algum lugar."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Eu tinha medo, quando eu era criança, de escuro, porque eu não gostava de ficar no escuro, sabe. Aí a minha mãe deixava a luz do banheiro acesa. Eu tinha medo, mas agora eu não tenho mais. Uma vez eu peguei trauma de galinha, porque eu estava na fazenda acho que de um parente lá do meu pai e as galinhas estavam todas debaixo da mesa. Elas foram lá, saíram debaixo da mesa e puxaram meu pé. Elas me levaram lá e me jogaram. Eu sempre tive um trauma, sabe, de galinha."*	(Rec./Preoc.)
	(O que você acha dos alunos poderem participar da reunião de pais?) *"Eu acho bem... eu vou com a minha mãe, porque o meu pai tem que ficar com o meu irmão. Eu venho com a minha mãe. Eu gosto bastante de ouvir o que eles têm a dizer sobre nós. Porque às vezes a*	(Val./Atit.) (Norm./Reg.)

	mãe tem você e ela não tem ninguém para deixar. Aí ela leva você com ela, você chega na escola e a professora fala para eu sentar. E eu fico lá escutando a conversa. Eu acho legal escutar, sabe, o que tem para dizer. Também para vermos o que erramos, para fazermos a coisa melhor, porque se aprontamos na sala de aula, a professora vai falar para os nossos pais. Aí nós ouvimos e não fazemos mais o que fizemos."	
	(O que a equipe de ajuda faz?) *"Equipe de ajuda, ajuda quem está sofrendo bullying. A equipe de ajuda já foi lá conversar, porque eu estava online. Eles conversaram lá conosco sobre o que era a equipe de ajuda, eles falaram que quando uma criança, tipo, ninguém quer ser amigo dela, eles ajudam. Por exemplo, você entrou na escola e todo mundo ficou fazendo bullying com você. Eles vão lá e falam para você não ligar. Porque a equipe de ajuda serve para você se sentir bem."*	(Acolhim.) (Incl.)
	(O que você aprende em Convivência Ética?) *"Convivência Ética é tipo conviver, mais ou menos. Convivência Ética é você ir aprendendo as coisas. Por exemplo, a professora fala... eu não vou lembrar muito bem o que é convivência ética, não. Mas a professora fala, ela passa alguma coisa na lousa e você tem que ir anotando para você não perder essa matéria que você fez e também a professora fala para quando está conversando muito assim, ela também fala para prestar atenção na atividade porque depois não vai saber como fazer. Porque a convivência ética pode ser usada no futuro. E nunca se sabe o dia de amanhã."*	(Val./Atit.)
	(No que você acha que a aula de Convivência Ética pode te ajudar?) *"Eu acho que no futuro tratar as pessoas bem, não arrumar problema, essas coisas que nós fazemos. Nós temos que conviver um com o outro e se eu não conviver com as pessoas no futuro, elas também não vão conviver comigo. Eu não vou ter nenhum tipo de amigo. Então tem que pensar nisso antes de você não ter aprendido nada, sabe."*	(Coop.)
	(O que você aprende em Educação Financeira?) *"A Educação Financeira é você economizar o dinheiro para quando você ter... você tem um sonho, aí você vai economizando dinheiro para poder viajar no futuro, sabe. Tem criança que quer ir para a Disney e viajar. Eu estou guardando dinheiro para eu poder no futuro, guardando dinheiro para eu também ter uma casa, sabe, para mim. Para eu não ficar só na casa dos meus pais."*	(Aut./Prot.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"Eu gosto do nome Alice. Eu gosto porque Alice é um nome bonito. Porque tem nome que é... minha mãe fala que é pelo nome que a criança é meio agitada. Eu gosto de Alice porque Alice é mais calma, menos agitada e é bem feliz, que os pais tratam a criança bem."*	---
	(Você mudaria alguma coisa aqui na escola?) *"Eu mudaria brigas, bullying e também muita conversa."*	(Confl.) (Excl.)

	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"Quando eu estudava na outra escola, a professora me tratava muito mal, ela não ensinava, ela brigava comigo, sabe. Eu estudava de manhã. Eu falava para a minha mãe que eu não queria ir. Minha mãe já foi várias vezes lá naquela escola perguntar. E a diretora não podia fazer nada. A minha mãe... ela ficava... uma vez ela estava brigando com um colega lá meu, eu apontei meu lápis, porque meu apontador estava cheio, fui jogar no lixo. Ela brigou comigo só porque eu fui jogar o lixo do lápis no lixo."*	(Confl.)
	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"Eu também tenho problemas familiares. Porque o meu pai briga com as irmãs dele. Ele é o único menino. Ele tem duas irmãs e ele é o único menino da família. Uma vez... meu pai trabalha como caminhoneiro, ele leva farinha. Aí a irmã dele falou, ameaçou ele, falou que tinha arma de fogo no caminhão dele, só que não tinha arma de fogo, sabe. Ela foi lá, fez o boletim. Aí a mãe dele estava do lado dela e o pai dele não. O meu pai também foi lá e fez o boletim, porque a minha mãe também foi no advogado fazer. Eu gostava bastante do meu... eu acho que primo, eu gostava bastante de brincar com ele. Eu não posso mais brincar."*	(Confl.)
Amanda **9 anos**	**(Descreve para mim a Amanda)** *"Ela é muito bonita, bonita até demais."*	(Apar./Reg.)
	(Como é a sua experiência nesta escola?) *"Legal, mas teve assim uma fase que eu, a Emma e a Bela fizemos uma venda de pulseiras, eu fazia a maioria das pulseiras, na verdade, eu fazia tudo, a Emma vendia e a Bela vendia também. E daí eu me demiti, não falaram mais comigo, ninguém falou com ninguém. Depois das férias eu falei com a Emma se nós podíamos ser amigas de novo, daí nós fomos amigas, depois nós saímos no shopping, a Emma convidou a Bela, daí eu também falei para a Bela que nós queríamos ser amigas. Assim, coisa de menina é só assim: 'quer ser minha amiga?' 'Vamos' 'vamos ser melhores amigas', assim."*	(Confl.)
	(E como vocês resolveram a briga? Sobre o que elas deviam pra você?) *"Deixei para lá. O certo é pagar [pagarem para mim], mas deixa, deu muito rolo. Eu fiquei chateada, mas deixa para lá."*	(Val./Atit.) (Confl.)
	(Do que você mais gosta e menos gosta na escola?) *"Eu acho que o que eu mais gosto é da fofoca, fofoca é muito bom. O que eu menos gosto eu acho que é, deixa eu ver, eu acho que é a professora Bruna, ela briga muito, ela está aqui de paciência, bem pouquinha. Acho que o que eu mais gosto é da fofoca, o que eu menos gosto é da professora Bruna, só entre nós."*	(Apar./Reg.) (Val./Atit.) (Confl.)
	(Como é a avaliação de vocês?) *"No final do dia com a professora nós fazemos rimas de como nós nos sentimos. Eu me lembro que eu tinha falado assim, a aula foi muito legal, radical, não foi nada radical, só teve muita fofoca, o que eu acho muito legal. Daí com a professora nós falamos como nos sentimos e porque se sentiu assim."*	(Val./Atit.)

	(Você gosta mais dessa escola do que a outra em que você estava?) *"Muito mais daqui. Lá no [Nome escola anterior] era assim, imagina que a lousa é do tamanho dessa parede, completava a lousa inteira, b mais x é igual a ao quadrado menos z. Tudo difícil. Finge que a resposta é vinte dois, e nós falamos vinte e quatro. As professoras brigam, falam que o aluno precisa estudar na frente de todo mundo e passam mais lição. Eu acho que aqui é mais legal porque a professora não é tão brava assim, a Bruna mais, mas dá para conviver. Elas dão bronquinhas pequenas."*	(Acolhim.) (Confl.) (Norm./Reg.)
	(Como são bronquinhas pequenas e grandes?) *"Por exemplo, você faz uma coisa errada ou não copia. Aqui elas vão na sua carteira, pedem pra você parar de bagunçar e copiar. No [nome da outra escola] a prô já gritava com você e passava mais lição. Eu não gosto que grite comigo na frente dos outros, mesmo que eu sei que estou errada."*	(Confl.)
	(Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) *"Eu acho que quando... todo mundo sabe que o Naruto e a Bela têm um rolo, daí o Naruto chamou outra pessoa de fofa, aí eu falei isso para a Bela, nós somos melhores amigas, eu sou muito fofoqueira. A Bela virou fera, quase matou o Naruto. Daí nós estávamos fazendo planos para poder vender partes dos corpos, nós pensamos em vender a pele para vender jaqueta e nós comprarmos jaqueta, vender os ossos para o laboratório de química e o sangue e a carne, os dentes para o dentista para fazer um lobo, o cabelo para fazer peruca, o cílio e a sobrancelha para maquiagem, para fazer cílios grandes. A Bela estava pensando que a Mirela estava no mesmo, mas ela também não sabia. Aí ela falou, o cabelo da Mirela é bem grande, ela falou que dá para fazer uma ótima peruca, também achei. Aí ela pensou em vender a roupinha que está usando, primeiro até a pessoa apodrecer, nós somos bem assim, depois de apodrecer nós vamos cortar o corpo, lavar a roupa porque ninguém quer a roupa suja e não vai vender a roupa. Daí nós íamos matar o Naruto, a Mirela, a [nome omitido], também está no terceiro ano, o Naruto olha muito para ela, então a Bela também quis matar ela, o João, a Lívia, a Mirela, o Naruto e a [nome omitido], cinco pessoas, cinco trituradores de carne. Foi assim o nosso planinho."*	(Apar./Reg.) (Confl.)
	(Você mudaria alguma coisa aqui na escola?) *"Eu mudaria o banheiro das meninas. É muito sujo, um dia eu encontrei um cocô no banheiro, na pia."*	(Estrut.)
	(Você sabe o que é a equipe de ajuda?) *"Eles foram na nossa sala contar uma vez. No online ainda. Alunos mais velhos que ajudam quem não tem amigos, sofre bullying... e... eu não sei mais o que... acho que é isso... acho que é isso que eles fazem. Ajudam. Tem muita intriga e fofoca, mas ajudam, principalmente os deficientes."*	(Incl.)
	(O que você aprende em Convivência Ética?) *"Ser um bom amigo, respeitar, falar de sentimentos, é só."*	(Val./Atit.)
	(O que você aprende em Educação Financeira?) *"Eu não gosto dessa aula. É a Bruna que dava, mas não teve no presencial ainda. É só falar pra economizar para realizar um sonho."*	(Val./Atit.)

	(Qual é o seu maior sonho?) *"Que o João goste de mim, mas ele não gosta de mim, porque eu não sei, antes de ontem, a Bela tinha perguntado para o João, ele disse que gosta da Lívia, mas eu lembrei que lá no palco ele disse que gosta de mim, então foi isso que eu queria no meu sonho."*	(Aspiraç.)
	(Do que você tem medo?) *"Eu acho que é se a minha irmã sofrer um acidente."*	(Rec./Preoc.)
	(Qual nome você quer ter no meu trabalho?) *"O meu nome vai ser Amanda [sobrenome omitido].. é a minha tia. Está lá nos Estados Unidos. Ela chama Amanda [sobrenome omitido] mais outro sobrenome, mas eu não sei qual é o outro sobrenome."*	---
	(Tem mais alguma coisa que você queria falar?) *"Que a Bela e a Emma são as minhas melhores amigas, na escola antiga eu acho que eu tinha duas amigas, só que não era amiga assim, amiga que só vê dois dias. Essas duas amigas chamavam Karen e Sofia, também o nome da minha irmã, igualzinho a mim a Sofia era, o mesmo jeito de cabelo, o mesmo comprimento de cabelo, mesmo tamanho, a mesma idade, era a minha cara metade."*	(Coop.)

4.2.10 Relações entre os Alunos

Foram destacados, do diário de campo e das entrevistas trechos que se referiam à relação observada ou relatada de eventos de cooperação, competição ou conflito entre as crianças, bem como expressão de afetos ou sentimentos. O objetivo foi de entender onde estavam os maiores focos de conflitos e cooperação, como as crianças se relacionam entre si, quais as diferentes formas de estabelecimento da convivência e como isso afeta o grupo como um todo. As situações que se referem a cooperação ou cuidado entre os alunos constam do Quadro 20, seguidas pelas situações de conflito ou competição no Quadro 21.

QUADRO 20 – OBSERVAÇÕES DE RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS I

Situações de cooperação e cuidado entre os alunos
Larissa quis saber o usuário do Eric, para tentar jogar com ele. [*online*]
Bela respondeu “make e roupa”, Naruto colocou muitas risadas e disse que a resposta foi muito engraçada. [*online*]
Caio: a primeira pessoa que falou comigo foi a Larissa, depois o Naruto e hoje sou amigo de todo mundo.
[...] quem terminava ajudava os colegas. A primeira foi Lívia, que perguntou à Ester se poderia ajudar o Dan e ficou ao lado, ensinando passo a passo.
Naruto foi ajudar Sansão com o jogo de montar que Ester deixou para ele no chão. [*online*]
Amanda ficou ajudando Ísis com a atividade de colorir adaptada de outra disciplina.
Amanda disse que gosta do Caio e que a Bela, que faltou hoje, gosta do Naruto.
Amanda e Emma inventaram um toque de mãos, como um cumprimento particular de amigas e repetiam muitas vezes.
Ísis sujou a roupa e a carteira. Amanda foi ao banheiro, buscou papel toalha molhado e ajudou a colega a limpar.
Lívia acabou e pediu para ajudar o Sansão.
Amanda terminou e ficou com Ísis mostrando as cores dos lápis de cor e perguntando qual era a cor.
Naruto pediu para a professora para ele ajudar Ísis.
Ninja pediu para trocar de lugar com Lívia e ajudar Sansão.
Lívia chegou pertinho do colega, olhou nos olhos dele e perguntou com um jeitinho delicado: “O que você prefere, fazer do bombeiro ou do astronauta?”. Alvin pensou por um tempinho e decidiu continuar com a ideia original, do bombeiro.
Bela, Emma e Amanda contaram-me que chamaram Lívia e Alice para o filme e as cinco cantaram a música. Considerando que Mirela faltou hoje, apenas Larissa e Ísis, que apresentam deficiência, não foram convidadas para o filme.
Bela entrou atrasada na aula, pediu licença à Ester, justificando que estava conversando com Siomara. Contou para mim, em tom de voz que dava para todos do canto da sala escutarem, que estava conversando com Siomara sobre sexo. Emma e Amanda disseram frases como “conta tudo”, “que babado”, “fofoca”.
Naruto aproximou-se do colega, olhou bem nos olhos dele e perguntou de forma bem carinhosa e infantilizada: “Sansão, você gosta de fazer o bem? Você gosta de emprestar seus brinquedos? Emprestar seus brinquedos é fazer o bem”.
Bela contou-me que recebeu uma carta de Caio e que está muito apaixonada.
Naruto e Caio pediram-me para ajudar Ísis e Sansão com as colagens.
Pesquisadora: Quem é seu melhor amigo ou amiga aqui na escola? Bela: Naruto. E o Caio, que é amigo do Naruto também. A Emma e a Amanda. São as quatro pessoas com quem eu posso contar para tudo.
Pesquisadora: Quem são os mais seus amigos? Eric: O Ninja, o Dan, o Naruto, o Caio e o Oswaldo. São esses.
Pesquisadora: Quem é seu melhor amigo aqui? Dan: Aqui na escola? Eu tenho dois, Ninja e Eric.
Pesquisadora: Quem é o seu melhor amigo ou amiga aqui? Emma: Olha, eu acho que é a Amanda.
Pesquisadora: Quem é o seu melhor amigo aqui na escola? Larissa: Então, a minha melhor amiga é a Alice. Nós já temos amizade por 2 anos, 2 ou 4.
Pesquisadora: Seu melhor amigo? Naruto: Caio, Bela, Amanda, Emma e Larissa. Pesquisadora: Todos esses são? Naruto: Eric também, todo mundo é meu melhor amigo, mas o Caio eu gosto mais.
Pesquisadora: Quem é seu melhor amigo? Caio: Naruto.
Pesquisadora: Quem é o seu melhor amigo aqui? Oswaldo: Melhor amigo mesmo... acho que meu melhor amigo que era daqui se chamava Miguel, e o Eric e depois o Ninja e aí eu vou fazendo amigos por aí.
Pesquisadora: Quem é o seu melhor amigo aqui? Ninja: Eu tinha dois, eu tenho dois, aliás, que era, do meu irmão, que é familiar e tem que ser o meu melhor amigo, daqui tenho o Eric e o Dan. Só que tinha um aluno aqui que se chamava Eric. Ele é o meu amigo desde sempre, ainda joga comigo por conversa de celular, só que ele foi embora, então é

o Eric e o Dan.
Pesquisadora: Quem é sua melhor amiga ou amigo aqui? Alice: A Larissa. Eu sempre a ajudei nas atividades e ela também sempre me ajudou, sabe. Nós fomos muito amigas na escola.
Amanda: ... teve assim uma fase que eu, a Emma e a Bela fizemos uma venda de pulseiras, eu fazia a maioria das pulseiras, na verdade, eu fazia tudo, a Emma vendia e a Bela vendia também. E daí eu me demiti, não falaram mais comigo, ninguém falou com ninguém. Depois das férias eu falei com a Emma se nós podíamos ser amigas de novo, daí nós fomos amigas, depois nós saímos no shopping, a Emma convidou a Bela, daí eu também falei para a Bela que nós queríamos ser amigas. Assim, coisa de menina é só assim: 'quer ser minha amiga?' 'Vamos' 'vamos ser melhores amigas', assim.
Pesquisadora: Quem é seu melhor amigo aqui? Amanda: A Bela e a Emma, só que, entre nós, é a Bela. Pesquisadora: Você é mais amiga da Bela que da Emma? Amanda: A Emma fala muito. Pesquisadora: Ela fala muito? Amanda: Eu sentei com ela não consegui falar uma palavra. Eu falei bem pouquinho com ela.

QUADRO 21 – OBSERVAÇÕES DE RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS II

Situações de competição e conflitos entre os alunos
Larissa disse que não tem "tristeza" no Piquenique dos Problemas e Alice respondeu brava, impaciente com Larissa: Eu coloquei mais um problema no Piquenique, Larissa. Você acha que tem razão de tudo. [*online*]
Bela estava na frente de João, comprou o último enroladinho e ele não lanchou, porque não gosta do hambúrguer. Acrescentou que o João ficou tão bravo e chateado que agrediu Bela e a situação foi resolvida com a direção e até os pais foram avisados.
Bela contou-me que Naruto disse que não gosta mais dela e que gosta há 3 anos da Lívia. Perguntei como ela se sentiu e como estava e ela disse que não se importa, pois o Caio, que é o melhor amigo do Naruto, disse que gosta dela e hoje eles estão namorando.
Emma perguntou à Bela se ela me contou o que disse ao Naruto quando ele disse que não gostava mais dela e Bela falou muito empolgada que xingou até a última geração dele e que não leva desafora para casa. Emma comentou: "a Marina deve estar chocada, mas o Naruto também falou muitas palavras feias para a Bela, que eu não tenho nem coragem de repetir".
João estava ansioso, pedindo para a professora repetir os sinais e nervoso, dizendo que não conseguiria, que não leva jeito. Naruto e Caio trocavam olhares recriminando a atitude do colega, outras crianças também ser mostravam impacientes com as interrupções de João e Bela falou que ele só gosta de causar.
Bela, Emma e Amanda contaram-me que chamaram Lívia e Alice para o filme e as cinco cantaram a música. Considerando que Mirela faltou hoje, apenas Larissa e Ísis, que apresentam deficiência, não foram convidadas para o filme. Preferi não dizer nada sobre isso.
Larissa contou-me, aos berros, indignada, que João falou para Oswaldo que ele tem demência e que deveria tomar Ritalina. Disse que Oswaldo ficou bravo e saiu. Chamei Oswaldo para conversar, perguntei o que houve e ele relatou a mesma história de Larissa. Perguntei como se sentiu e ele disse que se sentiu triste e com vontade de bater em João. Logo Larissa chega, com mais três alunos do 5º ano, dizendo que João falou que quem disse que Oswaldo tem demência foi Caio e ele acabou de negar. Completou que acredita em Caio, pois ele não mente e João sim. Estava armado um motim. Todos indignados, acusando o João e relatando outras situações em que o colega teve comportamentos inadequados.
Larissa chamou Ester, dizendo que o João estava pegando lápis de cor dela, levando para a própria mesa, usando e devolvendo, mas sem pedir. Ester chamou a atenção dele, dizendo que precisa pedir emprestado e ele respondeu que não pede, pois sabe que ela não emprestará.
Emma resistiu, dizendo que não queria participar, pois Bela é muito grossa e mandona.
Emma disse que Bela com certeza ela não iria parar de "desenhar loucamente", porque é egoísta e gosta de tudo do jeito dela.
No outro grupo, Bela buscava entender o motivo de Oswaldo estar chorando. Ele disse que João o chamou de burro e desastrado. João foi logo justificando-se, dizendo que Oswaldo derrubou tinta na cartolina e estragou tudo.
Larissa respondeu que não gosta de ficar no grupo do João, pois ele só causa problemas.
Ao entrarmos na sala, Larissa falou com Bruna que Naruto estava cantando uma música que ela não

gosta.
Pesquisadora: Tem briga com você? Bela: Sim. Principalmente o João. Pesquisadora: Você briga com ele? Bela: Não, ele briga comigo.
Pesquisadora: Conte-me uma situação aqui na escola que você não gostou. Bela: Eu tenho aqui, para contar, duas. Primeiro foi com o Ninja, que ele me chutou. Começamos uma briga, ele começou a falar...
Pesquisadora: E me conta uma situação aqui que você acha que não foi legal. Pode ser com você ou sem você, que você falou nossa, isso foi muito chato, eu não gostei. Eric: Da briga da Bela e do João.
[...] a Bela estava agredindo o Ninja, falando assim para o Ninja: "Se você não parar de falar agora eu vou te dar um soco na cara", e eu falei assim: "Quem faz mal a quem te faz mal, recolhe o mal", então, não pode fazer mesmo a quem te fez mal.
Emma: Eu acho, sabe. Assim, sabe a Bela? Ela não gosta das pessoas, "tipo assim"… Sabe o João? Eles ficam brigando muito. Eu tento, "tipo assim": parece que ele tem uma dificuldade para aprender e a Bela não consegue controlar isso, aí eu fico morrendo de dó só que eu não tenho coragem de ir lá falar com ela que está errado. Mas eu queria fazer isso, só que não consigo.
João: Oh, eu já falei da Bela, que eu acho que ela é a que mais trata mal. Foi ela quem fez todo mundo não gostar de mim.
Pesquisadora: Quem brigou? Lívia: O Naruto e o João, eu acho, foi quase todo mundo porque todo mundo estava na roda menos eu, tinha muita gente na roda, só que eu acho que quem foi a Bela, o Ninja e o Naruto.
Naruto: O João que é o centro, todos os problemas têm que estar no meio dele, todos. E ele põe a culpa nos outros ainda.
Naruto: O João, um dia ele bateu na canela da Bela, ele nunca fez mal por mim, mas ele já me criticou, muito, e eu não gostei.
Caio: Hoje, a Bela falou que o João mandou um áudio no celular dela que ela era louca. O João está sempre se metendo em confusões e essa briga dele com a Bela já faz tempo. Desde que começamos no presencial.
Pesquisadora: Esse ano você brigou com quem? Ninja: Com a aluna que se envolveu na briga. Foi a Bela, o Naruto e o João.
Pesquisadora: Tem alguém aqui na sala que você não goste? Que você acha que te atrapalha, que você acha que não dá certo com você, que atrapalha a aula? Ninja: Eu não gosto do João e do Oswaldo.
Amanda: ... teve assim uma fase que eu, a Emma e a Bela fizemos uma venda de pulseiras, eu fazia a maioria das pulseiras, na verdade, eu fazia tudo, a Emma vendia e a Bela vendia também. E daí eu me demiti, não falaram mais comigo, ninguém falou com ninguém. Depois das férias eu falei com a Emma se nós podíamos ser amigas de novo, daí nós fomos amigas, depois nós saímos no shopping, a Emma convidou a Bela, daí eu também falei para a Bela que nós queríamos ser amigas. Assim, coisa de menina é só assim: 'quer ser minha amiga?' 'Vamos' 'vamos ser melhores amigas', assim.
Pesquisadora: Quem é seu melhor amigo aqui? Amanda: A Bela e a Emma, só que, entre nós, é a Bela. Pesquisadora: Você é mais amiga da Bela que da Emma? Amanda: A Emma fala muito. Pesquisadora: Ela fala muito? Amanda: Eu sentei com ela não consegui falar uma palavra. Eu falei bem pouquinho com ela.
Pesquisadora: Bem autoritária. E tem alguém da sala que você não gosta? Que você acha que te atrapalha? Amanda: O João. Aposto que a Bela falou a mesma coisa, o João é muito chato, chato que dói até a alma.

Conforme os quadros indicam, foi mantida a classificação das situações de uma forma bastante geral, apenas como "conflitos ou competição" e "cooperação ou

cuidado", sendo que estas situações observadas foram empregadas com diferentes níveis de relevância na análise, que segue agora a apresentação dos resultados.

4.3 ANÁLISE

Como indicado na seção de método e também nos resultados, as falas e observações dos alunos foram agrupadas inicialmente em 19 categorias primárias, indo desde "Acolhimento" até "Valores e atitudes". Posteriormente, a visualização dos dados resultantes – extraídos dos diários de campo e já de forma mais organizada – permitiram novos agrupamentos, gerando 6 eixos de análise que continham as categorias primárias, descritos como: 1) Moralidade e formas de convivência; 2) Individualidade e desenvolvimento pessoal; 3) Relações grupais e trocas afetivas; 4) Dimensões da deficiência na inclusão escolar; 5) Pandemia e estrutura educacional; e 6) Possibilidades e limites.

Após seguidas leituras do conteúdo transcrito, análises parciais, contribuições de membros do exame de qualificação, os 6 eixos primários foram finalmente agrupados em 3 grandes categorias ou eixos finais: 1) Pandemia e Estrutura Educacional; 2) Individualidade e Formas de Convivência; e 3) Deficiência, Possibilidades e Limites. Os 3 grandes eixos compõem as 3 seções distintas da análise apresentada neste capítulo.

4.3.1 Pandemia e Estrutura Educacional

Nesta seção, a análise refere-se à estrutura encontrada na escola observada e como a pesquisadora compreendeu a construção do ambiente compartilhado pelos alunos. Também foi possível observar os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre as crianças, pais e demais participantes da escola, um evento que não estava previsto quando a pesquisa foi desenhada, e que trouxe novos dados incorporados às observações e análises.

4.3.1.1 Ambiente escolar

Para o início desta análise optamos por apresentar alguns elementos que definem a escola a partir das observações da pesquisadora e imersão no ambiente

escolar. Não se pretende neste tópico um escrutínio e detalhamento do local de pesquisa e dos sujeitos, pois esta apresentação já foi realizada no capítulo de método. O objetivo é descrever como a pesquisadora sentiu e compreendeu esse ambiente, na qualidade de participante temporária do dia a dia da escola. Como definem Lüdke e André (2012), a pesquisa etnográfica tem o ambiente do fenômeno como a fonte de dados, e o pesquisador é seu principal instrumento de coleta.

Como André (2005) e Mattos e Castro (2011) afirmam, o pesquisador deve ter o cuidado permanente de entender que a pesquisa não é *sobre ele mesmo*, ou seja, embora ocorra participação ativa no fenômeno observado, o pesquisador não deve sobrepor suas próprias percepções sobre os significados alheios. Assim, o formato da exposição procura inicialmente desenhar a percepção do ambiente escolar pela pesquisadora, mas que gradualmente será complementada e sobreposta pelos significados derivados dos demais participantes do ambiente escolar, com privilégio das percepções e observações dos alunos, no caso desta pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante definir que houve pelos menos dois “ambientes escolares”: o presencial e o virtual. Durante o pico da pandemia a transferência das aulas para a modalidade remota pôde ser entendida como um obstáculo transitório à pesquisa (mais detalhes serão expostos no tópico “Pandemia”), mas que foi importante como estrutura temporária da escola. Como colocado por Lima Neta e Kahhale (2019), a convivência é composta pelas maneiras de lidar com afetos, valores e com as prescrições sociais; todos esses fatores foram alterados no comportamento dos alunos observado no ambiente *online*.

Durante as aulas remotas foi percebido que alguns alunos ignoravam normas sociais (como não colocar o dedo no nariz ou deixar de olhar para a câmera como sinal de atenção), o que indica um possível relaxamento das condições preestabelecidas de convivência que vigoram com mais assertividade no ambiente escolar presencial. Outras questões que são usualmente resolvidas na convivência presencial, como a ordem de fala, precisaram de normas específicas para o ambiente virtual, sendo que os professores e alunos combinaram que era necessário fechar o microfone quando não estavam falando, levantar a mão pedindo para falar antes de abrir o microfone, e não escrever no *chat* sem necessidade, porque desvia a atenção da aula e da professora. Esses procedimentos apresentavam dificuldades na forma de interação à qual os alunos estavam acostumados.

Os exemplos acima foram apenas algumas das observações que indicaram um esgarçamento da convivência durante a condição de ensino remoto. Como exploramos no Capítulo 2, a própria constituição da palavra “convivência” se funda em definições comuns de intimidade e de estar junto, de trocas próximas, contínuas e frequentes, de expressões de afetos e negociações de espaços; todas essas condições foram significativamente alteradas na substituição do ambiente escolar presencial pelo virtual. Pode-se considerar que, durante esse período, a convivência esteve “em suspensão”, decorrente da transferência da estrutura escolar para um ambiente virtual.

Mas, embora a observação apenas pelas câmeras tenha causado prejuízos para o objeto principal da pesquisa – a convivência entre os alunos – ainda assim apresentou a vantagem de não ser tão invasivo para as crianças como seria a chegada repentina da pesquisadora à sala de aula presencial. Certamente, elas ficavam curiosas com a presença de uma pessoa desconhecida durante a aula *online*, mas o fato de não ser uma presença física (a pesquisadora era apenas mais uma janelinha na tela do computador) era menos ameaçadora do que uma pessoa estranha participando presencialmente das aulas, ocupando uma mesa e cadeira em um espaço que é *deles*.

Por este motivo, durante o período de ensino remoto foi possível focar a observação em cada aluno individualmente, por um tempo prolongado, sem que isso lhe causasse desconforto, já que não sabiam quem estava sendo observado especificamente a cada momento. Entretanto, isso não significou que a pesquisadora era ignorada ou que não soubessem que estavam sendo observados. Larissa é um exemplo dessa percepção da presença do observador, pois em mais de uma oportunidade declarou que a pesquisadora estava ali “escondidinha” durante a aula.

Consideramos que as aulas online também foram parte da estrutura da escola durante o período do estudo etnográfico, compondo o ambiente escolar inicial de observação, e que trouxe dados relevantes sobre o tema de pesquisa. Os dados do ensino remoto serão, portanto, integrados à análise como componente do ambiente (virtual) escolar.

Na transição para as aulas presenciais, a pesquisadora deparou-se com um ambiente novo de observação, mas com a vantagem de já ser conhecida pelos alunos, ainda que apenas pela tela do computador. Acreditamos que, por este

motivo, a recepção inicial da pesquisadora no ambiente escolar presencial foi positiva e pode ser considerada como calorosa. Lívia, por exemplo, declarou “estou muito feliz por conhecer você presencialmente” e Naruto fez questão de indicar que já tinha reconhecido a pesquisadora logo quando ela entrou no portão da escola. Ainda no período inicial, a pesquisadora foi espontaneamente abraçada por alguns alunos em diferentes oportunidades, sinais claros de receptividade, afeto e aceitação comunal que não poderiam ser expressos no ambiente escolar virtual.

Estes dados não são importantes apenas para indicar que ocorreu aceitação da pesquisadora no ambiente escolar; eles mostram, de forma mais significativa, que percorre de forma subjacente à turma um currículo de aceitação do diferente e do novo, algo que foi expresso também pelos próprios alunos quando descrevem sua experiência de chegada à escola pela primeira vez. A maioria dos relatos das crianças sobre sua própria experiência é de que houve admissão rápida na turma e estabelecimento de amizades. João parece ser uma exceção, devido, segundo ele, à sua dificuldade de aceitação pela turma – fator que discutiremos também no decorrer desta análise.

Mesmo com os casos divergentes, é possível dizer que o ambiente da escola apresenta abertura para as diferenças e um nível de acolhimento que se estende de forma orgânica aos recém-chegados de todos os tipos. Nas aulas *online* a professora relatava à pesquisadora que “eles [os alunos] adoram uma visita”. O acolhimento e a aceitação do novo e do diferente são condições essenciais para a construção do ambiente escolar saudável, como mostraram diferentes pesquisas da revisão de literatura inicialmente realizada para esta tese. Os alunos precisam de experiências alternativas à violência, assim como saber articular direitos e deveres, colocar-se no lugar do outro e compreender decisões morais, pois não basta apenas obedecer às figuras de autoridade sem reflexão sobre o que o comportamento individual causa no grupo (MAIA, 2019; VANNI, 2017).

Outra observação muito significativa – que só foi possível no ambiente escolar presencial – é a de que, coletivamente, os alunos apresentavam comportamentos de auxílio mútuo na sala de aula: os colegas que terminavam antes as tarefas levantavam-se e se propunham a ajudar aqueles que tinham mais dificuldades. Com os dados observados, acredita-se que esses comportamentos eram espontâneos e provenientes de laços de convivência bem estabelecidos entre as crianças. Discutiremos isso também em tópico posterior, mas é importante anotar

aqui que o comportamento de auxílio mútuo é um importante fator para transicionar entre Zonas de Desenvolvimento, quando o aprendiz pode contar com o auxílio de outra pessoa para realizar uma tarefa, nesse caso, outra criança (VYGOTSKY, 2003; MAGALHÃES, 2009).

Além do auxílio mútuo, outro fator que se destacou em várias observações e releituras do diário de campo foi que existe diversidade de participação nas atividades, algo expresso corporalmente nas aulas de Educação Física, mas que parece se estender também às outras disciplinas. Nas aulas presenciais, de diferentes matérias, era difícil notar algum aluno alheio às atividades, o que criou contraste com as aulas em ambiente virtual, nas quais ocorria dispersão e desatenção com maior frequência. No caso desta turma, ficou nítido que os laços de convivência e trocas mútuas dependiam profundamente do ambiente presencial para que se concretizassem, e que o ambiente escolar que funcionava com sucesso passou por uma notável disrupção na pandemia, com o ensino remoto.

4.3.1.2 Projeto pedagógico

Em continuidade à descrição da escola realizada no tópico anterior, tratamos agora de aprofundar o projeto pedagógico, destacando as relações dos métodos didáticos escolhidos com a forma de convivência observada entre os alunos nos ambientes presencial e virtual.

Durante a vigência do ensino remoto a execução da aula de Educação Física trouxe algumas surpresas, pois foi bastante bem recebida e praticada pelos alunos na modalidade *online*. Os alunos se envolveram com as atividades e procuravam ajustar suas câmeras para que o professor avaliasse a execução dos exercícios. Na transição para o ambiente presencial, percebeu-se que a aula de Educação Física tinha na atuação do professor uma preocupação grande com a inclusão e participação de todos, fato marcado, por exemplo, pelo questionamento do professor sobre o andador de Larissa, para que ela pudesse fazer circuito fora da cadeira de rodas. Este tipo de atitude docente é essencial para a promoção da inclusão e traz efeitos benéficos não somente para alunos com alguma dificuldade física, mas também para aqueles que apresentam condições como TEA, como foi explicitado pela pesquisa de Caetano (2020).

Além da inclusão e da participação de todos os alunos, a modalidade praticada para as aulas de Educação Física toca em uma questão mais ampla de desenvolvimento humano, apontada desde a Defectologia de Vigotski (1997). Observou-se que não ocorria uma *adaptação das crianças para as atividades físicas*, mas uma *adaptação dos ambientes e das atividades propostas*, ou seja, um movimento do social para o indivíduo, no sentido de abrir possibilidades para que cada aluno se expresse fisicamente da forma que lhe pareça mais coerente, e não uma tentativa de conformação para que eles consigam desempenhar uma atividade obrigatoriamente. Tal atitude aponta para uma tentativa da escola de abrir rotas ou meio alternativos para que as crianças alcancem propósitos culturais ou sociais, cultivando possibilidades individuais (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Nas aulas de Educação Física, os grupos eram distribuídos para as atividades adaptadas de acordo com as capacidades individuais e as atividades coletivas tinham um caráter de cooperação e não de competição, comum aos esportes. É possível que esse caráter de respeito às diferenças e envolvimento de todos tenha se transportado para as aulas virtuais, sendo um dos fatores que motivaram a participação ativa dos alunos em um tipo de aula que é eminentemente presencial, requerendo espaço, ferramentas e equipamentos para a prática de atividades físicas. Apesar desses elementos não estarem presentes de forma adequada no ensino remoto, ainda assim notou-se engajamento dos alunos. Também é possível que a lógica de cooperação e não competição fortaleça o comportamento de auxílio mútuo, observado em diferentes situações.

Na descrição do ambiente escolar, já falamos que o auxílio mútuo e a aceitação do novo e do diferente são valores e atitudes que parecem surgir de forma espontânea entre as crianças. É necessário sublinhar que, quando falamos em “comportamento espontâneo”, não queremos dizer que ele surgiu em cada aluno como decorrência do desenvolvimento biológico. Fica bastante claro – após todo o período de observação desta pesquisa – que esses comportamentos são ensinados e estimulados pelas professoras e decorrem em boa parte de um programa que ensina através do exemplo dos adultos, do estímulo aos comportamentos que permitem melhor convivência e das aulas de Convivência Ética.

Como colocado por Smagorinsky (2012) e Palhuzi (2020), os comportamentos de partilha, autodisciplina e empatia são decorrentes de funções psicológicas superiores que só se desenvolvem quando a criança tem acesso às

práticas sociais de sua cultura. Ela precisa conhecer, na interação, as normas do grupo e ter a chance de experimentar os efeitos de seus afetos e dos colegas nessa interação, compreendendo o que é estar atento às necessidades do “outro”. Assim, os comportamentos de auxílio mútuo precisam fazer sentido para a criança, sendo significados como uma forma de interação benéfica para o indivíduo e para o grupo, o que se consegue com a demonstração e estímulo ao comportamento, além da observação de suas consequências nas práticas sociais coletivas.

Deve-se ainda lembrar que esses eventos e processos de socialização são constituintes da subjetividade da criança; não são apenas um “treinamento” social. Como dizem Bock, Gonçalvez e Furtado (2011), quando os indivíduos encontram-se imersos na cultura, eles são por ela constituídos e também a constituem, em movimento simultâneo e constante de estruturação. A própria concepção de “indivíduo” na cultura deve ser empregada com cuidado, já que nenhuma dessas crianças se encontra sozinha nas aulas, pois estará sempre em uma rede de relações e ocupará uma função social, um lugar e uma função no grupo.

Como Ramos e Aragão (2018) também afirmam, relações éticas não são uma consequência direta do período de maturação da criança; elas precisam ser aprendidas e construídas na coletividade. O ambiente escolar observado mostrou que esse tipo de relação ética tornou-se tão arraigado que as crianças a consideram como a maneira “natural” de se relacionar; daí a aparência de algo espontâneo que, no entanto, foi cuidadosamente construído no processo pedagógico: um sinal de sucesso do projeto educativo e das aulas de Convivência Ética, que persistiram mesmo no modelo remoto.

Para o estabelecimento dessas atitudes e comportamentos, notou-se que as Equipes de Ajuda são um fator relevante na educação/formação permanente dos alunos. Como apresentado no Método, essas Equipes atuam desde 2016 na escola, e derivam da concepção teórica (VIVALDI, 2000) de que são formas para que a instituição mostre concretamente seus compromissos com o desenvolvimento de relações éticas, criando, estimulando e dando condições para que os alunos se organizem como grupos de ajuda e acolhimento aos demais alunos que experimentam algum tipo de dificuldade no ambiente escolar, seja na forma de *bullying*, manejo de conflitos, auxílios em tarefas diárias e prevenção de maus tratos. Os alunos relatam a interação em diferentes níveis com a Equipe de Ajuda; em

alguns casos podem até não ter interação de nenhum tipo, mas sabem que ela existe e é uma ação fundante do projeto da escola:

> Sim, são os alunos mais velhos que cuidam de quem entra na escola, que está sozinho, que está passando *bullying*. Eles foram na nossa sala explicar no online. Você não estava nesse dia?Eu acho legal cuidar dos colegas que precisam. Foi bem legal. Eu quero ser da equipe de ajuda quando eu crescer. (Lívia)

As Equipes de Ajuda são uma extensão do currículo de Convivência Ética, e foi importante notar que esse sistema integrado de ensinar boas práticas de convivência entre as crianças é compreendido como espinha dorsal da escola:

> [...] minha mãe adora a aula de convivência ética. Ela fala que eu tenho que prestar muita atenção, anotar tudo e contar para ela, porque é nessa aula que vou virar uma pessoa melhor. Ela disse que é a aula mais importante. (Emma)

O apoio e o reconhecimento dos pais em relação ao currículo são um importante indicador de que existe um projeto pedagógico que adota como princípio e como prática esses valores.

Os efeitos da atuação das Equipes de Ajuda corroboram os resultados das pesquisas que adotam a perspectiva sócio-histórica, como a de Fernandes (2021), que apontou a necessidade de que as crianças passem por eventos de resolução de conflitos para que consigam construir uma moralidade crítica, e para que não sejam apenas obedientes a regras que não compreendem ou aceitam totalmente. A constituição de grupos conduz às atividades colaborativas, que ajudam a diminuir o individualismo e geram o senso de coletividade, melhorando qualitativamente o senso moral e o comportamento ético em relação aos componentes do grupo e também com aqueles de fora do grupo.

Ainda sobre o auxílio mútuo observado entre as crianças, deve-se notar que ele é um elemento importante da estrutura educacional, como já foi apontado em tópico anterior. A ajuda entre as crianças para a realização de tarefas – principalmente em situações nas quais ocorreu não apenas a indicação de técnicas para resolver problemas, mas também a troca de afetos, de estímulo para continuar, e busca de formas alternativas de resolução – descreve o que Vigotski (2003) definiu como atributos de transição entre as Zonas de Desenvolvimento Proximal. No caso dos alunos que apresentavam alguma forma de deficiência a interação era algo

muito importante também como expediente de inclusão, com busca conjunta de maneiras para resolver a tarefa que frequentemente incluíam apoio carinhoso por parte do aluno que oferecia o auxílio. Esse tipo de troca concorda com as observações de Magalhães (2009), para quem a constituição de novas ZDPs se apoia completamente nas práticas sociais de um grupo ou cultura, e requer a formação de novos sentidos na atividade para que o aprendizado ocorra de forma a transicionar entre as zonas.

4.3.1.3 Pandemia

Os efeitos da pandemia trouxeram uma condição interessante à pesquisa, pois não existiam exemplos de situações similares na pesquisa etnográfica em educação que contribuíssem teórica e metodologicamente com esta tese, conforme descrito no capítulo de procedimentos metodológicos. A própria observação dos comportamentos e interações – instrumento básico da pesquisa etnográfica – ficou bastante prejudicada durante as aulas online, pois a pesquisadora não tinha acesso, por exemplo, às trocas privadas de mensagens entre os alunos pelo chat.

A falta de acesso a esses eventos de maior intimidade entre os alunos dificultou a compreensão inicial de quem era amigo de quem e como se estabeleciam os vínculos na turma. Como Ezpeleta e Rockwell (1989) apontam, a pesquisa etnográfica fundamenta-se na interpretação dessas observações pelo pesquisador; porém, as interpretações também variam com o ponto de vista do observador, e a condições de aulas online, visualizando as crianças apenas por telas, colocou um ponto de vista bastante restrito.

Tais questões só foram aclaradas durante o retorno ao formato presencial, quando a pesquisadora conseguiu participar efetivamente das aulas, após um semestre de aulas online. O retorno ao ambiente previsto inicialmente para a pesquisa, conforme definem Lüdke e André (2012), permitiu que a produção de dados se tornasse mais afinada aos objetivos iniciais, gerando os contatos, diálogos e confrontos com o fenômeno, condições fundamentais da pesquisa etnográfica, segundo Dalmolin, Lopes e Vasconcellos (2002).

Observou-se que a convivência, que é o principal tema desta pesquisa, foi a questão mais afetada pela pandemia, pois, como as próprias crianças apontaram, a

falta de presencialidade afeta a socialização e reduz o espectro de comportamentos e trocas afetivas:

> No começo do ano era meio ruim porque muitos alunos estavam no *online* ainda e a escola ficava vazia. Eu gosto muito daqui agora que é só presencial. Gosto de encontrar com meus amigos, conversar, fazer fofoca. Minha mãe fala 'nada substitui a convivência física'. (Emma)

A estrutura das aulas *online* traz efeitos muito importantes sobre a interação dos alunos. Observou-se, por exemplo, que muitos deles indicavam dificuldades para que fossem ouvidos durante essa modalidade de aula, o que contrastava muito com o tipo de atenção que recebiam nas aulas presenciais. Também era muito comum nas aulas *online* a ocorrência de situações nas quais todos falavam ao mesmo tempo, precisando de intervenção frequente da professora para que respeitassem uns aos outros, mas que surtia pouco efeito, pois logo voltavam a falar todos ao mesmo tempo.

Deve-se observar que o uso da linguagem, em diferentes modalidades (oral, gestual, escrita, entre outras), é um comportamento que precede a formação de muitas funções psicológicas superiores, atuando como mediadora no desenvolvimento. O fato dos alunos não conseguirem exercer sua fala ou escrita de forma a serem ouvidos ou considerados em suas necessidades pode ter efeitos negativos importantes nessa fase do desenvolvimento. Funções superiores como o controle de emoções, resgate e emprego de memórias, controle da atenção voluntária são atividades cerebrais complexas que só se desenvolvem plenamente dentro de uma cultura, ou seja, na interação com outros indivíduos. A confusão no uso da linguagem nas aulas remotas é um elemento que pode ser considerado prejudicial a esse processo (VIGOTSKI, 2003; LUCCI, 2006; AGUIAR; OZELLA, 2013).

A determinação de que as escolas passassem ao modelo de ensino remoto foi feita pelo poder governamental, atingindo todas as escolas da rede pública, mas o modelo foi seguido pelas escolas privadas. Nunes, Amorim e Caldas (2020) destacaram que a determinação não foi acompanhada pela devida adaptação necessária para suprir as necessidades daqueles alunos que eram digitalmente excluídos, ou seja, não tinham acesso a *tablets*, celulares, computadores e nem

mesmo a uma rede adequada de transmissão de dados que permitisse acompanhar as aulas.

Essa dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas não foi observada entre a maioria dos alunos da rede privada, usualmente detentores de melhor poder aquisitivo. Entretanto, os autores Nunes, Amorim e Caldas (2020) também indicaram que, além da exclusão digital, não havia estrutura adequada para que alunos com alguma deficiência acompanhassem as aulas no modelo remoto, prejudicando aqueles que precisam de tecnologia assistiva, como legendas, melhor resolução de imagem para leitura labial, materiais impressos e adaptados em braille para aqueles com deficiências auditivas ou visuais, entre outras dificuldades associadas ao uso exclusivo de telas para ministrar conteúdo didático. Neste sentido, as escolas particulares também mostraram despreparo para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, recaindo sobre os pais a necessidade de acompanhamento contínuo dos filhos nas aulas e de adaptações frequentes da estrutura em casa para que pudessem ter um melhor aproveitamento.

As adaptações necessárias não eram apenas de ordem tecnológica, mas também da própria rotina do dia a dia escolar. Martins (2020) argumenta que a pandemia impacta de forma mais intensa as pessoas com deficiência; esta pesquisa corrobora o que a literatura aponta. No caso de Larissa, cadeirante, ela foi a última aluna a voltar para as aulas presenciais, situação ocasionada principalmente porque ela precisava de mais ajuda e contato físico com outras pessoas, o que fez a mãe ficar receosa de levar a filha novamente para o ambiente escolar. Medeiros e Rajs (2020) citam que os alunos cadeirantes enfrentaram complicações durante a pandemia, principalmente devido às maiores dificuldades para a higienização pessoal e da cadeira de rodas.

A pandemia não prejudicou apenas os alunos com deficiências que precisavam de mais adaptação. Honora (2020) deixa claro que a convivência entre crianças com e sem deficiência é importante para aprendizados mútuos, colocando desafios de interação social que enriquecem todas as crianças, principalmente na superação das diferenças e busca criativa de solução para problemas que algumas deficiências podem impor. No caso de Larissa, durante as aulas presenciais, foi observado que ela recebeu ajuda dos colegas com sua cadeira em várias situações do dia a dia escolar, o que pode ser compreendido como oportunidades grupais para o desenvolvimento de empatia, reforço dos vínculos afetivos e tentativas de

resolução de problemas impostos pelo meio físico. O auxílio também foi observado em outras situações, com outros colegas, como será descrito em outros tópicos. A falta de interação física e compartilhamento do ambiente escolar presencial traz prejuízo ao desenvolvimento sob muitas formas, que não foram devidamente notadas e abordadas justamente pelo tipo de recurso utilizado.

Na pandemia, mesmo com todas as adaptações feitas pelos pais e pela própria escola, em muitos casos isso não foi suficiente para que os alunos mantivessem o mesmo padrão de aprendizado. Houve situações nas quais os alunos apareciam como participantes da aula, mas estavam com a câmera desligada e não apresentavam interação, indicando que não estavam participando efetivamente das atividades. A mãe de Dan, por exemplo, justificou uma dessas ocorrências dizendo que “não queria que o filho levasse falta”. Além disso, se as crianças não tinham acompanhamento constante, isso poderia facilmente levar à desatenção ou desconexão do que ocorria na aula *online*, fato exemplificado em uma situação com João, que estava jogando durante a aula.

Ainda que o aluno estivesse com a câmera desligada, mas assistindo à aula, isso poderia significar uma falta de vínculo pessoal com a atividade, e pode ser considerado como uma exclusão voluntária da socialização mínima oferecida pela aula remota. Novamente, essa desconexão da vivência grupal é um fenômeno importante, pois a constituição de sentidos e significados só é possível para a criança imersa no mundo social, em interação com outros indivíduos, e tendo a possibilidade de mediar seus aprendizados através da linguagem. A aula remota, mesmo quando cumpre seus objetivos, já não é situação ideal; a ausência do aluno compromete os vínculos sociais e oportunidades de prática da linguagem que permitem o desenvolvimento pleno da criança, prejudicando não apenas o aprendizado do conteúdo curricular, mas o próprio desenvolvimento das funções superiores em geral (COSTAS; FERREIRA, 2011).

Também é importante notar que o acompanhamento pedagógico, que acontecia no contraturno, deixou de ser oferecido durante a pandemia, devido às dificuldades de organizar os atendimentos individuais ou em pequenos grupos de forma eficiente. Este certamente foi mais um dificultador no aprendizado dos alunos restritos à modalidade remota.

Embora os alunos tenham sido muito atingidos na socialização, os efeitos também se estenderam aos pais e professores. Entre os professores havia medo de

ir trabalhar (principalmente quando adotada a modalidade semipresencial), pois isso colocava em risco suas próprias famílias, já que podiam levar o vírus para casa. Entre os pais, ocorreu uma demanda muito maior do que antes pelo acompanhamento das atividades dos filhos. Embora essa atenção adicional já seja uma atribuição posta aos pais de crianças com deficiência, as aulas na modalidade online extremaram a situação, pois muitos alunos tinham dificuldades para manter o foco e a atenção diante da tela do computador, precisando de acompanhamento durante as aulas, o que poderia ser um dificultador significativo para pais que precisam trabalhar em tempo integral. Fatos como este levaram à “convocação” de novas figuras para desempenhar a função, como é o caso de Eric, que passou a ser acompanhado em todas as aulas online pelo avô.

Muitos pais e mães deixaram claro que não sabiam lidar com a situação de ter os filhos em casa o tempo todo, sem poder contar com a escola para que os filhos pudessem dar vazão à sua necessidade de brincar, jogar, conversar e encontrar outras crianças. As mães de Caio e Oswaldo comentaram sobre isso dizendo que os filhos precisam ficar um pouco longe dos pais e que ter que lidar com os filhos nessas condições requer muita paciência. Também foi apontado que o trabalho dos professores realmente é algo desgastante e que requer uma formação específica, pois os pais e mães perceberam como é difícil conduzir os filhos para o aprendizado, precisando dedicar atenção à tarefa por horas seguidas.

De uma forma geral, principalmente nos eventos que reuniam os pais e mães, ficou bastante claro que a pandemia foi um evento extremamente desgastante para quem ficou cuidando dos filhos em casa, com responsabilidades acumuladas e sem o “descanso” que a ida dos filhos à escola proporciona periodicamente.

Neste sentido, durante a pandemia, os eventos que reuniam os pais pareciam cumprir um papel de certa forma terapêutico, permitindo que os participantes compartilhassem as angústias e problemas comuns enfrentados, oferecendo um espaço para alívio e desabafo, para trocas de angústias e de conselhos. As reuniões de formação de pais, especificamente, tiveram solicitações para que fossem mais frequentes, indicando que havia benefícios secundários de ordem psicológica nesse encontro da escola com os pais e mães. A escola procurou atender à demanda de oferecer estes espaços com maior frequência.

Destaca-se aqui um processo que a situação da pandemia provocou e que deverá certamente ser tema de estudos posteriores: o reconhecimento e a valorização do trabalho docente pelas famílias e por outras instâncias, como a imprensa, que deu muita ênfase a esse fato na cobertura dos problemas educacionais.

4.3.2 Individualidade e Formas de Convivência

Nesta seção de análise são tratados os temas que tocam na personalidade e nas atitudes de cada aluno, e como os diferentes formas de desenvolvimento pessoal se cruzam na convivência diária. Note-se, entretanto, que não será realizada análise individual de cada criança, posto que o objetivo da pesquisa é fundamentalmente descrever como se dão as *relações de convivência* entre elas. Embora quase todas as crianças tenham sido entrevistadas individualmente, não havia a intenção de obter relato autobiográfico de cada uma, sendo assim, consideramos que não há dados suficientes para análises individuais aprofundadas, mas existem subsídios para avaliar como características próprias e idiossincráticas revelam e estruturam formas de convivência entre alunos diferentes.

Quando ainda estávamos na fase de organização dos dados, destacamos do material etnográfico bruto os eventos na vida diária entre as crianças que mostravam situações pontuais de cooperação e cuidado, assim como situações de competição ou conflito. O destaque de situações pontuais é importante para visualizar a rede de relações entre as crianças, como elas estabelecem vínculos umas com as outras e qual é a natureza deste vínculo, além dos fatores que ajudam a perceber quais alunos são mais integrados ou interativos e quais são mais afastados, tímidos ou até mesmo excluídos.

Os conflitos e situações que envolvem algum tipo de agressão (física ou verbal) também costumam apresentar relação com comportamentos de indisciplina ou com alunos que atrapalham os colegas durante as atividades e aulas. Assim, tais situações de conflito dão visibilidade aos momentos de desenvolvimento das crianças nos quais estão aprendendo comportamentos como autorregulação e autocontrole, necessários à convivência coletiva. Entretanto, para que esta exigência do grupo social seja alcançada, a criança precisa acessar primeiramente as normas do grupo, experimentando de forma progressiva quais são os efeitos de quebrar

regras, entendendo o que causam emocionalmente às demais pessoas, observando seu papel nas práticas coletivas e, só depois destas ocorrências, podem desenvolver a função superior de autorregulação. É através desses eventos públicos e coletivos que são encontrados limites próprios pela criança, constituindo sua subjetividade (SMAGORINSKY, 2012; PALHUZI, 2020).

Certamente a percepção da pesquisadora a respeito do ambiente e das crianças ajuda a visualizar essa rede de relações de uma perspectiva muito pessoal; porém, ao destacar os eventos entre as crianças de forma episódica, é possível complementar essa percepção particular com os fatos observados, o que ajuda a formar uma imagem mais consistente e próxima do dia a dia dos alunos para o leitor que não esteve imerso neste ambiente. Além disso, os relatos dos próprios alunos sobre suas relações com outros alunos (obtidos principalmente nas entrevistas individuais) são auxiliares para que a visualização da rede de relações seja convergente com o que eles mesmos experimentam diariamente.

Como se espera encontrar em qualquer grupo de crianças, os alunos dessa turma expressam diferentes formas de afeto ou afinidade entre si. Dentre as relações mais visíveis, observamos um vínculo afetivo forte entre Bela, Emma e Amanda, entre Alice e Larissa e entre Caio e Naruto, que se mostra pela observação de que realizam muitas atividades juntos, agrupam-se espontaneamente em momentos como recreio ou intervalos, desenvolvem atividades também fora do ambiente escolar, e pelo fato de que se citam mutuamente em resposta à pergunta “quem é seu melhor amigo aqui na escola?”, durante as entrevistas individuais ou em outras modalidades de conversas particulares com a pesquisadora. Esses fatores levaram à identificação desses como os vínculos mais estreitos de amizade observados e relatados pelos próprios alunos, reforçados ainda pelas observações das próprias crianças sobre os vínculos que elas observam entre os demais, como:

> (Quem é seu melhor amigo ou amiga aqui na escola?) Naruto. E o Caio, que é amigo do Naruto também. A Emma e a Amanda. São as quatro pessoas com quem eu posso contar para tudo. (Bela)

Os vínculos identificados certamente não definem a classe de forma estanque, pois existem níveis variáveis de amizades para outras configurações entre as crianças. Bela, por exemplo, considera que Naruto e Caio também são seus melhores amigos, apesar de agrupar-se com mais frequência com Emma e Amanda.

Além disso, os vínculos mais estreitos entre alguns deles não impedem que exista interação entre todos os alunos, algo que é determinado principalmente pela necessidade de compartilharem o espaço físico. Também se observa o efeito do planejamento das aulas pelos professores, que estimulam a convivência entre todos e não apenas entre os colegas com maior afinidade, além de ser determinante para o auxílio mútuo nas atividades, já apontado em seção anterior.

Como exemplo da interação diversificada, citamos o caso de Sansão, aluno com Síndrome de Down e que não é falante. Apesar da limitação na comunicação verbal, participa das aulas com atividades adaptadas na mesma temática dos demais alunos, o que o aproxima da turma. Além disso, as atividades propostas incluem planejamento para o auxílio dos colegas, sendo que em muitas oportunidades os alunos são convocados pelas professoras a oferecer auxílio e gostam de participar dessa atividade. A organização da aula possibilita que Sansão esteja em comunicação constante com a turma. A atenção dos colegas com Sansão é notável e frequente; quando ele não está ou sai da sala, os colegas perguntam por ele ou pedem para chamá-lo, auxiliando também na contenção física quando Sansão tenta sair da sala correndo.

O interesse em destacar algumas destas relações refere-se ao fato de que o nível mais intenso de convivência entre algumas crianças parece gerar eventos de conflito ou competição, algo percebido principalmente entre as meninas citadas: Bela, Emma e Amanda. Na história das relações entre elas há marcas deixadas por eventos anteriores, como o ressentimento declarado por Amanda:

> [...] teve assim uma fase que eu, a Emma e a Bela fizemos uma venda de pulseiras, eu fazia a maioria das pulseiras, na verdade, eu fazia tudo, a Emma vendia e a Bela vendia também. E daí eu me demiti, não falaram mais comigo, ninguém falou com ninguém. Depois das férias eu falei com a Emma se nós podíamos ser amigas de novo, daí nós fomos amigas, depois nós saímos no shopping, a Emma convidou a Bela, daí eu também falei para a Bela que nós queríamos ser amigas. Assim, coisa de menina é só assim: ‘quer ser minha amiga?’ ‘Vamos’ ‘vamos ser melhores amigas’, assim. (Amanda)

Outros pequenos conflitos como o relatado acima são constituintes da relação entre elas, ocasionando fluxos temporários de relaxamento ou intensificação do vínculo.

As relações entre as meninas, durante o período de observação, também já deixavam claro o interesse pelo gênero oposto e relações afetivas, quando, por

exemplo, Amanda cita que “todo mundo sabe que o Naruto e a Bela têm um rolo”, ou quando a menina responde à pergunta sobre qual é o seu maior sonho: “Que o Caio goste de mim”. Também foi notado o interesse por experiências sexuais, algo marcado pelo fato de Bela ter contado “em segredo” à pesquisadora que estava conversando sobre sexo com Siomara e que foi, posteriormente, indagada com curiosidade sobre a conversa pelas outras meninas.

Também observamos que outros interesses e comportamentos das meninas – envolvendo planos e sentimentos típicos da transição da infância para a adolescência – as diferenciam das outras crianças da turma:

> Daí nós estávamos fazendo planos para poder vender partes dos corpos, nós pensamos em vender a pele para vender jaqueta e nós comprarmos jaqueta, vender os ossos para o laboratório de química e o sangue e a carne, os dentes para o dentista para fazer um lobo, o cabelo para fazer peruca, o cílio e a sobrancelha para maquiagem, para fazer cílios grandes. A Bela estava pensando que a Mirela estava no mesmo, mas ela também não sabia. Aí ela falou, o cabelo da Mirela é bem grande, ela falou que dá para fazer uma ótima peruca, também achei. Aí ela pensou em vender a roupinha que está usando, primeiro até a pessoa apodrecer, nós somos bem assim, depois de apodrecer nós vamos cortar o corpo, lavar a roupa porque ninguém quer a roupa suja e não vai vender a roupa. Daí nós íamos matar o Naruto, a Mirela, a [nome omitido], também está no terceiro ano, o Naruto olha muito para ela, então a Bela também quis matar ela, o Caio, a Lívia, a Mirela, o Naruto e a [nome omitido], cinco pessoas, cinco trituradores de carne. Foi assim o nosso planinho. (Amanda)

A fantasia relatada por Amanda traz elementos simultâneos de vingança, animosidade, ciúmes, premeditação e sentimentos bastante negativos em relação aos “alvos”. Percebe-se uma complexidade emocional, afetiva e dos procedimentos descritos nessa fantasia, indicando que as meninas já lidam com sentimentos decorrentes da transição entre a vida infantil e a adolescência, que se expressam abertamente na relação entre elas e como se posicionam juntas frente ao mundo. Além disso, as meninas relatam abertamente mais interesse pelas relações afetivas do que os meninos, ainda que os meninos estejam “publicamente” envolvidos com elas (“todo mundo sabe que o Naruto e a Bela têm um rolo”).

Percebe-se que existem elementos que assemelham o comportamento das meninas em comparação com a relação entre Larissa e Alice, na qual foram observados também pequenos desacordos e “cutucadas” entre ambas, mas em intensidade muito menor do que entre Bela, Emma e Amanda. No caso da relação entre Larissa e Alice, os atritos parecem decorrer menos de conflitos de sentimentos

da adolescência e mais do fato de Larissa apresentar comportamento público que parece ser considerado como inconveniente por alguns colegas e professores, pois costuma falar fora de turno, emitir opiniões sem que seja solicitada, ou desrespeitar regras de silêncio (fato observado principalmente na modalidade *online*).

Em muitos momentos nos quais Larissa apresentou esse tipo de comportamento ela não foi orientada pelos professores e nem teve a atenção chamada pelos colegas, o que parece ser uma forma de tolerância ligada à sua condição de cadeirante (a única na turma), mas que leva a menina a manter o seu comportamento inadequado em público. Consideramos que essa possível tolerância ou condescendência acaba por promover uma certa exclusão de Larissa, que fica sem acesso ao elemento cultural e grupal que rege as formas de trocas comunicativas; Larissa pode não compreender por si mesma quais são os limites que deve respeitar e, para isso, precisaria de orientações de outras pessoas do seu grupo.

Já entre Naruto e Caio, foi observado que os meninos apresentam interesses e vivências mais infantis, como a maior parte da classe. Na relação com Bela, Emma e Amanda, porém, os meninos apontam sinais de entrada na adolescência, como trocas de cartas de amor com elas e iniciativas de namoro. O comportamento de ambos se diferencia quando se refere apenas à amizade entre eles (caracterizada por jogos e brincadeiras) e quando estão interagindo com as meninas (sendo convocados para assuntos de relacionamentos amorosos).

A divergência dos interesses relacionais percebidos entre as crianças não chega a causar problemas de convivência, mas gera situações nas quais as meninas estabelecem uma clara cisão entre elas e os demais como, por exemplo, quando Amanda e Emma se aproximam da pesquisadora e pedem para que Dan e Naruto se afastem, porque “agora elas iam conversar com a Marina”, deixando claro que o tema da conversa era “coisa de mulher” ou “coisa de adulto”, excluindo Dan e Naruto como possíveis participantes.

Em outra situação, Bela, Emma e Amanda contam à pesquisadora que chamaram Lívia e Alice para uma atividade na qual elas cantaram uma música. Nesse ato, excluíram intencionalmente e sem justificativa clara Larissa (melhor amiga de Alice) e Ísis, ambas meninas que apresentam algum tipo de deficiência (Mirela, a única outra menina restante na turma, faltou no dia).

Estas, entre outras situações, deixaram claro que as meninas se percebem de alguma forma “diferentes” dos outros alunos; embora não declarem isso de forma explícita ou pública (o que certamente seria abordado pelos professores e alguns colegas), a diferença transparece nas atitudes e decisões observadas. Mas, ao mesmo tempo, essa autopercepção também parece lhes conferir um senso de responsabilidade ou dever para com os outros, advinda da percepção de que seriam mais maduras ou privilegiadas em algum sentido.

Como exemplo, em mais de uma oportunidade Amanda foi observada ajudando espontaneamente Ísis, que parece ter algum nível de dificuldade cognitiva, conforme relatado pela diretora; ou, na observação de Emma sobre João (que se apresenta como portador de TDAH):

> (Conte uma situação aqui na escola que você não gostou) Deixa eu ver. Ai, a Bela com o João. Ela fica implicando muito com ele, sabe? E eu acho… Porque ele tem um pouquinho de… Tem que ajudar ele, ele tem problema, sabe? E eu acho assim: teve uma vez que eu ajudei ele também. Ele estava com a mão quebrada, aí eu ajudei ele, assim, e tudo. Ajudei. (Emma)

No trecho destacado, ao mesmo tempo que Emma mostra certa condescendência com o menino (“...ele tem problema, sabe?”), está presente um tom de reprovação ao comportamento da amiga Bela, e um dever explícito de auxiliar quem se encontra em condições desfavoráveis (“Tem que ajudar ele”).

Parece que o nível de desenvolvimento emocional diferenciado em relação aos outros alunos é compensado na convivência diária com a adoção desse papel de auxílio, beneficência ou, em alguns casos, de maior tolerância com o comportamento alheio (não reprovam publicamente a “inconveniência” de Larissa, mas também não convidam para que ela participe de suas atividades). Esta parece ser uma resposta mais adequada para a manutenção da harmonia na classe do que se as meninas formassem uma “panelinha”, em isolamento total das demais crianças, o que poderia ser um comportamento emergente em tal situação. Consideramos que essa socialização, prestação de auxílio e manutenção das trocas na classe são frutos de um trabalho bem-sucedido da escola, que busca promover a integração entre todos os alunos.

Ao mesmo tempo, em relação dialógica, a observação explícita de diferenças entre as crianças (“...ele tem problema, sabe?”) é algo que merece ser considerado para abordagem mais adequada pelos educadores nos momentos que

surgirem, pois como Castilho (2009) coloca, a escola tem simultaneamente o poder de perpetuar preconceitos ou de desconstruí-los, sendo um espaço sociocultural que abriga diferenças para promover seu encontro e aceitação.

De forma similar, a exclusão de Larissa de algumas atividades é um exemplo do que Costa (2021) aborda quando diz que *aceitar e incluir são coisas diferentes*, pois não basta disponibilizar o espaço para que crianças com e sem deficiência estejam juntas, já que a exclusão pode iniciar muito antes, na construção social dos padrões de beleza ou normalidade, por exemplo. A exclusão de Larissa, se foi de fato baseada nas suas diferenças físicas ou percepção de incapacidade, dificulta a *compensação* da deficiência, nos termos da Psicologia Sócio-histórica, pois pode produzir a deficiência secundária de estigma ou baixa autoestima (VYGOSTKI, 1997; SMAGORINSKY, 2012).

Como apresentado anteriormente, os vínculos na turma não são restritos às relações principais citadas até aqui. Afastando-se um pouco dos grupos e amizades mais estreitos também é notável a participação “fluida” de alguns alunos como Lívia, que declara:

> Eu acho que todos são meus melhores amigos, porque sempre que eu cheguei na escola, sempre que chega algum amigo novo, eu sempre tento falar com ele para ele ser meu amigo, sempre que chega alguém ele acaba virando meu amigo. (Lívia)

Ao retomar as notas de observação, percebemos que Lívia é uma aluna que não teve nenhum evento considerado como competição ou conflito com outros alunos, e isso não foi decorrente de timidez ou falta de relacionamento dela com seus pares, já que foram observados eventos de cooperação e interação, como quando ela foi convidada a participar das atividades com o grupo de Bela, Emma e Amanda, e principalmente quando ela termina suas tarefas e se propõe a ajudar outros alunos com dificuldades. A posição é observada também nos posicionamentos pessoais da menina, como sua intenção declarada de que “Eu acho legal cuidar dos colegas que precisam. Foi bem legal. Eu quero ser da equipe de ajuda quando eu crescer”.

Assim como Lívia, outros alunos apresentam uma postura mais fluida, sem vínculos estreitos que se destacassem, mas que não significam que não sejam participativos na turma:

> Eu quero falar que eu não sofro *bullying* nessa escola e na outra eu sofria, porque eu ficava isolado e aqui todo mundo respeita, eu tenho amigos. Às vezes eu fico sozinho, mas não é porque eu não tenho amigos, é que eu gosto mesmo de ficar um pouco sozinho às vezes. (Oswaldo)

Observa-se que Oswaldo sente-se mais acolhido nesta escola do que na escola anterior, e que se sente à vontade para ter seu próprio espaço individual ao mesmo tempo que maneja diferentes amizades.

> (O que você aprende nas aulas de Convivência Ética?) Aprendo sobre respeito e empatia. E aprendo sobre sentimentos. Escuto os colegas para saber dos sentimentos deles e eu mudo o que não faço direito para ser um adulto melhor. Eu mudo meu jeito, porque todo mundo é diferente e tem que aprender a não brigar e respeitar. (Dan)

Dan reconhece a importância de negociar a convivência, ou seja, prestar mais atenção ao que os outros sentem e realizar algum esforço de mudança em si mesmo para facilitar a coexistência.

> (O que você mudaria nesta escola?) Eu mudaria todo mundo ajudar todo mundo, porque tem gente que, a maioria ajuda, só que tem gente que também não ajuda, então eu mudaria para todo mundo ajudar todo mundo e que parassem com todas as brigas de todos os anos e não tivesse mais gritaria. (Eric)

Apesar de o auxílio mútuo ter sido observado em diversas oportunidades, Eric acha que todos têm o dever de se comportar dessa forma com maior frequência, e se incomoda explicitamente com os eventos de conflito que ocorrem eventualmente.

Oswaldo, Dan e Eric seriam alunos que, assim como Lívia, não apresentaram vínculos tão estreitos com outros colegas da classe, mas que se movimentam entre os demais sem expressar preferência mais forte por um ou outro colega. Quando declaram seus melhores amigos, referem-se a vários colegas ao mesmo tempo, ou então expressam-se de forma similar a Oswaldo: “Melhor amigo mesmo... acho que meu melhor amigo que era daqui se chamava Miguel, e o Eric e depois o Ninja e aí eu vou fazendo amigos por aí”.

Especificamente no caso de Lívia, Dan e Eric, estes foram alunos para os quais não foi observado nenhum evento de conflito, o que sugere a existência de alunos com características integradoras na turma, ou seja, que transitam entre os demais facilitando a convivência, atuando como auxiliadores de outros alunos e que

praticam ativamente valores de apaziguamento e busca de resolução pacífica ou evitação de conflitos.

Notou-se, inclusive, que essa repulsa aos conflitos que escalam para agressão verbal ou física pode ser considerada como a postura predominante na turma, mesmo para aqueles que por algum motivo se envolvem em problemas de relação eventualmente:

> (Você mudaria alguma coisa aqui na escola?) Se eu pudesse, não, eu não mudaria. Que tudo aqui já é perfeito. A única coisa que mudaria eram as brigas que geralmente tem, fazer as pessoas se comportar melhor, só isso que eu mudaria. (Ninja)

Durante o período de observação, Ninja teve conflitos com Bela, João e Oswaldo, porém, ainda assim, defende que estas são situações que não deveriam acontecer, refletindo uma opinião que surgiu muitas vezes entre as crianças, e não apenas quando foram entrevistadas pela pesquisadora. Isso sugere também um trabalho eficiente da escola, que conseguiu promover com sucesso uma ideia geral de que a agressão física e verbal deveria ser evitada.

Essa perspectiva de atução pedagógica é coerente com a literatura, pois em autores como Vanni (2017), Maia (2019) e Fernandes (2021) identifica-se a necessidade de realizar vivências coletivas e atividades cooperativas, como formas de desenvolver o senso de alteridade e estimular formas alternativas de resolução de conflitos que não sejam a agressão física. Também parecem ser, novamente, consequência das aulas de convivência ética, cujos conceitos de respeito e cooperação surgem nas falas das crianças em diferentes momentos, e que refletem a observação de Ramos e Aragão (2018), de que o desenvolvimento das relações éticas depende de um programa estruturado, são formas de comportamento que precisam ser aprendidas coletivamente e com o suporte da escola, professores, gestores e outros participantes da vida diária dos alunos.

Apesar da ideia dominante de busca de resolução pacífica, ainda assim eventos de conflitos foram anotados durante o período de observação. Nestes, a agressão física é muito rara e a agressão verbal é a forma mais frequente de expressão. Um fato interessante é que, ao retomarmos a avaliação ampla de todos os eventos que foram observados, houve um destaque evidente do número de conflitos para o aluno João, que apresentou problemas com 7 outros estudantes de

sua classe, e para o qual não foram observados eventos significativos de cooperação ou trocas positivas com outros alunos.

Lembramos que há 16 alunos na turma, além de João. Isso significa que, durante o período de observação, João apresentou conflitos com quase metade da turma de alunos, na sala de aula ou nos intervalos (além de conflitos observados com professores e alunos de outras turmas). Também é importante notar que não foram casos isolados, pois, com Bela, Larissa, Naruto e Oswaldo, os conflitos ocorreram mais de uma vez, sendo João apontado por estes e por outros como o iniciador do conflito:

> (Alguém fala mal dos outros?) Muito pouco, só o João, o João que é o centro, todos os problemas têm que estar no meio dele, todos. E ele põe a culpa nos outros ainda. (Naruto)
>
> Hoje, a Bela falou que o João mandou um áudio no celular dela que ela era louca. O João está sempre se metendo em confusões e essa briga dele com a Bela já faz tempo. Desde que começamos no presencial. (Caio)
>
> (E as brigas aqui na escola?) Tem muita. No 4º ano é mais o João. (Alice)
>
> Pesquisadora: Tem briga com você?
> Bela: Sim. Principalmente o João.
> Pesquisadora: Você briga com ele?
> Bela: Não, ele briga comigo
>
> (E tem alguém da sala que você não gosta?) O João. Aposto que a Bela falou a mesma coisa, o João é muito chato, chato que dói até a alma. (Amanda)

É difícil identificar nitidamente um motivo para que o menino seja considerado um “centro de conflitos” na turma. Não temos um relato detalhado da história e desenvolvimento de João, não acompanhamos em profundidade suas relações familiares e observamos o aluno apenas nesta escola, por um limitado período de tempo. Por esses motivos, não estamos neste momento tentando traçar a personalidade de João; mas voltamos nosso olhar para o que pode informar e explicar o seu papel na convivência grupal, decorrente de sua fase do desenvolvimento, comportamentos e atitudes aos quais tivemos acesso. Adicionalmente, como indicam Lima Neta e Kahhale (2019), a perspectiva sócio-histórica mostra que o indivíduo nunca é encerrado em si mesmo, pois nos seus comportamentos ele corporifica a representação coletiva, expressa o que o grupo traz como normas e regras, refletindo a formação social. Assim, é importante voltar o

olhar para como as crianças lidam com afetos, valores éticos, morais e prescrições sociais, o que pode tomar dimensões mais visíveis em situações de conflito.

Ao coletar e agrupar os fatos sobre João destacam-se os eventos nos quais ele provoca situações de conflito, que ele interpreta como tendo ele próprio inicialmente um papel de vítima, posição que teria permitido a expressão de suas insatisfações (ou até mesmo que utilizasse de agressão física), como se estivesse apenas respondendo ao comportamento alheio ou se defendendo. Esse tipo de comportamento provocador é percebido e relatado por colegas:

> Mas ninguém faz *bullying* com ele, ele que faz com as pessoas, ele que se isola para ninguém aguentar ficar perto, não dá para confiar nele. Ele grita, xinga, inventa, não dá para resolver com ele, tem que chamar um adulto, a professora, a Siomara. (Naruto)

A fala de Naruto ilustra o papel ativo que outros colegas também percebem no comportamento de João como iniciador de conflitos. Aqui parece relevante lembrar de trabalhos que surgiram em nossa revisão de literatura, quando foi observado por Nobre *et al.* (2018) que o comportamento agressivo na escola tem vinculação com vivências de violência em casa. E observamos pelo menos uma indicação explícita de que João vive em um ambiente familiar com conflitos:

> (Você gosta da aula de Convivência Ética?) Gosto mais ou menos. Aprendo a me acalmar, só que eu não consigo usar muito lá na minha casa, porque lá não tem como fazer isso. Porque lá na minha casa sempre é brigueiro, não tem como fazer isso [...] minha mãe briga comigo, lá é tudo brigueiro, lá na minha casa, na casa da minha avó, tudo brigueiro. Então, não tem como melhorar nesse tipo, porque... não tem como, isso é por sangue. (João)

O fator principal aqui é João dizer que o comportamento de conflito “é por sangue”, ou seja, é algo que foi naturalizado na sua família, considerado como hereditário ou biologicamente determinado. Esse elemento parece se articular fortemente com o comportamento de João, que é justificado pelo suposto diagnóstico de TDAH, que citaremos adiante.

É importante destacar também a atuação dos professores na tentativa de tirar João desse ciclo de comportamento no qual ele seria uma vítima: lembramos de uma situação durante a aula da Professora Bruna, quando João não parou de conversar mesmo depois dela pedir para que parasse. João explicou que isso acontece porque tem TDAH e seu cérebro pensa em várias coisas ao mesmo

tempo, impedindo-o de concentrar-se em uma coisa só. A professora interrompeu sua explicação e disse que ele “tem falado muito sobre esse TDAH” e que TDAH não pode ser responsável por todas as atitudes de indisciplina e falta de sensibilidade com os amigos. João quis continuar explicando sintomas do transtorno e a professora disse: “[...] eu não quero saber, João, você está se prejudicando. Não justifique suas dificuldades com o TDAH, seja responsável e faça esforço para ser um bom menino, um bom amigo, um bom aluno”. A ação assertiva da professora concorda com o trabalho de Lago (2017), que indica a necessidade de agir a partir das possibilidades das crianças e não focando suas limitações, para promover participação e integração de alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno.

A situação relatada é típica do comportamento geral de João, que parece se apoiar com frequência no pretenso diagnóstico de TDAH para explicar não só seus comportamentos disfuncionais como também óbvias escolhas pessoais de comportamento inadequado à situação ou indisciplina. Percebe-se que a aceitação do diagnóstico e a narrativa sobre a existência do transtorno, somados à concepção de que sua família é “só brigueiro” e isso seria “por sangue”, atravessaram de forma contundente a fase de desenvolvimento atual do menino, com consequências importantes para a própria estruturação da sua personalidade e afetando visivelmente sua convivência na turma.

É possível dizer que João desenvolveu um personagem, "O João que tem TDAH", que incorpora as características atribuídas pelo diagnóstico médico e, sobretudo, adota uma narrativa que justifica o que ele faz e o que ele não faz pela suposta condição de ter um "transtorno", se utilizando dos sintomas descritos para tal como forma de legitimação de seus comportamentos que são, às vezes, social e eticamente questionáveis. Esta observação alinha-se aos conceitos de Ciampa (1977), Lima (2010) e Lima e Ciampa (2012), que indicam o caráter de histórias que contamos para nós mesmos e para aqueles à nossa volta, como narrativas constituintes da identidade. Os autores destacam a necessidade de questionar e detalhar tais narrativas, confrontá-las com a realidade de outras pessoas para construir alteridade e continuar a metamorofose constante da identidade. Para João, esse movimento poderia ser importante para que ele pudesse entender o “João que tem TDAH” como uma narrativa que pode ser alterada a favor de sua libertação e construção de autonomia.

É por esse motivo que as intervenções dos professores e dos outros colegas sobre o comportamento de João adquirem importância. Conforme Vygosty (2000) e Bock (2011), o mundo psicológico pessoal é construído em relação dialética com o mundo social, estruturando a história do indivíduo. Nesse processo, a linguagem é elemento de mediação fundamental, ajudando a internalizar a objetividade do mundo para a construção de sentidos pessoais que compõem a subjetividade de cada um. Ao contrapor as falas de João sobre o TDAH, por exemplo, a professora desafia sentidos negativos do menino sobre si mesmo, convidando-o a questionar conceitos arraigados em confronto com outras possíveis vivências no meio escolar e com outras crianças.

Discorreremos ainda um pouco mais sobre o caso de João e os efeitos da sua narrativa sobre ter TDAH na seção seguinte, quando abordarmos as dimensões da deficiência na inclusão escolar.

4.3.3 Deficiência, Possibilidades e Limites

A terceira e última seção de análise procura detalhar como as supostas deficiências dos alunos entram em jogo nas relações diárias, afetando os ambientes intra e extraescolar. Por fim, discutimos como os modelos biomédico e social agem sobre as crianças e estruturam relações, apontando alguns direcionamentos que foram observados e outros que poderiam ser adotados na convivência escolar.

4.3.3.1 Dimensões da deficiência na inclusão escolar

Conforme foi definido no referencial teórico, e com base na legislação brasileira (BRASIL, 2015), não consideramos nesse trabalho que a deficiência é algo listável ou catalogável, pois a constatação de uma deficiência ocorre a partir do momento no qual o meio e a materialidade apresentam obstáculos ou impedimentos que efetivamente dificultam a participação plena de um indivíduo na sociedade, em condições de igualdade com outras pessoas. Por este motivo, não diagnosticamos nenhuma das crianças durante o período de observação e também não demos ênfase a diagnósticos anteriores, sobre os quais apenas fomos informados, mas não tivemos acesso a testagens ou laudos (também não os solicitamos).

Ainda que houvesse documentação comprobatória, acreditamos que é mais importante observar como as próprias crianças pensam sobre si mesmas, se consideram-se pessoas com deficiência, se encontram impedimentos e obstáculos frequentes, se existe algum nível de sofrimento particular decorrente de um conjunto de sintomas, de condições físicas ou psicológicas, ou por experimentarem tratamento diferente das pessoas à sua volta.

Sendo assim, relatamos o que foi ouvido da diretora, dos professores, dos pais, dos colegas ou das próprias crianças, informações que poderiam designar a existência de uma deficiência, transtorno ou outro tipo de impedimento; porém, cotejamos essas informações com as observações e comportamentos registrados das crianças no meio escolar e na convivência diária, para avaliar como ocorre a inclusão de *todos* os alunos neste ambiente e para verificar a existência de deficiência. Ao considerarmos, inicialmente, as descrições e relatos, 5 alunos da turma poderiam ser descritos como crianças com alguma deficiência ou transtorno, abordados brevemente a seguir.

Larissa, por apresentar uma limitação física e pelo fato de ser cadeirante, seria a deficiência mais “vísivel” do grupo. Porém, durante o período de observação, constatamos que as limitações físicas de Larissa não impedem que ela desenvolva atividades curriculares e tampouco que possa movimentar-se socialmente no grupo da forma que deseja, mantendo relações com colegas e professores. Como já citado anteriormente, ela parece apresentar uma certa inadequação de envolvimento relacional, com limites um pouco indefinidos para sua expressão verbal, mas tais comportamentos não parecem ter relação direta com sua condição de cadeirante. Quanto à restrição física, Larissa recebe ajuda sempre que precisa deslocar-se para algum local que não conseguiria por si mesma e tem equipamentos adaptados para que participe da aula de Educação Física.

Ísis apresenta, aparentemente, algum nível real de déficit cognitivo, expresso principalmente na falta de articulação verbal. Ela é falante, mas tem dificuldades para seguir o fluxo da conversa, trazendo informações que não se integram ao tema do diálogo e respondendo perguntas de forma desconexa. Compreende bem orientações e ordens, mas expressa pouca agência no comportamento, sendo descrita como “passiva” pelos professores. Tem dificuldades de retenção de conteúdo, principalmente aquele que requer memorização, gerando um possível

atraso na sua escolarização e progressão, considerando-se que estava repetindo o quarto ano à epóca da observação nesta pesquisa.

Neste sentido, o ambiente escolar não está atendendo totalmente às necessidades específicas de Ísis, que precisará de outras mídias ou atividades para que compreenda o conteúdo, além de uma melhor avaliação de sua capacidade de retenção, procurando outras rotas de ensino e aprendizado. Apesar das dificuldades curriculares, Ísis recebe bastante atenção e cuidado dos colegas, e desperta afeto das pessoas à sua volta. Em diversas oportunidades foi auxiliada na execução das tarefas por colegas, que adotam o mesmo comportamento dos professores ao ajudar com as atividades. Também recebeu atenção em situações não ligadas às atividades de aula, como quando sujou sua roupa e Amanda responsabilizou-se por limpar a menina.

Alvin apresentou uma série de comportamentos convergentes com o espectro do Autismo, como balançar as mãos e o corpo continuamente, colocar a língua para fora da boca, rir sozinho, entre outras formas de expressão corporal que não se adequam à situação na qual ocorrem. Nas atividades escolares, precisa de orientação e pedidos repetidos para execução, apresentando resistência ou passividade inicial, mas atende após repetição da orientação. Consegue desempenhar as atividades, algumas com mais dificuldade, mas pede ajuda quando precisa e executa até a conclusão. Recebe ajuda dos colegas também, e nota-se que fica feliz quando conclui as atividades da mesma forma que os outros colegas. A mãe citou que Alvin está apresentando um desenvolvimento melhor desde que entrou nesta escola, que passou a mostrar que ele tem potencial para muitas atividades que não realizava antes.

Sansão tem Síndrome de Down e sua principal dificuldade é não falar, o que determina diferentes rotas comunicativas para várias atividades que desempenha, principalmente as didáticas. Quando chegou à escola, não ficava na sala de aula e saía correndo com frequência, precisando ser trazido novamente por auxiliares, professores ou colegas. Durante o período de observação já apresentava melhoras nesse comportamento, permanecendo por períodos longos na sala, principalmente quando algum colega apresentava um brinquedo ou atividade que o mantivesse entretido. Nas última observações, mesmo quando fugia da sala ele retornava por conta própria, depois de algum tempo, sem precisar que alguém fosse buscá-lo. Na escola ele apresenta uma progressão concreta de adaptação ao ambiente e às

atividades, recebendo muito auxílio dos colegas, que também ajudam no seu “resgate” quando ele sai correndo da sala.

Oswaldo tem um diagnóstico de TDAH e apresentou comportamentos de desatenção e “desligamento” das aulas, principalmente durante a modalidade remota. Na entrevista, se reconhece como:

> [...] sou muito agitado. Eu não paro em pé. É, às vezes lá em casa eu vou para o meu quarto, vou para a sala. Às vezes eu vou para a cozinha, às vezes eu vou no quarto do meu irmão, eu sou bem agitado em casa. (Oswaldo)

Ao longo da observação também houve o relato de que Oswaldo não tem muitas responsabilidades ou deveres em casa, com muitas atividades diárias executadas ou facilitadas pela mãe. Isso pode explicar, em algum grau, a observação de que Oswaldo apresentou comportamento opositor na escola, ambiente no qual precisa seguir regras e cumprir atividades propostas. Também foi observada certa agressividade, expressa preferencialmente contra objetos e sem agressão física contra pessoas. Durante o período de observação Oswaldo esteve de castigo por indisciplina. Na entrevista essa “agitação” surgiu também:

> (Você é agitado na escola também?) Não muito. Menos agitado que lá em casa. Eu acho uma grande diferença ser agitado aqui porque se eu for agitado aqui eu levo bronca. (Oswaldo)

Oswaldo consegue exercer autocontrole sobre essa “agitação”, principalmente quando imerso no ambiente escolar, com normas e regras de convivência. Reconhece que seu comportamento é inadequado em algumas situações e que precisa mudar, algo que visivelmente é consequência do trabalho dos professores e da orientação geral da escola:

> Eu sou muito nervoso, pode perguntar para a minha mãe. Às vezes eu xingo, mas tem que conversar. Respirar, pensar e depois conversar quando já está mais calmo. (Oswaldo)

Apesar do comportamento de agitação relatado, Oswaldo não apresenta problemas nem enfrenta impedimentos no ambiente escolar. Mantém relações e amizades com vários colegas e foi carinhoso com a pesquisadora em mais de uma oportunidade, abraçando e presenteando-a com desenhos.

Sintetizando as informações descritas sobre Larissa, Ísis, Alvin, Sansão e Oswaldo, e também revendo o diário de campo e retomando as entrevistas, consideramos que estas crianças – que seriam normativamente consideradas como pessoa com deficiência ou com algum transtorno – não são afetadas de maneira impeditiva por suas diferenças físicas ou psicológicas, pelo menos durante o período de observação e neste ambiente escolar. Considerando a perspectiva descrita até aqui para nossa análise, é importante notar como muitas vezes é difícil dizer se a deficiência ou transtorno determinam o diagnóstico ou se, contrariamente, o diagnóstico é que acaba por gerar as condições da deficiência ou transtorno. Esta reflexão levanta questionamentos a respeito da utilidade de encaixar as crianças em listas de sintomas ou condições, atribuindo-lhes uma classificação diagnóstica, questão que debateremos agora ao refletir sobre a situação de João.

No tópico anterior desta análise destacamos que João considera o diagnóstico recebido de TDAH como um fator importante nas formas de convivência que desenvolveu nesta escola, nas escolhas de comportamentos e relacionamentos realizadas pelo aluno. Retomamos novamente a narrativa sobre o TDAH, mas agora abordando a questão sobre como a atribuição de sintomas, transtornos, doenças e deficiências passa a ser vivenciada por uma criança do Ensino Fundamental.

Embora a classe seja composta por outras crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade específica, o caso de João chamou muito a atenção durante esta pesquisa pela ênfase que o menino deu à TDAH como definidora de sua própria personalidade e justificativa para seus comportamentos:

> (Descreva pra mim o João) O meu nome completo é [dá o nome e sobrenome], eu sou agitado, porque eu tenho uma coisa chamada TDAH, que é um déficit de atenção muito alto o meu. (João)

Como se observa em sua fala, João já cita o TDAH (“que é muito alto o meu”) quando é pedido para descrever a si mesmo, no início da sua entrevista. Da mesma forma, com a última pergunta da entrevista, quando pedimos às crianças para que falem livremente sobre o que ainda quiserem discorrer, João diz:

> (Você quer falar mais alguma coisa?) Sobre mim, uma coisa. Eu sou desse jeito é pelo sangue. Eu tenho TDAH, desde pequeno eu tenho. Aí também é muito difícil para mim controlar minha raiva, porque na minha casa, a raiva sai muito de mim, porque lá sempre briga. Briga por coisas que eu não faço,

> um monte de coisa. Aí a raiva sai muito, aí a minha raiva é muito forte por causa disso. (João)

Assim, o TDAH é componente do discurso de João do início ao fim de sua entrevista. Também percebemos como o TDAH é considerado pelo menino como elemento estruturante na sua vida diária:

> Meu cérebro funciona diferente, eu sou muito agitado e aparecem muitos pensamentos ao mesmo tempo. Eu não consigo fazer uma coisa só. Sempre que eu vejo algum colega brincando, eu presto atenção nele e me distraio da atividade que a professora passou. Não consigo aprender e fazer as atividades por causa disso. Algumas pessoas que não conhecem o TDAH não sabem que é por isso que sou agitado, briguento e tiro notas ruins na escola. (João)

Neste trecho entendemos que, para João, o TDAH é motivo para que seja desatento, indisciplinado e também para que apresente mau desempenho escolar, instâncias que basicamente cobrem todo o seu espectro de comportamentos ou ações possíveis no ambiente escolar, efetivamente “explicando” tudo que ele faz. De fato, a menção de João ao TDAH ocorreu frequentemente; além da sua entrevista, ele também usou o diagnóstico em sala de aula, ao conversar informalmente com a pesquisadora e com os colegas, em diferentes tempos e situações.

É importante lembrar que o pai de João dá suporte ao suposto diagnóstico e aponta que ele mesmo também apresenta o transtorno, que não havia sido diagnosticado anteriormente. Percebe-se, portanto, a crença do pai e do menino em uma “linha hereditária” no estabelecimento do transtorno, que emerge no discurso repetido por pai e filho, naturalizando o transtorno como uma questão familiar. De forma similar, lembramos que a questão de problemas e comportamentos disfuncionais “herdados” surgiu em outros momentos, como quando João disse que em sua família “é tudo brigueiro”, e que isso “é por sangue”. Assim, percebe-se que João passa a ocupar uma posição cômoda, na qual não precisaria se responsabilizar por seus comportamentos, já que seriam explicados por seu TDAH ou por um ambiente familiar no qual formas agressivas de relacionamento caracterizariam a dinâmica relacional.

Decorre dessa crença naturalizante a respeito do transtorno na família de João uma percepção contraditória: por um lado, observamos que João atribui bastante importância à medicalização (o pai também acredita muito na eficiência do tratamento), sendo que testemunhamos o menino até mesmo “receitando” Ritalina

para o colega Oswaldo, também diagnosticado como TDAH. Por outro lado, se os problemas são “por sangue”, então não haveria muito a ser feito em busca de uma cura definitiva, pois existe uma suposta “sina” familiar:

> Só que comigo, quando não adianta conversar, eu fico como minha mãe, bravo. Que eu sou tipo minha mãe, nós somos bastante bravos, a família da minha mãe inteira. Eles brigam muito. Eu grito, eu falo alto, eu falo de outra maneira. Como minha mãe, quando acontece esse tipo de coisa também. A família inteira da minha mãe é assim, inteirinha.[...] Isso é uma coisa que eu não consigo controlar também. (João)

É importante destacar que esse tipo de autopercepção é constitutivo da personalidade e do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social de uma criança. O caso de João mostra um indivíduo preso desde a infância a uma crença de que tem uma condição biológica que precisa ser constantemente medicada, levando o menino a adotar certos comportamentos e construir relações a partir desta crença.

Entendemos que há distinção entre a percepção de agressividade na família e a crença no TDAH – e acreditamos que João também compreende ambos como coisas diferentes – mas o comportamento final de “briguento” e “desatento” acaba se confundindo quanto às suas causas já que, como ele mesmo diz: “Algumas pessoas que não conhecem o TDAH não sabem que é por isso que sou agitado, briguento e tiro notas ruins na escola”. Parece existir, para João, uma imbricação entre o ambiente familiar e os sintomas que seriam supostamente decorrentes do transtorno, que se expressa diretamente no seu comportamento.

Ainda, como último item de observação, lembramos da carta que João trouxe à escola, escrita por ele com a ajuda de sua psicóloga, listando suas características: “apressado; estabanado; inquieto; não consigo parar; distraio facilmente; esqueço todo dia; dificuldade para esperar; não consigo prestar atenção; quando gosto, me dedico”. Olhando para a lista, nota-se que há uma série de impossibilidades e dificuldades, com pouco espaço para o desenvolvimento positivo expresso, de forma dúbia, no “quando gosto, me dedico”.

A carta tem a função de justificar e legitimar os comportamentos de João a partir de um enquadramento diagnóstico, que se instaura como definitivo e inexorável, impondo a João o estereótipo de “doente”, de indivíduo limitado e incapacitado por uma condição orgânica, biológica, inerente, merecedor de pena e

compaixão. Perguntamo-nos, a partir desse fato, a quem interessa manter pessoas na condição de incapacitadas, dependentes de medicações, consultas, exames? Sob esta perspepectiva, não é de se estranhar que o modelo biomédico seja dominante em uma sociedade caracterizada por um modelo produtivo consumista, que busca soluções rápidas e fáceis (aqui representadas pelo remédio milagroso e oneroso), ao mesmo tempo que mantém estas mesmas pessoas em um modelo de tratamento perene para uma suposta doença ou transtorno vendido como sem solução.

Estas observações a respeito de João e sua aceitação do TDAH como uma realidade são convergentes com a crítica de Bentes (2012) ao modelo biomédico tradicional de deficiência, o qual é baseado em 5 concepções estruturantes, já detalhadas na revisão teórica e novamente sintetizadas aqui: 1) a lesão ou condição traz limitações ao indivíduo; 2) o déficit individual precisa ser corrigido com reabilitação ou provimento médico; 3) profissionais da área de saúde compõem a principal fonte de intervenção; 4) a pessoa com deficiência é considerada como "objeto de pesquisa", "paciente" ou "beneficiário"; e 5) a deficiência é uma questão biomédica que precisa de aceitação e acomodação.

Em acordo com aquilo indicado nas 5 caracteristicas do modelo biomédico de Bentes (2012), João apresentou comportamentos, crenças e concepções que parecem demonstrar como ele está preso neste modelo: 1) o menino considera-se extremamente limitado nas suas habilidades e espectro relacional, devido à sua crença de que tem TDAH e também pelo agressividade e pelo descontrole emocional, características e comportamentos que acredita ter herdado da família; 2) sua condição de "doente" é algo que ele acredita precisar de medicalização contínua; 3) João e seu pai têm a psicóloga e o médico como as principais fontes de intervenção; 4) e 5) João se reporta e considera a si mesmo como um "paciente doente", alguém que tem um problema sério a ser tratado constantemente e que precisa da compreensão e aceitação de todos à sua volta para entender porque ele se comporta dessa maneira e apresenta essas dificuldades.

Como já indicamos, esta pesquisa não foi executada com a intenção de diferenciar as crianças com deficiência daquelas sem deficiência. O caso de João mostrou como uma criança sem deficiência física ou cognitiva pode ser levada a se comportar de maneira que não é bem aceita socialmente, apresentando problemas de adaptação às demandas escolares e relacionais, o que tendemos a acreditar que

é decorrente da sua aceitação e incorporação do TDAH que lhe relataram, do fato do menino estar preso a um ciclo de comportamento patologizado, sugerido a ele por alguns membros da família ou por profissionais da área de saúde.

Há, de forma similar, uma aceitação do suposto TDAH por pessoas circundantes de João, o que reflete uma acomodação do meio em relação ao que o modelo biomédico impõe. A partir dessa aceitação, não apenas João mas outras pessoas desculpam a si mesmas pelos problemas da criança, atribuindo a disfunção social e as dificuldades escolares a um suposto problema orgânico que, por seu caráter biológico, não poderia ser culpa de ninguém a não ser da própria natureza. Evita-se, desta forma, tomar medidas e realizar ações fora desta zona de conforto, que necessariamente requerem esforços pedagógicos, educacionais e atencionais de outras pessoas, além da prória criança que recebe o diagnóstico.

Nota-se que, nesse caso, o TDAH foi empregado por João como explicação e justificativa social para que ocupe uma situação cômoda, estruturando negativamente seus comportamentos e ações, gerando efeitos progressivos no ambiente que levam à sua exclusão, abordada pelo menino em diferentes oportunidades:

> É... eu gosto de assistir filme, eu gosto de brincar, eu gosto de jogar. Eu gosto de fazer amigos, só que, aqui na sala, é onde menos eu tenho amigos, que ninguém quer ser meu amigo, eu não sei por quê.
>
> Todo mundo me trata mal lá na turma, não dando bola para mim, me tratando mal. Quando eu começo a falar com eles, eles começam a falar com outras pessoas.
>
> (O que você mais gosta e menos gosta nesta escola?) O que eu mais gosto é que eu aprendo coisas que eu sempre quis aprender. E o que eu menos gosto é que todo mundo me trata mal. (João)

Durante o período de observação, verificamos que João participa das atividades coletivas como os demais alunos e também faz trocas afetivas e relacionais, portanto, ele não pode ser considerado de fato como isolado na escola. Porém, o que importa é como o menino *vivencia* e *sente* sua rede de relações e afetos e, neste sentido, parece que João experimenta um certo afastamento da turma, assim como rejeição e animosidade, em alguns momentos. Em suas falas percebe-se uma certa angústia por não ser aceito, por não conseguir fazer amigos e porque “todo mundo me trata mal”.

Acreditamos que é importante ressaltar este fato, de que a única criança que foi em algum grau excluída da turma é um aluno que não apresenta deficiências concretas ou comprovadas. Novamente lembramos que, para definir esta exclusão, nos apoiamos parcialmente nas observações (que foram muito importantes no caso das crianças não falantes) e principalmente nas próprias falas das crianças. Fica claro nas entrevistas e em outras declarações que os outros alunos sentem-se acolhidos e participantes no ambiente escolar, enquanto João foi o único que indicou a sensação de não pertencimento, desadaptação e dificuldades para estabelecer vínculos com os colegas.

Nesta análise, evidencia-se o fato de que o modelo biomédico estruturou as formas relacionais do menino de forma negativa, determinando seu comportamento e atingindo até mesmo a sua personalidade e subjetividade. Como nota adicional, a percepção de João a respeito de ser excluído se estende também ao seio familiar, pois como ele mesmo diz:

> (Falando sobre ser filho único) Não, sou único. E os meus pais não aguentam mais um. Porque não me aguentam, principalmente mais um. (João)

Para João, até mesmo os pais têm dificuldades de “aguentá-lo”. Não exploramos profundamente a vivência familiar de João, pois nosso objeto era o ambiente escolar, mas parece importante marcar essa autopercepção de “rejeitado” que surge frequentemente nas falas de João. É uma concepção a respeito de si mesmo que emerge nas escolhas de palavras e descrições que o colocam como um excluído em diferentes círculos de relação, algo determinado por suas falhas, dificuldades e impossibilidades de desenvolvimento, descritas frequentemente em suas próprias palavras e registradas na carta que trouxe à escola.

4.3.3.2 Possibilidades e limites

Nesta pesquisa tivemos um olhar de *inclusão* que não se aplica apenas às crianças consideradas como pessoa com deficiência ou afetadas por transtornos, mas como um ato de *deixar de excluir*, ou seja, todos os indivíduos (com deficiências e transtornos identificados ou não) possuem diferentes necessidades, mas compõem uma mesma comunidade, sem grupos distintos. Portanto, todas as

pessoas têm os mesmos direitos fundamentais, que devem ser atendidos a partir de diferentes condições da sociedade e adaptações do meio (CASTILHO, 2009).

Nesta escola observamos uma forte orientação para promover este tipo de inclusão, que ficou bastante evidente nas atividades propostas durante as aulas, muito importantes por serem o espaço de convivência mais frequente das crianças. Percebemos que as aulas são planejadas pra incluir todos os alunos. Desde o conteúdo teórico, como Matemática, até Educação Física, sempre são oferecidas diferentes formas de participação e interação com o tema, com tarefas e atividades que, com muita frequência, são realizadas em duplas ou em grupos. A aula de Convivência Ética, em especial, prioriza fortemente as atividades em grupos grandes, com distribuição de atividades para todos os alunos, além da professora solicitar a opinião de todas as crianças em diferentes momentos, engajando todos na construção coletiva do tema da aula.

Alunos com dificuldades de comunicação oral ou de movimentação participam da aula utilizando outras mídias, equipamentos adaptados e com atividades alternativas. Também é bastante comum que os alunos com alguma dificuldade na atividade específica sejam pareados com colegas que já terminaram a atividade, que então auxiliam na execução do que é pedido. Em muitas situações os próprios alunos se oferecem ou pedem para ajudar os colegas.

Como já indicado, os alunos que auxiliam tendem a seguir o mesmo modo de orientação dos professores – a quem tomam como modelos – e então aplicam suas próprias capacidades comunicacionais para facilitar as orientações, como ocorre quando se comunicam com os colegas que não falam. Estes procedimentos de auxílio mútuo favorecem a transição entre Zonas de Desenvolvimento Proximal, conforme descritas por Vygostsky (2003) e Magalhães (2009), principalmente quando consideramos que as ZDPs não são simplesmente fronteiras a serem cruzadas ou habilidades a serem adquiridas, mas um conjunto interligado de capacidades, conhecimentos e saberes, que só emergem através da prática da atividade didática contextualizada em um ambiente e na interação com outras pessoas.

Durante as aulas, existe uma procura constante dos professores para que cada aluno contribua com suas próprias habilidades e formas de atuar. Alunos que são pouco falantes, como Sansão e Alvin, desenvolvem outras formas de

comunicação, com a ajuda dos colegas, e todos adaptam-se de alguma forma para concluir as atividades propostas.

Esta forma de implementação das atividades determina uma integração muito grande entre as crianças. Ao executar as atividades de forma conjunta ocorrem construções coletivas, evitando a diferenciação entre os produtos finais individuais das atividades que poderiam destacar os alunos “melhores” dos “piores”, ou os “normais” dos “especiais”. As atividades reconhecem a multiplicidade de personalidades e afetos, garantindo a todas as crianças o direito de serem diferentes umas das outras, mas atuando juntas para um fim comum. A inclusão praticada nesta modalidade de aula não tem apenas o objetivo de realizar uma atividade didática, mas também de desenvolvimento sociocognitivo dos alunos (ROPOLI *et al.*, 2010).

As aulas, por serem a atividade mais frequente, compõem o maior espaço das nossas observações, e mostraram-se como um ambiente no qual se procura efetivar o que Bentes (2012) descreve como “modelo social emergente” de deficiência, em contraposição ao modelo biomédico que apresentamos no tópico anterior. Nesta concepção destacam-se os seguintes parâmetros: 1) o indivíduo não tem limitações *a priori*, estas dependem das condições que ele encontra no meio; 2) o meio precisa ser adaptado às necessidades das pessoas; 3) as principais fontes de intervenção e ajuda são as pessoas mais próximas, os grupos organizados, os serviços de informação e fornecedores de suporte e assistência; 4) a pessoa com deficiência tem agência, é um consumidor ou cliente, um tomador de decisões; e 5) deficiência não é questão biomédica, ela é biopsicossocial.

Nesta escola constatamos o cumprimento de vários desses parâmetros. Sobre os itens 1 e 2 há, evidentemente, uma oferta de equipamentos e rotas de aprendizado diversificadas, que buscam retirar impedimentos e oferecer melhores condições para os indivíduos com necessidades específicas, adaptando o meio às crianças. Entretanto, existe também limitação de recursos, como ocorre em qualquer instituição e, em alguns momentos, notamos que falta suporte para atendimento pleno das necessidades das crianças. Isso ocorreu, por exemplo, quando alguns professores declararam que não conseguem dar atenção suficiente a todos os alunos simultaneamente, e que seriam necessários mais auxiliares ou professores. Ou, em outro exemplo, quando uma das professoras optou por uma punição mais

tradicional à indisciplina dos alunos (“deixar de castigo”) porque não tinha tempo suficiente para orientá-los e discutir sobre o comportamento.

Sobre o item 3, a escola pratica ativamente a assistência e intervenção por meio das pessoas mais próximas, ao invés de recorrer unicamente à intervenção médica ou especializada. Tal fato se expressa, por exemplo, no estímulo à assistência pelos próprios colegas na execução de tarefas. De forma mais ampla, também existe a intervenção das Equipes de Ajuda, que institucionalizam e oficializam a oferta de assistência por grupos organizados no próprio ambiente educacional. Também destacam-se as formações para os pais, que reforçam o elo entre a escola e a família, além de suprir informações e promover troca de experiências na educação dos filhos. Logicamente, isso não significa que não se recorra à assistência médica especializada quando necessária, mas observa-se que a fonte mais simples e eficiente de intervenção está na própria coletividade construída na convivência diária e no meio familiar.

Os itens 4 e 5 são constituintes de todas as atividades da escola e das ações dos educadores, o que é percebido quando, por exemplo, a professora descontrói o discurso de João sobre o TDAH e lembra o menino de suas obrigações enquanto participante de uma coletividade, reduzindo a importância do modelo biomédico. As crianças também são constantemente colocadas em situação de agência, ocupando o papel de decisores e não de vítimas, quando têm suas opiniões solicitadas e quando são convocadas a contribuírem para a construção grupal de atividades.

O cumprimento dos parâmetros traz a concepção fundamental de que a deficiência requer a retirada de obstáculos do meio, além da oferta de diferentes rotas de aprendizado, aquisição de habilidades complementares e apoio para que sejam rompidos os intrumentos de opressão e segregação que destacam as deficiências. Como colocado por Lima (2021), a deficiência ou o transtorno não podem ser vistos como uma tragédia pessoal, algo que causa pena e requer compreensão e solicitude. O modelo social busca ressaltar a diversidade e celebrar diferenças, pois lidar com elas é o primeiro passo para desenvolver tolerância, inclusividade e convivência democrática (PICCOLO; MENDES, 2013).

O discurso do modelo biomédico foi ilustrado nas falas de João, com sua contínua exposição a respeito do que não consegue fazer, como é limitado, imperfeito e incapacitado pelo TDAH. Percebemos que o modelo biomédico tem

uma função normativa, diagnóstica e, principalmente, de manutenção simultânea de uma configuração de ser humano que reflete o próprio sistema de produção capitalista, que busca conformar o trabalhador à atividade, formar e educar para produção máxima contínua, ajustar defeitos e suprir falhas para que o indivíduo entregue em quantidade e qualidade, o que se apoia na própria definição de capacitismo, no qual existe a “[...] premissa de que um corpo fora de certo padrão normatizado é imperfeito e incapaz.” (COSTA, 2020, p. 10). Portanto, romper com este modelo é a principal tarefa a ser enfrentada pela escola, para evitar vivências de exclusão e aumentar progressivamente o senso de pertencimento e coletividade de todos os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta tese avaliamos se foram cumpridos os objetivos estabelecidos ao início do trabalho, bem como se foi possível abordar o problema de pesquisa a partir das observações e na produção dos dados.

O problema de pesquisa que definimos ao início era compreender como são as relações de convivência entre estudantes e outros atores de uma turma de escola que favorece a educação inclusiva. Acreditamos que o escopo da pesquisa abordou e delimitou adequadamente este problema. Conseguimos trazer para o primeiro plano as relações que ocorriam no ambiente escolar e, embora as relações familiares e extraescolares obviamente trouxessem impacto ao comportamento dos alunos, estas foram intencionalmente reduzidas na composição da análise, a fim de manter o foco necessário para a produção de dados relevantes.

Observamos que o método etnográfico gera dados em quantidade expressiva e com muita qualidade, o que inviabiliza analisar *todas* as informações que seriam significativas dentro do tema escolhido. Fomos obrigadas a realizar recorte dos dados, reservando o restante para aprofundamentos de produção e análise que se estenderão após a conclusão desta tese. Assim, foi possível manter o foco sobre o ambiente escolar e o comportamento de convivência das crianças neste contexto, complementando com os dados extraescolares que enriquecessem a análise referente à inclusão nesta escola.

Quanto aos objetivos, existiam 3 específicos e 1 geral, que trataremos individualmente a fim de verificar o cumprimento de cada etapa e como foi o metódo conduzido para cada um deles.

O primeiro objetivo específico previa a revisão da literatura sobre educação inclusiva com foco na convivência e deficiência. Para operar este objetivo, realizamos inicialmente uma revisão da literatura brasileira disponível que abordasse relações de convivência na escola. Encontramos 13 referências relevantes, entre artigos, dissertações e teses, que ajudaram a definir 4 categorias predominantes de pesquisa sobre o tema no Brasil: 1) violência e moralidade; 2) deficiências e necessidades específicas; 3) gênero e etnia; e 4) formas de convivência e integração.

As categorias 1 e 3 não eram o foco específico de nossa pesquisa, mas trouxeram informações importantes que foram incorporadas posteriormente na análise. As categorias 2 e 4 diziam respeito diretamente ao nosso tema e problema de pesquisa, apontando caminhos para maior exploração da literatura disponível, formas de condução de pesquisas nos temas e dados relevantes para a observação etnográfica que seria realizada.

Na sequência, também investigamos a historicidade da palavra “convivência”, para definir o termo central na pesquisa, o que ajudou a estruturar o método aplicado. Complementamos a revisão prevista neste objetivo específico com definições sobre o que é deficiência, as implicações sociais para pessoas com deficiência no ambiente escolar e com a abordagem sócio-histórica de deficiência, contextualizando e fundamentando a análise dos dados coletados.

O segundo objetivo específico se referia ao emprego do método etnográfico. Revisamos os autores que trabalhavam especificamente com pesquisa etnográfica no cenário da Educação, optando pelas entrevistas semiestruturadas, conversas informais e contrução de um diário de campo como principais instrumentos de coleta de dados. Cerca de um ano de pesquisa (entre 2021 e 2022) foi empregado para realizar a escolha e a aproximação da escola, as observações diárias do ambiente escolar, a participação em eventos e a transcrição dos dados. O método etnográfico foi utilizado dentro dos parâmetros que estabelecemos previamente e demonstrou-se uma valiosa forma de abordar o objeto de pesquisa.

O terceiro objetivo específico consistia na descrição e discussão das formas de convivência entre os alunos, utilizando a Psicologia Sócio-histórica. Acreditamos que o objetivo foi adequadamente atendido, pois o expressivo montante de dados brutos foi refinado em uma descrição detalhada das relações de convivência entre as crianças da turma observada, sob diferentes prismas e alternando pontos de vista, quando possível. Procuramos trazer sempre à frente as palavras das pessoas participantes da pesquisa, para escapar da visão unilateral da pesquisadora como única perspectiva de análise. Por fim, cotejamos os comportamentos e eventos observados com a fundamentação sócio-histórica, a fim de situar historicamente os participantes a partir de suas relações e construção social no ambiente escolar.

Com o cumprimento sucessivo dos objetivos específicos chegamos ao objetivo geral, de compreender as relações de convivência em uma turma com crianças que apresentassem alguma deficiência ou transtorno. Para atingir este

objetivo foi necessário passar por várias leituras e (re)categorizações dos dados disponíveis, o que finalmente trouxe à tona os temas principais a serem discutidos nas relações de convivência: 1) a estrutura educacional oferecida e como foi afetada pela pandemia de COVID-19, este um evento imprevisto que afetou todo o período da pesquisa e precisou ser devidamente incorporado; 2) a consideração de fatores individuais das crianças no desenvolvimento das formas de convivência nesta turma; e 3) como e se as deficiências ou transtornos interferiam na inclusão e participação de todos os alunos nesta turma, abordando ainda os limites da escola para operar com esta realidade e quais seriam as possibilidades de desenvolvimento posterior.

Na busca por cumprir os objetivos, e decorrentes das análises realizadas, podemos descrever algumas conclusões que se destacam ao término desta pesquisa, elencadas a seguir.

1) *As formas de convivência entre os alunos são direta e objetivamente determinadas pelo projeto pedagógico*. Isso ficou bastante evidente com a transição entre os modelos remoto e presencial de aula, ambos observados durante o período da pesquisa. Houve um óbvio afrouxamento das relações de convivência durante o período remoto, o que afetou diretamente os pais das crianças, por exemplo. A percepção foi reforçada pelo que foi observado no retorno ao modelo presencial, quando ficou evidente que as crianças tinham uma rotina de auxílio mútuo e construção coletiva que era bastante estimulada pela presença e compartilhamento de um ambiente concreto, sob o olhar e orientação dos professores, interação física que foi prejudicada ou muito reduzida no sistema remoto.

2) *A inclusão no ambiente escolar depende indiscutivelmente da oferta de atividades alternativas, suporte de multimeios, adaptação do projeto pedagógico às eventuais limitações dos alunos e, principalmente, da possibilidade de desenvolvimento de diferentes rotas de aprendizado*. Nesta escola, todas as atividades curriculares são planejadas de forma a permitir múltiplas formas de conclusão e participação, privilegiando a construção coletiva de objetivos e propostas de aprendizado. A inclusão, neste caso, é promovida também pelo envolvimento social das crianças na maior parte das atividades, com aceitação e estímulo da diversidade, emprego de diferentes habilidades e opiniões, além do envolvimento direto com colegas para concluir tarefas.

3) *A convivência ética é um comportamento social aprendido, para o qual o ambiente escolar é um fator fundamental de desenvolvimento*. Durante as

observações de eventos de cooperação ou conflito ficou evidente que o estímulo constante trazido pelas aulas de Convivência Ética eram importantes balizas no comportamento dos alunos, que também observam e reproduzem os comportamentos dos professores ao ajudar ou repreender os colegas, em diferentes situações. O ambiente escolar observado estimulou constantemente a colaboração, atenção, cooperação, autorregulação e autocontrole, dentro e também fora da sala de aula, pois os mesmo princípios guiam, por exemplo, as Equipes de Ajuda. A mudança de comportamento das crianças, aparentemente, é consistente e permanente, já que os pais também citaram as aulas de Convivência Ética e indicaram mudanças no comportamento dos filhos que extrapolaram o ambiente escolar.

4) *A inclusão não é responsabilidade unicamente da escola, pois muitos comportamentos de exclusão são reflexos da sociedade e sistema produtivo, que se sobrepõem ao ambiente escolar*. Mesmo com todos os esforços inclusivos da escola, testemunhamos eventos pontuais de exclusão entre os alunos. Conforme apontamos na análise, estes parecem decorrer de concepções profundamente arraigadas sobre “normalidade” ou o que seriam limites e diferenças que determinam a separação entre as crianças em alguns momentos. O papel da escola, neste caso, é reforçar os comportamentos cooperativos e aceitação plena das diferenças, mas há um limite do que pode ser conseguido apenas no ambiente escolar, e isso reforçou a necessidade de uma mudança da sociedade como um todo, apoiada por legislação que seja devidamente executada para transpor limitações às pessoas com deficiência.

5) *A percepção a respeito dos próprios limites e potencialidades é o fator determinante para a inclusão e desenvolvimento*. Compreendemos que esta afirmação pode conter uma justa polêmica em si, que deve ser devidamente abordada e alvo de discussões progressivas, desenvolvidas no âmbito da sociedade brasileira e não apenas de uma pesquisa em um ambiente escolar. Deixamos claro que, com tal afirmação, não queremos dizer que as deficiências ou transtornos não existem, pois isso seria negar conquistas referentes a instituições e legislações que garantem direitos constitucionais e humanos fundamentais às pessoas com algum tipo de limitação ou impedimento. Mas reforçamos que existe uma excessiva atribuição de diagnósticos, principalmente a crianças que deveriam ser observadas a partir de uma perspectiva predominantemente pedagógica, e não médica.

Na nossa pesquisa observamos claramente que – em um ambiente que oferece rotas alternativas de aprendizado e suporte para superar obstáculos – foi mais relevante para determinar a exclusão e impedir o desenvolvimento a *autopercepção das crianças a respeito de seus próprios limites ou dificuldades, reais ou imaginados*. Observamos que a predominância do modelo biomédico de deficiência impôs modelos de tratamento e encaixe diagnóstico que podem levar a consequências graves na socialização das crianças, moldando o desenvolvimento de suas personalidades, de suas subjetividades e determinando comportamentos desadaptados, que dificultam seu trânsito entre os colegas e a participação na escola. A consequência final observada foi a circunscrição da criança em um modelo extremamente limitado de desenvolvimento, autoimposto, descrito predominantemente por limites e incapacidades, ignorando vontades, desejos e potencialidades. Cremos que esta é a conclusão mais importante desta pesquisa.

A imersão no ambiente escolar foi uma experiência muito rica, que trouxe uma significativa gama de informações e revelações, dados relevantes que muitas vezes extrapolavam até mesmo as fronteiras do diário de campo. A relação direta com as crianças, com o corpo docente e com os demais atores da escola criou um ambiente de pesquisa próprio, no qual foi inegável o envolvimento da pesquisadora, gerando dados que seriam impossíveis de obter através de observação “neutra” ou com menor envolvimento.

Sobre o método etnográfico, uma importante constatação foi que, mesmo em um período limitado de observação, a pesquisadora também se transformou e amadureceu em relação ao seu tema de pesquisa, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e os dilemas diários da escola, do corpo docente e da diretoria. No método etnográfico, as dificuldades intervenientes na pesquisa (como a pandemia de COVID-19) puderam ser adequadamente integradas como dados complementares ou até mesmo dando um novo enquadre às observações, o que demonstrou o dinamismo e a flexibilidade do método para temas complexos.

Como recomendações para pesquisa futuras, indicamos que o período de observação poderia ser intercalado com mais entrevistas semiestruturadas, pois nesta pesquisa realizamos apenas uma. Com a repetição da aplicação deste instrumento seria possível obter dados longitudinais mais expressivos, que captariam com maior detalhamento o desenvolvimento dos alunos, que podem surgir nas diferenças de suas falas e opiniões entre diferentes aplicações. Também é

possível considerar uma coleta mais estruturada de dados sobre as deficiências ou transtornos dos alunos, principalmente no que diz respeito às suas autoperceções de limitações e potencialidades, posto que estes dados se demonstraram extremamente importantes nas conclusões desta pesquisa.

Por fim, queremos ressaltar o alívio e o entusiasmo de encontrar um modelo educacional e um ambiente escolar que conseguem promover de fato a inclusão, diante de tantas dificuldades que o sistema educacional enfrenta em nosso país. Nossas observações constataram que, a partir de fundamentos consistentes, das ações efetivas da gestão escolar e de um projeto pedagógico estruturado, é possível *ensinar e aprender* convivência ética, construindo um ambiente com múltiplas oportunidades que possa alimentar a diversidade, a riqueza de diferenças e subjetividades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus Editora, 2005. Disponível em: http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar:** as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 268 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, T. A. **A violência no contexto escolar:** representações de alunos do ensino fundamental. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

BENTES, J. A. de O. Estudos da Deficiência, Educação de Surdos e Atribuições no Trabalho Docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 87-96, 2012. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/216/187. Acesso em: 25 jul. 2021.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-32.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAETANO, U. da S. **Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (tea) em aulas de educação física infantil**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

CAPRARA, A.; PAES LANDIM, L. Etnografia: uso, potencialidades e limites na pesquisa em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 25, p. 363-376, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/48169321_Etnografia_uso_potencialidades_e_limites_na_pesquisa_em_saude. Acesso em: 16 abr. 2020.

CASTILHO, E. W. V. O papel da escola para a educação inclusiva. *In:* LIVIANU, R., (Coord.) **Justiça, cidadania e democracia** [*online*]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

CIAMPA, A. C. **A identidade Social e suas relações com a ideologia**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

CONVIVENCIA. *In:* **GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. Larousse Editorial, 2016. Disponível em: https://es.thefreedictionary.com/convivencia. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **AULETE DIGITAL**. Lexikon Editora Digital, 2021. Disponível em: http://www.aulete.com.br/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **DICIO**, Dicionário *Online* de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/convivencia/. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **DICIO**, antônimos.com.br – Dicionário de Antônimos *Online*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.antonimos.com.br/convivencia/. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **DICIO**, sinônimos.com.br – Dicionário de Sinônimos *Online*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.sinonimos.com.br/convivencia/. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª Ed. (Versão Eletrônica). Positivo Soluções Didáticas, 2010.

CONVIVÊNCIA. *In:* HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

CONVIVÊNCIA. *In:* **LINGUEE**. DeepL GmbH, 2021. Disponível em: https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/traducao/convivência.html. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **LINGUEE**. DeepL GmbH, 2021. Disponível em: https://www.linguee.com.br/portugues-espanhol/search?query=convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **LINGUEE**. DeepL GmbH, 2021. Disponível em: https://www.linguee.com.br/portugues-frances/search?query=convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **LINGUEE**. DeepL GmbH, 2021. Disponível em: https://www.linguee.com.br/portugues-italiano/search?query=convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **MICHAELIS**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/convivência/. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **PRIBERAM**, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Priberam Informática, 2020. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **REVERSO CONTEXT**. Reverso Technologies Inc., 2020. Disponível em: https://context.reverso.net/translation/portuguese-english/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **REVERSO CONTEXT**. Reverso Technologies Inc., 2020. Disponível em: https://context.reverso.net/translation/portuguese-spanish/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **REVERSO CONTEXT**. Reverso Technologies Inc., 2020. Disponível em: https://context.reverso.net/translation/portuguese-french/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÊNCIA. *In:* **REVERSO CONTEXT**. Reverso Technologies Inc., 2020. Disponível em: https://context.reverso.net/translation/portuguese-italian/convivência. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVÈNZA. *In:* **TRECCANI**. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A., 2021. Disponível em: https://www.treccani.it/vocabolario/convivenza/. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONVIVER. In **DELPO**, Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://delpo.prp.usp.br/~delpo/consulta/consulta_hiperlema.php?hiperlema=conviver. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVER. *In:* **PRIBERAM**, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Priberam Informática, 2020. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/conviver. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONVIVIALITÉ. *In:* **LAROUSSE** – DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS. Larousse, 2021. Disponível em: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/convivialit%c3%a9/19016. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSTA, L. S. A vida da pessoa com deficiência: reflexões legadas do distanciamento social. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 10-11. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, Significado e Mediação em Vygotsky: Implicações para a Constituição do Processo de Leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf. Acesso em: 20 abr.

DALMOLIN, B. M.; LOPES, S. M. B.; VASCONCELLOS, M. da P. C. A Construção Metodológica do Campo: Etnografía, Criatividade e Sensibilidade na Investigação. **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 19-34, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v11n2/03.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

DIAS, F. de S. COVID(A) no capacitismo nosso de cada dia. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 51-54. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989

FELIX, A. G. **Procedimentos didáticos e interação professor-criança:** meio e afetividade. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES, E. P. **A moralidade crítica:** contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRIZZO, K. R. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. *In:* SARRIERA, J.; SAFORCADA, E. T. (Orgs.). **Introdução à psicologia comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p. 169-187.

GOFFMAN, E. **Comportamentos em lugares públicos:** notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face-a-face. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social:** uma perspectiva de análise. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GUIZZO, B. S.; ZUBARAN, M. A.; BECK, D. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarium**, v. 39, n. suplem., p. 523-531, 2017.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. São Paulo, SP: DP&A, 1997.

HALL, S. Cultura e representação (D. Miranda & W. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HONORA, M. "**Todo Mundo Tem Um Probleminha":** as ressignificações da ideia de inclusão por crianças sem deficiência. Um estudo na perspectiva crítico-colaborativa. 301 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: a Negação do Direito à Educação (para e com a Diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed. Acesso em: 21 jan. 2022.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a05.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

LAGO, M. J. R. **Inclusão e o outro com autismo:** as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LEAL, D. **Compensação e Cegueira:** um estudo historiográfico. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIMA, A. F. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso:** a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2010.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (Org.).

Psicologia Social Crítica: Paralaxes do Contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 11-30.

LIMA, A. L. de S. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/philia/article/view/114316. Acesso em: 30 jul. 2021.

LIMA NETA, M. I. F.; KAHHALE, E. M. P. Uma Reflexão sobre Relações Familiares da Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. In: TOASSA, G; SOUZA, T. M. C.; RODRIGUES, D. J. S. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social:** do pensamento à práxis. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 206-224.

LIVIANU, R., (Coord.) **Justiça, cidadania e democracia** [*online*]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

LOPES, L. de F.; FEMINELLA, A. P. Política nacional para administração pública e a pessoa com deficiência. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 31-34. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

LUCCI, M. A. A Proposta de Vygotski: A Psicologia Sócio-Histórica. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, A. C. de. **Ser e tornar-se:** meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. 174 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Ceilândia, 2017.

MAGALHÃES, L. de O. R. **A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 608 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky:** Uma revisita no início do século XXI. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAIA, F. N. de O. **"Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?" A convivência ética pede passagem:** educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MARCHI,R. de C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727. Acesso em: 7 mai. 2021.

MARQUES, R. N. **"É tudo culpa do recreio":** crianças em interação social. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARTINS, L. A representação da deficiência em tempos de pandemia. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 4-5. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

MARTINS, L. de A. R. A Diferença/Deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, v. 8/9, n. 2/1, p. 126-141, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/9953/7049/. Acesso em: 25 jan. 2022.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação:** conceitos e usos [*online*]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

MEDEIROS, A. P.; RAJS, S. As cidades e a pandemia: efeitos, desafios e transformações. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 6-9. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

MELLO, A. G. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 260 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELLOS, L. C. F. de; GERTNER, S. (Orgs.) **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Nota Técnica Nº 42 / 2015 / MEC / SECADI /DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 16 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-

223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo. Acesso em: 18 abr. 2022.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais da Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURATO, S. A origem do substantivo convívio. **Ciberdúvidas da Língua Portuguesa**, 3 out. 2014. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-do-substantivo-convivio/33056. Acesso em: 14 jan. 2021.

NOBRE, C. S.; VIEIRA, L. J. E. de S.; NORONHA, C. V.; FROTA, M. A. Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 12, p. 4299-4309, 2018.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de COVID-19 e os desafios para uma educação inclusiva. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 45-47. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948**.** Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por. Acesso em: 26 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

PALHUZI, B. C. C. **O conceito vigotskiano de compensação na narrativa de Oliver Sacks.** 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PASCHOAL, V. N. **Aprendendo a ser e a conviver:** práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar. 300 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/14677/12981/25255. Acesso em: 25 jan. 2022.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1984.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, A. de M.; ARAGÃO, A. M. F. de. Convivência Ética e Formação de Professores: Novas Práticas, Sentidos e Significados. **Schème**, v. 10, n. 2, p. 5-32, 2018. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8620. Acesso em: 24 jan. 2022.

RIVERA, H. A. B.; TORTI, D.; CARVALHO, A. M. F. de. Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. **Aula Abierta**, v. 49, n. 3, p. 245-251 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-251. Acesso em: 25 abr. 2022.

ROCHA, S. R. G. da. Um olhar sobre os impactos psicológicos peculiares à deficiência visual na pandemia de COVID-19. *In:* MENDES *et al*. (Orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social:** territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFG, 2020. p. 14-15. Disponível em: http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Fortaleza: MEC/UFC, 2010.

SARRIERA, J.; SAFORCADA, E. T. (Orgs.). **Introdução à psicologia comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SMAGORINSKY, P. Vygotsky and the Social Dynamics of Classrooms. **English Journal**, v. 97, n. 2, p. 61-66, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291064237_Vygotsky_and_the_social_dynamics_of_classrooms. Acesso em 27 jan. 2022.

SMAGORINSKY, P. Vygotsky, “Defectology," and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2012. Disponível em: http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/05/Vygotsky-and-Defectology.pdf. Acesso em 26 jan. 2022.

SOUZA, V. L. T. de; LUZ, A. F. S. As interações em sala de aula nos terceiros anos do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 21, n. 2, 137-146, 2017.

STETSENKO. A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, v. 41. n. 3, p. 315-324, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668/17610. Acesso em: 27 jan 2022.

THESING, M. L. C. A.; COSTAS, F. A. T. Pesquisa em Educação: Aproximações Iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644. Acesso em: 15 abr. 2020.

VANNI, V. N. **As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras:** experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1983/1997.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S.. **Obras escogidas** – Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, p. 11-370, 1931/2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

VIVALDI, F. M. de C. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

WALLON, H. **La vida mental**. Barcelona: Editorial Crítica, [1938] 1985.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, [1941] 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **ICD-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics**. Eleventh Revision. 2022. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/585833559. Acesso em: 24 abr. 2022.

APÊNDICE 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Qual é o seu nome? Qual é a sua idade?
2) Descreva pra mim o/a (nome do/a entrevistado/a)
3) Há quanto tempo estuda na escola? Conte da sua experiência aqui e/ou em outra escola.
4) Tem irmãos? Tem animal de estimação? Com quem você mora?
5) Qual é a profissão dos seus pais?
6) O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta na escola?
7) Qual é a sua disciplina predileta? E qual disciplina você menos gosta?
8) Você gosta da aula de Convivência Ética? O que você aprende nela?
9) O que é a Equipe de Ajuda?
10) Você gosta da aula de Educação Financeira? O que você aprende nela?
11) Qual é o professor que você mais gosta e o que menos gosta?
12) Quem é o/a seu/sua melhor amigo/a?
13) Tem alguém na turma que você não goste, que te atrapalhe, ou atrapalhe a aula?
14) Como a escola funciona: planejamentos, execução de atividades, avaliações?
15) Você participa das atividades e projetos da escola? E seus colegas?
16) O que você acha dos alunos poderem participar das reuniões de pais?
17) Você sente-se acolhido na escola? Explique.
18) Conte uma situação na escola que você não gostou. Como você se sentiu?
19) Conte uma situação na escola que você gostou. Como você se sentiu?
20) Você mudaria alguma coisa na escola? O quê?
21) Qual é o seu maior sonho?
22) Do que você tem medo?
23) Eu não usarei o nome de vocês no meu trabalho. Substituirei por outros nomes e gostaria que você me ajudasse a escolher um nome para quando eu for referir-me a você. Me conte o motivo de escolher este nome.
24) Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre você, a escola ou o meu trabalho?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP/CNS/MS)

Nós, **Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes** (Professora/Orientadora) e **Marina Lara Rodrigues** (Aluna de pós-graduação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estamos convidando você a participar de um estudo intitulado "Retratos da Inclusão: Estudo Etnográfico das Relações de Convivência em Sala de Aula". Este estudo é importante porque pode auxiliar na definição de políticas públicas de educação para pessoas com deficiência, transtornos funcionais ou autismo, ajudar no planejamento das atividades e ambientes inclusivos para crianças em escolas públicas e privadas, além de aprofundar e fomentar novas pesquisas sobre o tema.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como se dão as relações de convivência entre os participantes de uma classe que tem, entre seus alunos, crianças com algum tipo de deficiência, autismo ou transtorno funcional;

b) Caso você concorde com a participação nesta pesquisa, será necessário autorizar seu/sua filho/a a participar de uma entrevista com a pesquisadora. A entrevista será realizada nas dependências da mesma escola na qual seu/sua filho/a participa de aulas regulares e tem duração prevista de 30 a 60 minutos. As respostas à entrevista serão gravadas (apenas áudio) para posterior transcrição e análise dos resultados;

c) É possível que seu/sua filho/a experimente algum desconforto na realização da entrevista, principalmente relacionado a cansaço devido ao tempo previsto, que pode ser de até 60 minutos. Caso ocorra algum desconforto físico prolongado a esse respeito após a realização da entrevista você pode recorrer à Clínica Psicológica da PUC-SP, que funciona na Rua Almirante Pereira Guimarães, 150, Pacaembu, São Paulo. Verifique a possibilidade de atendimento e agendamento pelo telefone (11) 3862-6070;

d) Além do possível cansaço com a entrevista, um risco relacionado ao estudo é a possibilidade de desconforto emocional ou psíquico de seu/sua filho/a com algumas das perguntas realizadas, que podem ser muito pessoais ou tocando em assuntos que ele/a não queira aprofundar. Se isso ocorrer, para minimizar tais riscos, seu/sua filho/a poderá: 1) pedir detalhes sobre a entrevista ou sobre perguntas que gerem dúvida ou desconforto; 2) se recusar a responder qualquer pergunta, a qualquer momento; 3) interromper ou desistir da entrevista a qualquer momento. Nenhuma destas escolhas trará nenhum tipo de prejuízo a seu/sua filho/a. Em caso de desconforto emocional ou psíquico prolongado após a entrevista ou sua interrupção, a mesma Clínica Psicológica da PUC-SP citada no item c) acima pode ser contatada;

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são novas informações que podem subsidiar os estudos sobre o comportamento de alunos em salas de aula inclusivas, aperfeiçoamento de políticas públicas de educação inclusiva e aprofundamento do corpo científico e teórico sobre o tema. Não há garantia de que você ou seu/sua filho/a serão diretamente beneficiados com os resultados desta pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico e para a estruturação de ambientes inclusivos mais apropriados para crianças com autismo, deficiência ou transtorno funcional;

f) A pesquisadora Marina Lara Rodrigues poderá ser contatada pelo email marinalararodrigues@xxxxxx.com ou pelo telefone (XX) 00000-0000, para esclarecer

eventuais dúvidas que você ou seu/sua filho/a possam ter e fornecer as informações necessárias, antes, durante ou depois de encerrado o estudo;

g) A participação do seu/sua filho/a neste estudo, bem como a sua autorização para tal, são voluntárias, e se você ou seu/sua filho/a não quiserem mais fazer parte da pesquisa poderão desistir a qualquer momento e solicitar que sejam devolvidos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido de seu/sua filho/a;

h) As informações relacionadas ao estudo na fase de análise dos resultados poderão ser conhecidas também pela Professora Doutora Mitsuko Aparecida Makino Antunes, orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação posterior relacionada aos participantes (ou qualquer outra pessoa citada nas entrevistas) for divulgada em relatório, artigo, tese ou publicação, isto será feito de maneira codificada. A identidade de seu/sua filho/a será preservada em todos os momentos após a entrevista e será mantida a confidencialidade dos dados;

i) O material obtido – gravação do áudio das respostas à entrevista – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ou apagado após o término do estudo, dentro de um período máximo de 1ano;

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa com materiais e local não são de sua responsabilidade, você não despenderá qualquer recurso financeiro para a realização da entrevista. Você ou seu/sua filho/a também não receberão qualquer valor financeiro pela sua participação;

k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos ou de seu/sua filho/a como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP. A Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969, Perdizes, São Paulo – SP, CEP: 05015-001. O número de telefone é (11) 3670-8466 e o e-mail: cometica@pucsp.br. O horário de atendimento do CEP ao público é das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira, e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira.

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que meu/minha filho/a é livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar a decisão e sem qualquer prejuízo associado. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento, e concordo voluntariamente em autorizar a participação de meu/minha filho/a que, por sua vez, também dará seu assentimento em termo à parte.

_____, _____ de _____ de 2022.

_____
ASSINATURA PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL

_____
MARINA LARA RODRIGUES

APÊNDICE 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Para maiores de 6 anos e menores de 18 anos

(Em acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP/CNS/MS)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Retratos da Inclusão: Estudo Etnográfico das Relações de Convivência em Sala de Aula”. Seus pais permitiram que você participe.

Nesta pesquisa queremos saber como acontecem as relações de convivência entre os participantes de uma classe com várias crianças diferentes, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência, autismo ou transtorno.

As crianças que vão participar desta pesquisa têm de 9 a 10 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 sua escola, e cada criança fará uma entrevista individual com a pesquisadora, Marina Lara Rodrigues. Usaremos um gravador para registrar as suas respostas e poder depois analisar o que você respondeu com mais tempo. A entrevista é considerada um método com poucos riscos e problemas, mas caso aconteça algo errado ou você se sinta mal de alguma forma depois da entrevista, você pode nos procurar no telefone (XX) 00000-0000 da pesquisadora Marina Lara Rodrigues.

A pesquisa pode ter bons resultados, como trazer informações importantes para pais, professores, coordenadores, diretores e órgãos do governo sobre como melhorar as salas de aula com várias crianças diferentes.

Esta pesquisa não terá nenhum custo para você e nem para seus pais. Você também não vai receber nenhum tipo de prêmio ou de quantia em dinheiro pela sua participação.

Ninguém fora da escola saberá que você está participando da pesquisa e não vamos mostrar a gravação da sua entrevista para ninguém. Os resultados da pesquisa podem ser publicados, mas se isso acontecer será sem identificar as crianças que participaram. Seu nome, de seus pais ou professores nunca vai aparecer em nenhum lugar.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Retratos da Inclusão: Estudo Etnográfico das Relações de Convivência em Sala de Aula”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo comigo, e não terei problemas por causa disso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais ou responsáveis.

_____, _____ de _____ de 2022.

_____
ASSINATURA DO MENOR PARTICIPANTE

_____
MARINA LARA RODRIGUES