ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA MARTINS VIEIRA

O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA ESPECIAL COMO PROMOTOR DE EXPERIÊNCIAS SUBJETIVANTES PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Porto Alegre
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*

Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUCIANA MARTINS VIEIRA

O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA ESPECIAL COMO PROMOTOR DE EXPERIÊNCIAS SUBJETIVANTES PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos

Porto Alegre

2025

Ficha Catalográfica

V658b Vieira, Luciana Martins

O brincar no cotidiano da escola especial como promotor de experiências subjetivantes para além do diagnóstico / Luciana Martins Vieira. – 2025.

120.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes Santos.

1. brincar. 2. crianças. 3. deficiência. 4. experiência. 5. subjetividade. I. Santos, Andréia Mendes. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

LUCIANA MARTINS VIEIRA

O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA ESPECIAL COMO PROMOTOR DE EXPERIÊNCIAS SUBJETIVANTES PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Aprovada em 13 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

_____

Profa. Dra. Karla Fernanda Wunder da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

_____

Profa. Dra. Renata Santos da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Dedico este trabalho a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e tornaram meu olhar mais sensível a partir do nosso encontro.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação não é um trabalho solitário. Para chegar até aqui, muitas pessoas estiveram comigo e fizeram parte desta construção. Até o texto final, em diferentes etapas, recebi apoio de tantos que talvez não consiga lembrar, mas posso dizer que cada palavra/gesto fez a diferença.

Primeiramente, agradeço ao meu pai, Germano (*in memorian*), que sempre me disse que a herança que iria me deixar seria o estudo. Tomei gosto por isso.

À minha mãe, Maria do Carmo, que, na reta final deste trabalho, esteve comigo diariamente e foi rede de apoio, cuidando de tudo para que eu pudesse me dedicar à escrita.

Ao meu amor, Daniel. Gratidão por tudo, foste meu incentivador desde antes da seleção para o ingresso no mestrado. Sempre ao meu lado, foi suporte para que eu pudesse me dedicar às disciplinas e cuidou dos nossos filhos para que eu cumprisse a jornada de estudos. Te amo!

Aos meus filhos, Miguel e Murilo, minhas fortalezas. Obrigada por serem inspiração, alegria e afeto. Gratidão por serem tão compreensivos com as minhas ausências.

À minha sogra, Silvia. Rede de apoio para todas as horas, minha gratidão.

À minha amiga, Paloma Rodrigues Cardozo, que acreditou em mim antes de mim mesma, dizendo que eu deveria fazer mestrado. Sem palavras, muito obrigada por partilhar a vida comigo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Questões Sociais na Escola, Núcleo de Estudos sobre as Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI) e Laboratório das Infâncias (LABINF). Obrigada pelas trocas, pelas conversas e pelo apoio durante este processo. Com vocês, a caminhada foi mais leve.

À minha orientadora, Andréia Mendes dos Santos. Gratidão por todos os ensinamentos, a generosidade e a amorosidade. Trilhar este caminho contigo foi um presente.

Às professoras da banca examinadora, Karla Fernanda Wunder da Silva e Renata Santos da Silva. Obrigada por aceitarem participar da minha trajetória e contribuir com os saberes de vocês na construção deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela estrutura que possibilitou meu crescimento como estudante e pesquisadora.

Aos professores do PPGEdu, pela oportunidade de aprender com vocês e ampliar meu mundo, muito obrigada!

Aos colegas, à equipe e aos estudantes da EMEEF Professora Lygia Morrone Averbuck, fonte de inspiração para a realização deste estudo. Obrigada pelas trocas no dia a dia, pelas conversas e pelo incentivo. Orgulho-me em fazer parte deste time.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança.
Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis.
Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração
para ouvir e aprender com as crianças
(Friedmann, 2013, p. 175).

RESUMO

Atualmente, observa-se um movimento de defesa e valorização da cultura da infância, do direito de brincar, do direito ao lazer e da vida vivida, sentida e entendida a partir da perspectiva da criança. Pesquisas sobre as infâncias e suas necessidades emergem nas universidades. Porém, ainda pouco se estuda sobre a infância atípica das crianças com deficiência. A infância e a deficiência são temas nos quais hoje se percebem as consequências históricas de ficarem em segundo plano em um contexto social mais amplo, como a criança-aluno no contexto escolar ou criança-filho no contexto familiar. As ideias de infância e criança e a representação da deficiência ainda são abordadas de forma genérica e estereotipada, desconsiderando a principal característica da condição humana que é a diferença. Assim, apresentam-se as premissas que incentivaram este estudo, que têm como questão central responder: como o brincar da criança com deficiência, no cotidiano da escola especial, é capaz de promover agenciamentos para além da inclusão e do desenvolvimento infantil, produzindo experiências subjetivantes que transcendem o diagnóstico? São os objetivos deste estudo: refletir sobre o espaço-tempo do brincar no cotidiano da escola especial; analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço-tempo da escola especial; e discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência. A metodologia, com inspiração cartográfica, foi escolhida por entender que a pesquisa que se constrói no cotidiano precisa estar aberta às relações e ações que emergem do campo de pesquisa. Os dados coletados através das entrevistas, das observações e do diário de campo foram analisados a partir dos pressupostos de Bardin (2016). Os resultados obtidos permitiram desvendar as diversas formas de brincar e reconhecer que existe uma diversidade de expressões que vão além do brincar estruturado. Com isso, é possível compreender as influências do contexto e de como o ambiente é capaz de proporcionar experiências lúdicas, sendo o brincar uma estratégia de inclusão, expressão da subjetividade e pertencimento ao espaço da escola especial. Nesse sentido, esta pesquisa se mostra pertinente à área da educação, como uma forma de contribuir para que a escola possa promover, cotidianamente, momentos de brincar às crianças com deficiência, de modo que sejam vistas para além da Classificação Internacional de Doenças (CID-11).

Palavras-chave: brincar; crianças; deficiência; experiência; subjetividade.

ABSTRACT

Currently, there is a movement to defend and value childhood culture, the right to play, the right to leisure, and life lived, felt, and understood from the child's perspective. Research on childhoods and their needs is emerging in universities. However, little is still studied about the atypical childhood of children with disabilities. Childhood and disability are themes where the historical consequences of being relegated to the background in a broader social context, such as the child-student in the school context or the child-son in the family context, are now perceived. The ideas of childhood, child, and the representation of disability are still approached in a generic and stereotyped way, disregarding the main characteristic of the human condition, which is difference. Thus, the premises that encouraged this study are presented, which has as its central question to answer how the play of children with disabilities, in the daily life of the special school, is capable of promoting agencies beyond inclusion and child development, producing subjectivizing experiences that transcend the diagnosis? The objectives of this study are: To reflect on the space/time of play in the daily life of the Special School. To analyze the experience of students when participating in play moments in the space/time of the special school. To discuss play and toys as a form of agency of subjectivity for students with disabilities. The methodology with cartographic inspiration was chosen because it understands that research built in daily life needs to be open to the relationships and actions that emerge from the research field. The data collected through interviews, observations, and field diary were analyzed based on Bardin's (2016) assumptions. The results obtained allowed us to unveil the various forms of play and recognize that there is a diversity of expressions that go beyond structured play. It is possible to understand the influences of the context and how the environment is capable of providing playful experiences, with play being a strategy for inclusion, expression of subjectivity, and belonging to the special school space. Thus, this research proves to be relevant to the field of Education, as a way to contribute to the school being able to promote daily play moments for children with disabilities, where they are seen beyond the ICD-11 (International Classification of Diseases).

Keywords: play; children; disability; experience; subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos abordados na pesquisa 43
Figura 2 – Conceito de tetravalência.....49
Figura 3 – Mapa de localização da escola 61
Figura 4 – Guarda-chuva das unidades de contexto.....67

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Registro A.....73
Fotografia 2 – Registro B.....73
Fotografia 3 – Registro C 74
Fotografia 4 – Registro D 75
Fotografia 5 – Registro E.....76
Fotografia 6 – Registro F.....76
Fotografia 7 – Registro G 77
Fotografia 8 – Registro H 77
Fotografia 9 – Registro I.....79
Fotografia 10 – Registro J 79
Fotografia 11 – Registro K.....81
Fotografia 12 – Registro L 81
Fotografia 13 – Registro M 82
Fotografia 14 – Registro N 82
Fotografia 15 – Registro O 83
Fotografia 16 – Registro P.....84
Fotografia 17 – Registro Q 84
Fotografia 18 – Registro R 86
Fotografia 19 – Registro S.....87
Fotografia 20 – Registro T.....87
Fotografia 21 – Registro U 88
Fotografia 22 – Registro V.....88
Fotografia 23 – Registro W.....90
Fotografia 24 – Registro X.....90
Fotografia 25 – Registro Y.....91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos por região.....27
Gráfico 2 – Resultados por área.....27
Gráfico 3 – Trabalhos.....27

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Achados BDTD-IBICT – Período pesquisado: 2013-2023.....24
Tabela 2 – Achados CAPES – Período pesquisado: 2013-2023 25
Tabela 3 – Achados SciELO – Período pesquisado: 2013-2023.....25
Tabela 4 – Frequência das unidades de registro 67
Quadro 1 – Percurso de análise.....69

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD-IBICT	Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEEF	Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LABINF	Laboratório das Infâncias
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de diretrizes e Bases
NEPIEI	Núcleo de Estudos sobre as Infâncias e Educação Infantil
OP	Orçamento Participativo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SIPESQ	Sistema de Pesquisa da PUCRS
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA 21
1.2 OBJETIVOS 21
1.2.1 Objetivo geral 21
1.2.2 Objetivos específicos 22
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 22
2 ESTADO DO CONHECIMENTO E DA ARTE 23
3 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO SER E ESTAR NA SOCIEDADE, NA FAMÍLIA E NA ESCOLA 35
3.1 DA ELIMINAÇÃO À INCLUSÃO: O PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE 35
3.2 DA INVISIBILIDADE AO DIREITO DE FREQUENTAR A ESCOLA: O ENSINO DOS ESPECIAIS EM PORTO ALEGRE 37
3.3 DA GESTAÇÃO AO DIAGNÓSTICO: A CHEGADA DA CRIANÇA ATÍPICA NA FAMÍLIA 40
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 43
4.1 BRINCAR-BRINQUEDO-BRINCADEIRA 43
4.2 AGENCIAMENTO: EXPRESSÃO DO DESEJO E PROMOÇÃO DE ENCONTROS 48
4.3 BRINCAR É EXPERIÊNCIA 51
4.4 O COTIDIANO: AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO RIZOMA DA BRINCADEIRA 53
4.5 A EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE ATRAVÉS DA BRINCADEIRA 54
5 METODOLOGIA 57
5.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA 60
5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA: CONHECENDO A TEIA DAS RELAÇÕES 62
6 TRATAMENTO DOS RESULTADOS – ANÁLISE DAS RESPOSTAS 67
6.1 DISCUSSÃO DOS ACHADOS: RELAÇÕES ENTRE O DITO E O OBSERVADO: COMO BRINCAM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA? 70
6.2 ENQUANTO EU BRINCO NO MEU ESPAÇO E NO MEU TEMPO 84
6.3 APRENDER A BRINCAR OU BRINCAR PARA APRENDER? 92

7 CONCLUSÕES 96
REFERÊNCIAS 98
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES ... 107
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA 108
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 109
ANEXO C – PARECER SIPESQ 110
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 111

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como profissional da educação teve início muito antes de eu entender essa relação. Ainda no Ensino Fundamental, na condição de estudante, eu e algumas colegas gostávamos de, durante o nosso recreio, ficar na sala do Jardim, brincando com as crianças. Ao final do Ensino Fundamental, precisei trocar de escola, já que onde eu estudava não tinha o 2º Grau, como era chamado o Ensino Médio na época. A escolha pelo magistério se deu nessa época, sendo motivada pelo fato de que, em 1994, as escolas estaduais do Rio Grande do Sul estavam organizadas a partir de um calendário rotativo[1], e, para que conseguisse a vaga em uma escola com o calendário A (com início em março e término em dezembro), fui matriculada no então Colégio Paulo da Gama, no magistério. Ao concluir o curso em 1997, ingressei, no segundo semestre do mesmo ano, no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e, em seguida, comecei um estágio em uma escola de Educação Infantil. De lá para cá, especializei-me em educação infantil, educação especial e em neuropsicopedagogia. Atuei em escolas particulares até 2008, quando ingressei na rede pública municipal de Porto Alegre. E é nesse momento que se deu meu encantamento pela educação especial. Na época, a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck tinha, em sua maioria, estudantes com deficiência física e intelectual. Nessa escola, eu desempenhava a função de monitora e acompanhava os alunos nos momentos das refeições, do banheiro, da troca de fraldas e dos recreios.

Ah, o recreio! Desde meu primeiro dia nessa escola, acompanhei esse momento da rotina dos estudantes e percebi como algumas monitoras interagiam pouco com os estudantes. Durante os dois anos em que estive como monitora, consegui alguns avanços para esse momento, como colocar músicas escolhidas pelos estudantes, levar brinquedos e bolas para a praça e propor a compra de brinquedos e jogos para serem utilizados no recreio em dias de chuva – quando esse momento era realizado em local fechado e não na praça. O destaque para o recreio se dava pois era o único momento em que a monitoria estava mais próxima dos estudantes.

---

[1] O calendário rotativo foi criado para oferecer vagas a todos os alunos da rede pública estadual. Chamava-se de “rotativo” porque o ano letivo tem três períodos diferentes. No calendário A, as aulas iam de março a dezembro, com férias de julho a setembro. No B, as aulas iam de maio a fevereiro, com férias em setembro. No C, as aulas iam de junho a maio do ano seguinte, com férias em novembro.

Nessa época, monitores que atuavam em escola especial não entravam em sala de aula para acompanhar os alunos em atividades pedagógicas. Essas propostas ficavam a cargo, exclusivamente, dos professores. Minha inquietação era com relação a como promover um recreio prazeroso para os estudantes, que, por 30 minutos, cinco vezes por semana, tinham tempo para brincar, e a como contemplá-los nas suas diferenças, pois o recreio era para todos os alunos, do 1º ao 3º ciclo, simultaneamente.

Em 2010, entrei em licença-maternidade, devido à chegada do meu primeiro filho. Durante o período da licença, fui nomeada em um outro concurso, dessa vez como professora de Educação Infantil, cargo em que atuei por três anos em escola municipal de Educação Infantil, também em Porto Alegre, onde meu trabalho ficou conhecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), através do Prêmio Professor Excelência[2].

Foi em razão desse prêmio que, em 2014, recebi o convite para integrar a equipe de assessoria pedagógica da Educação Infantil da SMED, onde fazia o acompanhamento do trabalho das coordenações pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e escolas conveniadas à rede municipal, tendo como uma das pautas recorrentes o processo de inclusão dos alunos com deficiência, o que levou a uma aproximação com o setor de educação especial da SMED. Então, passei a compor a equipe de assessoria desse setor até 2016.

Em 2017, fui nomeada no concurso para educadora especial e retornei para a sala de aula, atuando, desde então, na mesma escola especial da rede municipal de Porto Alegre em que fui monitora. De lá para cá, percebo que o que me desacomoda não é o recreio em si, e sim o momento de brincar das crianças com deficiência.

O brincar na infância é uma atividade fundamental, e muito se tem investido na garantia desse direito às crianças. Assim, corroboro com Souza *et al.* (2022, p. 16) na seguinte afirmativa:

> O ato de brincar tem muitas funções, perpassando entre simples prazer ou passatempo à aquisição de normas sociais, aquisição da linguagem, entre outras. Ao brincar a criança está ensaiando e especulando a sua cultura e as normas contidas nela.

[2] O projeto “Brincar”, desenvolvido com a turma de Maternal 2, com crianças de três e quatro anos, foi reconhecido e premiado pela SMED com o “Prêmio Professor Excelência”.

Crianças com deficiência são crianças, portanto o brincar, para elas, desempenha múltiplas funções, anunciando minha aversão por uma ideia capacitista em relação à pessoa com deficiência.

Em 2022, passei a fazer parte do Núcleo de Estudos sobre as Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI), desenvolvido no Laboratório das Infâncias (LABINF), na PUCRS. Assim, por meio do contato com estudos que mestrandos e doutorandos do grupo vinham realizando, bem como das observações e intervenções durante as oficinas do projeto "Movimentar – o corpo como oficina de interações infantis: experiências infantis na universidade", despertou-se em mim a vontade de contribuir com uma produção que tivesse como foco a infância das crianças atípicas[3]. Com isso, veio a seleção e aprovação para cursar o mestrado, unindo minha inquietação sobre o momento de brincar ao estudo que pretendo desenvolver nesta dissertação.

Para Freire (2016), ensinar exige pesquisa; a natureza do educador é a curiosidade epistemológica, sendo essa condição para a sua formação permanente. Enquanto educadora que atua "no chão da escola" há 27 anos, desde o meu início, como estagiária e estudante de pedagogia, até o momento, como coordenadora de uma escola especial, tenho como premissa as palavras de Freire (2016, p. 30):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Apoiada nisso, questiono: *que momento é esse para esses estudantes? Como os professores e monitores veem essas crianças? Nos espaços onde elas circulam, há lugar para o seu brincar?* Enfim, esses são alguns dos questionamentos que busco, através deste estudo, esclarecer e apresentar a relevância da brincadeira e do tempo de brincar livre no espaço escolar para as crianças com deficiência.

É preciso recordar que, no início da pandemia de covid-19, em 2020, a brincadeira e o brinquedo tiveram lugar de destaque durante os dias de isolamento social. As brincadeiras ao ar livre tiveram que dar lugar às brincadeiras em casa, longe do convívio com outras pessoas e instituições. Entretanto, passado esse período de

---

[3] O termo "desenvolvimento atípico" ou "criança atípica" vem sendo utilizado para sinalizar pessoas que apresentam prejuízos físicos ou intelectuais advindos de deficiências ou síndromes, sendo mais comumente utilizado para caracterizar pessoas que estão no espectro autista.

isolamento, percebe-se que nem todas as crianças têm a oportunidade de exercer momentos de brincadeiras livres em seu cotidiano. Infelizmente, a pandemia não foi o único evento extraordinário em que esse processo ocorreu dessa forma: em 2024, o estado do Rio Grande do Sul foi atingido pela maior enchente já registrada, desabrigando milhares de gaúchos. O brincar e as brincadeiras teriam função primordial para o enfrentamento desse trauma, conforme Bauman (2021). Todavia, nos abrigos (lares temporários improvisados, de acomodações coletivas) e no retorno – ou na mudança de residência, em decorrência da destruição) –, muitas crianças não encontraram espaços e tempo (ou reconhecimento do direito) para brincar.

Ainda que, atualmente, observe-se o crescimento do movimento de defesa e valorização da cultura da infância, do direito de brincar, do direito ao lazer e da vida vivida, sentida e entendida, a partir da perspectiva da criança, assim como o incremento de pesquisas sobre as infâncias e suas necessidades nas universidades, a infância atípica das crianças com deficiência ainda causa certos estranhamentos.

As crianças com deficiência, muitas vezes, têm seus dias preenchidos com atendimentos, consultas, exames, terapias e escola e, geralmente, falta-lhes o tempo para brincar. Com frequência, a brincadeira para as crianças com deficiência ocorre dentro dos consultórios dos terapeutas, sendo um momento conduzido para uma finalidade específica. Pouco se dá espaço para o brincar livre e o brincar por prazer, para explorar o entorno em primeira pessoa.

As famílias, com seu tempo exíguo, entregam aos filhos algum dispositivo eletrônico (celular, *tablet* e televisor), para que estes se ocupem, enquanto os pais dão conta de outras demandas do cotidiano. A infância da criança com deficiência se mostra contemplativa ao ambiente e às telas. Assim, a interação entre pais e filhos se resume aos trajetos entre um atendimento e outro e às rotinas de cuidados, alimentação e higiene. O lazer e a brincadeira não são prioridades.

Na escola, as rotinas de aulas especializadas, as listas de conteúdos e os projetos tomam o espaço do lúdico, de modo que o tempo de brincar se limita aos minutos do recreio.

> Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra

> nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (Kramer, 2006, p. 21).

A infância e a deficiência são temas atuais, e, nessa perspectiva, percebem-se as consequências históricas da representação da deficiência de forma genérica e estereotipada, desconsiderando a principal característica da condição humana que é a diferença. Encontra-se, nas palavras de Oliveira (2007, p. 44), o modo como a diferença é vista nos dias atuais:

> O não pertencimento a uma categoria social plena de direitos reflete a forma como a sociedade lidou, ou ainda lida com as questões referentes à criança e à pessoa com deficiência. Diante disso nota-se que as crianças e principalmente as crianças com deficiência foram historicamente pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve a parte do mundo adulto e das pessoas sem deficiência.

Dessa forma, esta pesquisa se mostra pertinente à área da educação, como uma forma de contribuir para que a escola possa promover, cotidianamente, momentos de brincar às crianças com deficiência, de modo que sejam vistas para além da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da World Health Organization (WHO, 2024).

Diante do exposto, apresentam-se o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o brincar da criança com deficiência, no cotidiano da escola especial, é capaz de promover **agenciamentos** para além da inclusão e do desenvolvimento infantil, produzindo experiências **subjetivantes** que transcendem o diagnóstico?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar como o brincar da criança com deficiência, no contexto da escola especial, pode possibilitar agenciamentos que ultrapassam as perspectivas

tradicionais de inclusão e desenvolvimento infantil, considerando a produção de experiências subjetivas que transcendem as limitações impostas pelo diagnóstico.

1.2.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre o espaço-tempo do brincar no cotidiano da escola especial;
- Analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço-tempo da escola especial;
- Discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para responder a essas questões, foram feitos diferentes movimentos: construção do estado do conhecimento e da arte, referencial teórico, investigação e análise e discussão dos resultados, com vistas ao avanço da ciência e à contribuição com a sociedade. Dessa forma, esta dissertação se inicia pela introdução, na qual foram apresentadas as motivações para a realização deste estudo, fazendo uma retrospectiva da minha formação pessoal e profissional e explicitando justificativas e delimitações (problema e objetivos). Então, no capítulo 2, apresenta-se o estado do conhecimento e da arte.

Na sequência, no capítulo 3, é realizado o percurso histórico, refletindo sobre a infância a partir do ser e estar na sociedade, na família e na escola. No capítulo 4, traz-se o marco teórico, abordando conceitos pertinentes à pesquisa, a saber: a importância do brincar na perspectiva de Vygotsky (1991), o conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (1996), o conceito de cotidiano de Pais (1993), de Certeau (1998) e de Bondía (2002) e o conceito de subjetividade de González Rey (2003). Já no capítulo 5, explica-se a metodologia adotada, de modo que o método escolhido para ir a campo é a pesquisa com inspiração cartográfica. Em seguida, no capítulo 6, são apresentadas a análise dos dados coletados e as suas interfaces com os teóricos escolhidos para a caminhada teórica deste estudo. Por fim, no capítulo 7, são realizados o fechamento deste estudo e as considerações finais.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO E DA ARTE

O trabalho de pesquisa é constituído de várias partes, assim como um quebra-cabeça, em que as peças vão se encaixando. Para a construção deste trabalho, realizou-se a busca por outros trabalhos que tivessem a mesma temática, a fim de conhecer o campo por onde iria conduzir a escrita. Os trabalhos encontrados, entre teses, dissertações e artigos, servem como arcabouço teórico que embasa a pesquisa.

O estado do conhecimento, para além do levantamento de publicações, presta-se, também, a compreender o campo de conhecimento; é a partir dele que o pesquisador entra em contato com o que está sendo produzido em sua área de interesse. “Sendo que o objetivo da análise do EC é ir além do que está escrito, a análise deve levar a inferências sobre a realidade pesquisada e demonstrar, também, o viés epistemológico da pesquisa” (Santos; Morosini, 2021, p. 142).

Sabe-se que, pela pesquisa, a sociedade se desenvolve e, pelo pensamento científico, diante das novas experiências, são construídos o conhecimento e a necessidade pela busca de conhecimento; logo, da necessidade de se responder às questões é que emergem as pesquisas. “A própria natureza do acto de perguntar expresso nas interrogações atrás formuladas abre-nos caminhos a possíveis respostas. É que toda pergunta é um buscar” (Pais, 1993, p. 113).

A pesquisa é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece quanto o conhecedor. O trabalho do pesquisador é composto de diferentes etapas até sua formatação final. Dessa forma, Morosini (2015, p. 102) define estado do conhecimento como uma técnica que proporciona:

> [...] a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Diante dessas considerações, compreende-se que o estado do conhecimento permite conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens que são utilizadas por diferentes áreas ou temáticas, em um determinado tema, em um tempo. Em suma, é assim que conhecemos o campo a ser estudado (Santos; Morosini, 2021).

O processo constitutivo do estado do conhecimento tem um fluxo, conforme Morosini, Nascimento e Nez (2021) apresentam:

- Escolha das fontes de produção científica;
- Seleção dos descritores de busca;
- Organização do *corpus* de análise;
- Identificação e seleção de fontes;
- Construção das categorias e análise do *corpus*;
- Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

Independentemente da área de interesse, o estado do conhecimento proporciona um ponto de partida precioso para o pesquisador se aprofundar sobre o campo de pesquisa e, a partir deste, construir o seu trabalho.

No presente trabalho, foi escolhido o Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), para realizar a busca dos materiais para análise. De acordo com a abordagem teórico-metodológica proposta, foram utilizados os seguintes descritores:

- Brincar AND criança com deficiência;
- Educação especial AND brincar;
- Importância AND brincar AND criança com deficiência;
- Brincadeira AND criança AND deficiente;
- Inclusão AND escolar AND brincadeira.

Como resultado dessa busca, realizada em 02 de janeiro de 2024, foram encontrados 304 trabalhos; destes, foram selecionados seis, sendo, na sua maioria, dissertações, as quais estão organizadas em uma tabela, conforme modelo abaixo.

Tabela 1 – Achados BDTD-IBICT – período pesquisado: 2013-2023

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Brincar AND criança com deficiência	40	1
Educação especial AND brincar	178	4

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Importância AND Brincar AND criança com deficiência	11	0
Brincadeira AND criança AND deficiente	07	0
Inclusão AND escolar AND brincadeira	68	1
Total	304	6

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como fonte secundária, realizaram-se buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 03 de janeiro de 2024, usando os mesmos descritores. Nessa busca, foram encontrados 66 trabalhos, sendo selecionados dois destes.

Tabela 2 – Achados CAPES – período pesquisado: 2013-2023

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Brincar AND criança com deficiência	29	0
Educação especial AND brincar	0	0
Importância AND brincar AND criança com deficiência	13	1
Brincadeira AND criança AND deficiente	5	0
Inclusão AND escolar AND brincadeira	19	1
Total	66	2

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ainda, houve a busca no *site* da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), também em 03 de janeiro de 2024. Conforme tabela abaixo, dos trabalhos selecionados, apenas dois eram da área da educação.

Tabela 3 – Achados SciELO – período pesquisado: 2013-2023

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Brincar AND criança com deficiência	5	0
Educação especial AND brincar	16	3
Importância AND brincar AND criança com deficiência	1	0
Brincadeira AND criança AND deficiente	0	0

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Inclusão AND escolar AND brincadeira	3	1
Total	25	4

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para adequar os trabalhos selecionados aos objetivos do estudo, foram adotados critérios de exclusão que funcionaram como um filtro para garantir que os estudos incluídos fossem realmente relevantes e auxiliassem a responder ao problema de pesquisa. Foram excluídos estudos cujas temáticas se distanciaram do enfoque proposto pelo trabalho, cujo público-alvo não se tratava de sujeitos com deficiência; também foram removidos trabalhos voltados para a área clínica-terapêutica, pois se distanciaram da área da educação. Para Morosini (2015, p. 102):

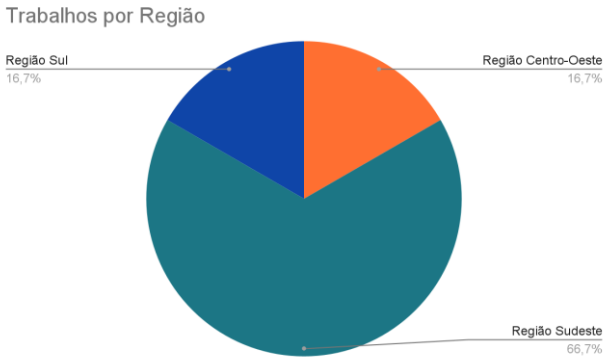
> A consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada.

Foram incluídos, além do recorte temporal estabelecido, três trabalhos que se vinculam a esse estudo. O primeiro por abordar o brincar no âmbito da escola especial, mesmo contexto em que, mais adiante, será realizada a coleta de dados desta dissertação. O segundo por pautar a importância do brincar para a construção da subjetividade da criança – conceito que será aprofundado mais adiante, a partir da teoria da subjetividade de González Rey (2003). E o terceiro que, por afinidade ao tema desta pesquisa, utiliza a teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky (2003) e enfatiza a interação social e os instrumentos culturais – entre eles, o brinquedo.

Através do gráfico abaixo, é possível observar a regionalização dos trabalhos encontrados nas buscas. Nota-se que há uma maior produção nos estados do sudeste brasileiro, com oito trabalhos selecionados, seguido da região sul e da região Centro-Oeste, com dois cada uma. Nas demais regiões, não foram selecionados trabalhos.

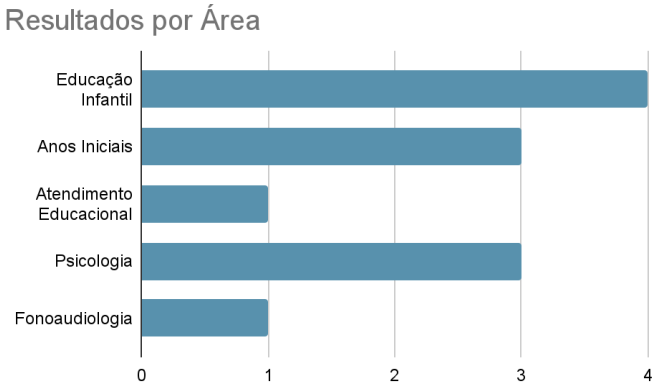
Outro dado importante é o recorte temporal utilizado nas buscas. Optou-se por uma janela de uma década (2013-2023), pois se compreende que a temática da educação inclusiva teve destaque nesse período, a partir das legislações publicadas a nível federal, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), publicada em 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Gráfico 1 – Trabalhos por região



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

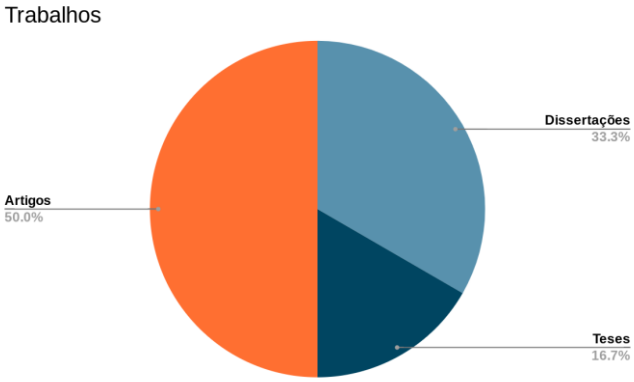
Gráfico 2 – Resultados por área



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Também se destacam os trabalhos na área da Educação Infantil, mesmo aqueles que não são da área da educação, mas que tiveram como objeto de estudo crianças na faixa etária que compreende o público-alvo dessa etapa. Assim, somente dois trabalhos eram com crianças maiores de seis anos.

Gráfico 3 – Trabalhos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O reduzido número de trabalhos selecionados aponta para um fator interessante quando se trata de pesquisa: o fator ineditismo no campo científico. A temática pesquisada possui poucas publicações nas bases consultadas, e isso demonstra a necessidade de explorar mais essa temática. Muito se produz sobre o brincar, a brincadeira e o brinquedo nas infâncias, mas pouco se estuda e se produz sobre a infância atípica.

Para Morosini e Nascimento (2015, p. 1-2):

> [...] a área da Educação vem buscando ocupar um espaço no arcabouço das ciências via consolidação de seu campo científico. Por sua vez, isso implica não só em compreender as temáticas clássicas da educação, mas entender novos temas que acompanham a globalização, seja na perspectiva de um processo transnacional ou num processo local e emergente.

Dessa forma, vê-se a temática do brincar da criança com deficiência pertinente ao âmbito da educação como contribuição original para o campo.

Ao longo do processo de leitura dos trabalhos selecionados, foi possível estabelecer relações entre eles e esta pesquisa, realizando aproximações teóricas e metodológicas. Mesmo nos trabalhos em que o público-alvo não era o mesmo pesquisado nesta dissertação ou que a metodologia se diferenciava, foram encontrados pontos convergentes, como os estudos relativos ao cotidiano de pais (1993), a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2003), o conceito de subjetividade, de González Rey (2003), e o conceito de agenciamento, de Deleuze e Guattari (1996).

O trabalho intitulado *O Brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil*, de autoria de Barboza (2019), teve como objetivos: compreender, numa perspectiva sócio-histórico-dialética, como brincam as crianças com deficiência física, em processo de inclusão; como interagem nas brincadeiras com crianças sem deficiência; e se encontram barreiras para brincar na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil, da rede Municipal de Ensino de Trindade, em Goiás. Em seu estudo, Barboza (2019) traz que o brincar é uma atividade humana e cultural, registrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento socioeconômico. Portanto, a autora afirma que a brincadeira não é algo inato à criança, sendo constituída nas suas interações com o meio. Sua pesquisa de inspiração etnográfica destaca o papel do adulto como primordial para a inclusão da criança nos momentos de brincadeira.

A dissertação *Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira* (Araújo, 2019) buscou identificar as relações da criança com autismo com os adultos, em um contexto inclusivo, e analisar os aspectos relacionais da criança com autismo com os colegas na realização de brincadeiras. Araújo (2019) evidencia o aspecto da interação entre pares; seu estudo tem como base os trabalhos de Vygotsky e conclui que "a brincadeira atua como uma mola propulsora no que se refere à interação das crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação" (Araújo, 2019, p. 107).

O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo, dissertação de Ribas (2021), intencionou compreender como se dá o processo imaginação-emoção na brincadeira de faz de conta dessas crianças e o que impulsiona seus processos criadores, além de entender o papel do coletivo na vivência da criança com autismo em espaço escolar, observando contextos escolares distintos. A autora ressalta a necessidade de compreender a subjetividade da criança com autismo e sua diversidade de aspectos na comunicação/interação como aporte teórico, traz os estudos da teoria histórico-cultural e destaca a importância do papel do professor como mediador dos momentos de brincadeira e do espaço como ambiente organizado para tal.

As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família (Carvalho, 1998), dissertação de mestrado da área de educação física, buscou investigar como as atividades lúdicas, do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos se manifestam no cotidiano das crianças com paralisia cerebral e de sua família. Ficou evidente a busca por apontar a atividade lúdica como um instrumento para desenvolver habilidades da criança com paralisia cerebral.

A tese *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil* (Silva, 2003) identifica que os estudos sobre o brincar da criança com deficiência aparecem em diferentes áreas, como terapia ocupacional, psicologia, pediatria e pedagogia, com o intuito comum que é o desenvolvimento infantil, ou seja, a aquisição de habilidades deficientes nas crianças que têm um crescimento atípico. Através das entrevistas com professores, evidenciou-se que o momento de brincar precisa ser garantido na rotina escolar, a partir de um planejamento prévio, e que o professor deve buscar organizar o ambiente para esse fim.

> Neste caso, faz-se necessário um olhar para o brincar enquanto meio de apropriação cultural, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e seus interesses, criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades (Silva, 2003, p. 148).

Oshiro (2010) enfatiza, em sua dissertação *O brincar na infância das crianças com deficiência: um estudo exploratório*, a importância do brincar para a construção da subjetividade da criança. Em seu texto, a autora aponta o processo de busca da criança com deficiência por seu lugar no mundo, “um lugar que não lhe será dado, pelo contrário, será, muitas vezes, negado. Este lugar para existir, tal como se é, precisará ser conquistado” (Oshiro, 2010, p. 110); ainda, ressalta o papel da família na busca por esse espaço.

A dissertação *Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar*, de Siaulys (2006), à luz da teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky, enfatiza a interação social e os instrumentos culturais – entre eles, o brinquedo – como fatores determinantes para o desenvolvimento infantil. Além disso, identifica como fundamental o papel da socialização e interação da criança com o ambiente, enriquecendo o seu aprendizado e o desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Reis (2019) buscou analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica em sua dissertação *Brincar, crescer e desenvolver: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas*.

Em seus achados após a análise dos dados, Reis (2019, p. 9) tem importantes contribuições:

> Em se tratando do ambiente físico e social, foram observados fatores facilitadores e fatores limitantes quanto à vivência de experiências lúdicas. A afetividade surgiu como promotora da socialização e de experiências relacionadas à brincadeira. Quanto às práticas, observou-se nas práticas parentais a preocupação em propiciar a interação, mediante o brincar, mesmo não sendo explícito nas falas. Foram encontradas aparentes contradições entre a concepção e a prática de alguns atores sociais do contexto escolar, na qual apareceu a importância da brincadeira como agente socializador na fala, contudo, na prática não foi observada à promoção desta. Foi visto, ainda, nas concepções dos atores sociais uma vinculação do brincar como instrumento para a aquisição de conhecimentos e aprendizado. Quanto à psicologia dos cuidadores, foram encontrados 5 concepções que permearam o discurso de pais, professores e mediadores entrevistados: a) A brincadeira

> promove a socialização, b) a brincadeira propicia aprendizagem, c) a brincadeira está relacionada ao prazer e à diversão e d) a brincadeira pertence à infância. Por fim, constatou-se que o modelo teórico utilizado como subsídio para se investigar essa temática, possibilitou averiguar os principais elementos relacionados ao desenvolvimento da criança e como a brincadeira é parte do processo desenvolvimental das crianças autistas pesquisadas.

O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: entre o dito e o não dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR, dissertação de Andrade (2020), buscou identificar como a gestão escolar e os documentos que norteiam o funcionamento de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o lazer, o recreio e os espaços escolares. Também intencionou compreender a infraestrutura, o planejamento e a organização do tempo/espaço do recreio, observar como as crianças se apropriam do tempo/espaço do recreio e refletir, junto a elas, como consideram o tempo/espaço do recreio.

Andrade (2020) reflete sobre a importância das relações que se estabelecem no espaço escolar, seja entre sujeitos ou entre sujeitos e espaço. A autora confere, em seu trabalho, relevância sobre esse viés, como é possível ver neste trecho de sua dissertação:

> Além da relação entre os sujeitos, há também aquela que se estabelece entre esses e o espaço, tanto o espaço que circunscreve especificamente a escola, delimitado pelos seus muros, quanto o espaço da comunidade do entorno e da cidade onde se situa.
> Estas trocas de saberes e experiências entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-espaços conferem à escola um caráter de movimento, pois nela é constante a transformação dos sujeitos, dos espaços e das culturas que permeiam a instituição escolar. Mas, sua caracterização não se encerra aí, visto que, é também espaço de permanência e conservação – ao passo que produz novos saberes e culturas, também reproduz padrões, tradições e valores (Andrade, 2020, p. 42).

Cabe ressaltar que a riqueza das trocas que se estabelecem no espaço do recreio tem a participação e influência dos adultos que organizam e planejam esse momento. Para Andrade (2020), quando os espaços são potencializados pela instituição, os aprendizados construídos entre as crianças e por elas mesmas favorecem o acesso à cultura e a produção cultural da criança.

Já Maximo (2020), em sua dissertação, aborda a importância dos espaços e tempos do recreio, afirmando que esses possibilitam a observação, a escuta e o conhecimento de crianças em suas mais intensas interações, para o intercâmbio das culturas infantis, com aquisição de aprendizagens que comportam as diversidades

sociais. O recreio, nesse estudo, é visto enquanto espaço e tempo inserido no currículo escolar que oportuniza a inserção nas culturas lúdicas e linguagens das infâncias contemporâneas.

No estudo *Inventivos "recreiares" nos cotidianos de uma escola municipal, um estudo cartográfico*, Moraes (2015) buscou conhecer "recreiares" (recrear + criar) em lances de ludicidade e invenção, que teciam acontecimentos indicativos em espaços e tempos que se desdobravam para além de um intervalo entre aulas.

O trabalho cartográfico, para a autora, revela,

> [...] ao mapear as invenções nos cotidianos das crianças e professores (as) de uma escola, não implica que o (a) pesquisador (a) esteja imerso (a) somente com invenções belas e criativas, pois também estão intrínsecos a esses cotidianos as dimensões em conflitos, as brigas; as advertências e recados da diretoria da escola; as fugas, as gritarias; as risadas, as correrias; sons que às vezes desembalam cacofonias ensurdecedoras e/ou inusitadas melodias (Moraes, 2015, p. 9).

É importante dar destaque para o brincar não como treino de funções sociais de preparo para o futuro – concepções essas que desconsideram a experiência inventiva de prazer das crianças. "Estas brincam almejando não necessariamente um futuro idealizado, mas se apresentando por inteiro no presente da ação" (Moraes, 2015, p. 54).

Portanto, os trabalhos trouxeram elementos sobre os quais é possível refletir quanto à importância do brincar no espaço-tempo da escola, ao papel do adulto na brincadeira da criança com deficiência e à brincadeira como promotora de desenvolvimento infantil e experiência subjetivante para a criança.

A abordagem utilizada nos referenciais foi a pesquisa qualitativa; para a coleta dos dados, foram realizados estudos de caso, entrevistas, levantamento bibliográfico e observação participante. Como resultado, alguns trabalhos apontaram a importância da participação do professor e da família no momento de brincadeiras, e outros convocam uma mudança de postura dos professores sobre o brincar da criança com deficiência.

Ainda que tenha sido encontrado um número razoável de trabalhos com a temática aqui proposta, nenhuma delas se ocupa do mesmo escopo: estudantes com deficiência matriculados em escola pública especial e como o brincar contribui para a construção da subjetividade desses sujeitos. Destarte, para complementar essas buscas, além das bases de dados de teses, dissertações e artigos científicos,

pesquisou-se o que a legislação vigente aborda sobre o brincar e a criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, considera criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. O mesmo estatuto, em seu artigo 16º, traz o brincar como parte do que se entende por direito à liberdade.

> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
> I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> II – opinião e expressão;
> III – crença e culto religioso;
> **IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;**
> V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> VI – participar da vida política, na forma da lei;
> VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990, art. 2º, grifo nosso).

Para as crianças com deficiência, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, em seu artigo 3º, aponta:

> II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva [...] (Brasil, 2015, art. 3º).

Com o direito ao brincar/lazer não é diferente; a mesma legislação, em seu artigo 42, versa sobre o direito à cultura: “a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso” (Brasil, 2015, art. 42).

As legislações asseguram os direitos às crianças com deficiência e, também, o acesso a materiais e brinquedos que se adaptem às necessidades destas.

No âmbito educacional, o ensino das crianças com deficiência passou por diferentes momentos ao longo da história; desde a fase da segregação até a fase da inclusão, foi um longo caminho permeado por lutas pelo reconhecimento de direitos. Porém, o que se vê ainda é, segundo Beyer (2006, p. 9), “um conceito equivocado sobre a educabilidade dessas crianças, com o predomínio de categorias clínicas, decorrentes da influência hegemônica secular da área médica na educação especial”. O foco, nesse caso, é naquilo que falta à criança, como exercícios e atividades para recuperar ou adquirir habilidades, deixando pouco ou nenhum espaço para o brincar deleite.

Destaco que, na legislação da área educacional para a Educação Infantil, o brincar é valorizado como uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança, enquanto, na documentação para o Ensino Fundamental, que rege e orienta os sistemas de ensino, o brincar e a brincadeira aparecem pouco ou quase não aparecem. O lúdico perde espaço para os conteúdos, e o foco é nas competências e habilidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), na seção sobre o Ensino Fundamental, ressalta que é preciso articular as vivências experienciadas na Educação Infantil, reforçando a necessidade de um elo entre as etapas. Nesse documento, o brincar aparece como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Já na etapa do Ensino Fundamental, o brincar é citado em apenas dois componentes curriculares: na Arte, em que uma das nove competências específicas é “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Brasil, 2018, p. 198), e na Educação Física, afirmando que, através desta, as crianças têm acesso a um vasto universo cultural, que compreende

> [...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2018, p. 213).

Há uma unidade temática intitulada “brincadeiras e jogos”, em que se

> [...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (Brasil, 2018, p. 214).

A BNCC não enfatiza o brincar ao longo do documento para os anos iniciais, mas deixa implícita a sua importância quando valoriza a ludicidade como ferramenta para a construção do conhecimento em diferentes áreas, através de jogos, dramatizações e experiências que envolvam imaginação e interação entre pares.

3 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO SER E ESTAR NA SOCIEDADE, NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

A infância atípica é marcada por interações sociais, culturais e institucionais, que, historicamente, oscilaram entre a exclusão e a busca por reconhecimento e participação plena. O capítulo seguinte abordará a infância das crianças com deficiência e as questões acerca do seu ser e estar na sociedade, família e escola.

3.1 DA ELIMINAÇÃO À INCLUSÃO: O PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Assim como a temática da infância passou por diferentes momentos ao longo da história, os estudos sobre a deficiência também passaram por modificações, ao longo dos tempos, a partir dos diferentes contextos sociais e culturais.

Conforme o momento histórico vivido, as concepções sobre deficiência sofreram mudanças, permanecendo, desde os tempos remotos, a dificuldade de conviver e lidar com a diferença. Oliveira (2007) discute as diferentes concepções de deficiência construídas ao longo da história. Em uma visão pré-formista, a deficiência era vista com misticismo e superstição e tida como castigo de Deus ou manifestação demoníaca. Por força cultural, a religião coloca o homem como imagem e semelhança de Deus; nesse contexto, a pessoa com deficiência, imperfeita, era colocada à margem da sociedade (Mazzotta, 2001).

Em um passado não tão distante, no final do século XIX e início do século XX, as crianças com deficiência eram exterminadas, pois se entendia que elas não seriam produtivas nos trabalhos braçais e fabris. Aquelas que não eram deixadas para morrer eram entregues nas rodas dos expostos nas Santas Casas.

> A partir do Cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista como um indivíduo com alma, o que originou um sentimento de compaixão, não podendo ser mais sacrificada. Porém continuaram destituídas de direitos e mantidas à margem da sociedade. Com o Renascimento, o paradigma do teocentrismo se enfraqueceu e o homem passou a ocupar o lugar de destaque na visão antropocêntrica. A Biologia ampliou-se como o ramo mais empreendido no novo processo de compreensão da natureza humana (Oliveira, 2007, p. 42).

Emergia-se, assim, a perspectiva do predeterminismo, em que a condição biológica determinava a condição do sujeito, sendo a influência do meio neutra ou

negativa para a manifestação da deficiência. Já na visão envolvimentalista, o meio era determinante para essa condição da deficiência, e os aspectos biológicos, ignorados.

> A deficiência passa a ser percebida como um empecilho ao exercício do trabalho fabril. Inicia-se, então, a consolidação de um discurso pautado na dicotomia eficiência x deficiência (Oliveira, 2007, p. 42).

O interacionismo propõe que o desenvolvimento ocorra na troca entre o indivíduo e o meio, e os aspectos da deficiência são potencializados ou minimizados a partir dessa relação; logo, não há supremacia do biológico sobre o ambiental nem vice-versa. Ainda, dentro dessa última concepção, encontramos a ideia da plasticidade cerebral – conceito que aborda a capacidade adaptativa do cérebro de se modificar ao longo da vida.

A partir do interacionismo, a sociedade começa a cogitar a possibilidade de ensino às pessoas com deficiência; à medida que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e o meio, a aprendizagem e o desenvolvimento dependerão da quantidade e da qualidade dessas interações. Dessa forma, a educação passa a ser a porta por onde essa convivência se torna mais efetiva.

No Brasil, as primeiras instituições voltadas para o ensino de crianças com deficiência se destinavam aos cegos e surdos; essas instituições ofereciam estudos àqueles que não conseguiam se beneficiar dos processos comuns de ensino. As deficiências sensoriais foram as primeiras a ter um espaço diferenciado para o ensino, a partir das especificidades dos sujeitos, visando, sobretudo, à comunicação destes.

Conforme Mazzotta (2001), a educação especial teve seu início a partir da publicação do Decreto n. 1.428, quando, em 1854, D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, atualmente Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, em 1857, é fundado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

De acordo com o autor, o Brasil passou por momentos distintos em relação ao ensino das pessoas com deficiência; de 1854 a 1956, ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas, com a fundação de importantes instituições – algumas delas em atividade até os dias atuais, como Instituto Pestalozzi, criado em 1926, para prestar atendimento especializado aos indivíduos que possuíam deficiência mental. Em 1954, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A segunda fase, apontada por Mazzotta (2001), vai de 1957 a 1993 e é marcada por iniciativas oficiais de âmbito nacional, com a criação da Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Embora a ênfase fosse a educação, os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas, para não interferirem no desenvolvimento dos demais. A educação era em nome da “ordem e progresso”, em uma tentativa de evitar que pessoas com deficiência não educadas se tornassem criminosas ou perturbadoras da ordem social (Januzzi, 2004).

Em 1971, é publicada a Lei n. 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, que, em seu artigo 9º, prevê que estudantes com deficiência física e mental e com superdotação deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação (Brasil, 1971). O tratamento especial foi dado na escolarização desses sujeitos em classes especiais dentro das escolas de ensino comum ou em instituições especializadas.

> A década de 1980 é o espaço de tempo de outro paradigma centrado na defesa de que as pessoas com deficiência possuem direito à convivência integrada e ao acesso a recursos comuns a todos os seres humanos. Esse novo paradigma defende que todos os estudantes, indistintamente, devam frequentar as classes regulares, cabendo à escola o dever de se adequar para recebê-los devidamente (Casarotto; Pavão, 2024, p. 34).

Pode-se perceber que a trajetória do ensino das pessoas com deficiência passa por diferentes momentos históricos, desde um período de invisibilidade e total exclusão até o modelo que temos nos dias de hoje, chamado de “ensino inclusivo”.

3.2 DA INVISIBILIDADE AO DIREITO DE FREQUENTAR A ESCOLA: O ENSINO DOS ESPECIAIS EM PORTO ALEGRE

Antes de a prefeitura municipal de Porto Alegre implementar ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, o governo do estado do Rio Grande do Sul já se ocupava em atender à demanda educacional desses sujeitos. Em 1956, foi inaugurada a primeira escola especial do estado em Porto Alegre: a Escola Especial Renascença. Assim, na década de 1970, foram implantadas as primeiras classes especiais nas escolas municipais de Porto Alegre.

Em 1988, a Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com deficiência receberem educação preferencial, na rede regular de ensino, visando à plena integração[4] delas em todos os âmbitos da sociedade. Todavia, é somente a partir da década de 1990 que ganha força o movimento de educação inclusiva no país (Brasil, 1988, art. 208).

> A Educação Inclusiva experimentou dois marcos indeléveis em sua trajetória, sendo esses a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que teve palco em Jontiem (Tailândia), e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), ocorrida em Salamanca (Espanha), ocasião na qual foi assinada a Declaração de Salamanca. Esses dois eventos, de grande valor histórico, representam uma metamorfose de direcionamento no campo da Educação Inclusiva (Casarotto; Pavão, 2024, p. 35).

Em Porto Alegre, nesse período, são fundadas as escolas municipais especiais e implantadas as salas de integração e recursos (SIRs), voltadas aos estudantes com deficiências, sendo gradativamente desativadas as classes especiais que estavam em funcionamento nas escolas municipais desde os anos 1970.

> As Escolas Especiais do Município de Porto Alegre nasceram de uma demanda popular acolhida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) no final da década de 80, que mediante pesquisa concluiu que a prioridade de atendimento concentrava-se para pessoas com deficiência mental em idade escolar. O projeto inicial no que se refere tanto a construção física quanto à proposta de atendimento, foi organizado numa perspectiva tradicional de escola especial, enfatizando o caráter clínico, oferecendo atendimento médico, social e educacional. Os moldes de funcionamento eram de escola integral, os estudantes permaneciam dois turnos na escola, recebendo também alimentação e cuidados de higiene (PPP[5], 2016, p. 6).

As escolas especiais, inicialmente, eram vinculadas à Divisão de Assistência ao Educando (DAE[6]) e ligadas diretamente à Equipe Interdisciplinar de Apoio (EIA) na Secretaria Municipal de Educação.

---

[4] "As bases deste movimento têm sua origem no contexto europeu, nos países escandinavos, e, logo a seguir, na América do Norte. As décadas de 1970 e 1980 foram marcantes na implementação de ações e experiências integracionistas, que se concretizaram em diferentes formas e graus de inserção escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Estas mesmas experiências tiveram efeitos e desdobramentos significativos na década de 1990, culminando com evolução e expressão do paradigma da Inclusão no contexto mundial" (Santos Júnior, 2002, p. 25).

[5] O PPP é o documento que identifica a escola; é a partir dele que a proposta pedagógica se estrutura e no qual se define o papel de cada membro da comunidade escolar, funcionando como um instrumento norteador de planejamento da instituição a longo prazo. Durante a pesquisa na escola, tive acesso ao PPP, a partir de conversa com a supervisão da escola.

[6] "Divisão de Assistência ao Educando (DAE), como a própria denominação indica, responsável por todo o tipo de serviços que dê 'assistência'. Nesta divisão, estão inseridos serviços de convênios e

Segundo Santos Júnior (2002), tratava-se de um momento de ampla participação das comunidades no poder de decisão das políticas públicas da cidade. No final da década de 1980, consolidou-se o projeto político da administração popular, em Porto Alegre, em que os grupos comunitários tiveram um papel extremamente importante ao tensionar um movimento gerador de novas ações.

Com o advento das pesquisas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência aliado às políticas públicas, iniciou-se um movimento de transformação na educação do município de Porto Alegre, em meados da década de 1990, e essas mudanças afetaram os modos de pensar e fazer da educação especial.

> Observamos então, mudanças crescentes que refletem estas concepções de sujeito aprendente, de possibilidades de construção de conhecimento, de aprendizagens para todos. Em função destas transformações, as Escolas Especiais [...] se reafirmaram como espaços escolares e inclusivos de construção de conhecimento e de práticas educativas importantes para os estudantes com deficiência mental e transtornos globais de desenvolvimento (PPP, 2016, p. 6).

O que, antes, tinha caráter clínico e de assistência passou a ter, efetivamente, cunho pedagógico, a partir da transformação da estrutura curricular da RME/POA, para ciclos de formação, incluindo a escola especial como um espaço de Ensino Fundamental.

As quatro escolas especiais de Porto Alegre surgem em decorrência da grande demanda existente. Havia intensa procura, fazendo com que a comunidade reivindicasse, junto à prefeitura, a abertura de novos espaços de atendimento. Era um momento em que a comunidade tinha participação no projeto político da administração popular; nesse sentido, os grupos comunitários tinham o papel de tensionar a geração de novas ações do poder público (Santos Júnior, 2002). As escolas especiais municipais são espaços escolares mantidos até os dias de hoje, atuando em prol da educação dos estudantes com deficiência.

---

bolsas, línguas estrangeiras, serviço social, psicologia, psicopedagogia e, por último, a educação especial" (Santos Júnior, 2002, p. 39).

3.3 DA GESTAÇÃO AO DIAGNÓSTICO: A CHEGADA DA CRIANÇA ATÍPICA NA FAMÍLIA

A gestação, geralmente, é motivo de alegria; ao gestar, mãe e família idealizam e projetam o bebê sonhado e desejado. Com os avanços da ciência em relação aos exames pré-natais, é possível antever algumas síndromes ou deficiências antes do nascimento. Porém, em alguns casos, a criança nasce clinicamente perfeita, mas, com o passar do tempo, os cuidadores observam que o desenvolvimento desse novo ser não corresponde ao esperado, surgindo medo e insegurança.

A busca pelo diagnóstico geralmente começa quando os pais/cuidadores percebem que o desenvolvimento da criança se diferencia das demais. Muitos iniciam buscas na internet e conversas com familiares, outros pais e professores e, por fim, buscam os médicos. Por vezes, o estresse causado por esse período de dúvidas é tão grande que o diagnóstico pode vir acompanhado de uma sensação de alívio, visto que agora o “problema” da criança tem um nome.

A confirmação do desenvolvimento atípico, a partir de um diagnóstico, faz com que se inicie um processo de desconstrução da idealização desse filho. É nessa fase que a família sofre, ao viver o luto do filho perfeito, e precisa acolher e aceitar as diferenças do sujeito que existe.

> Oferecer um acolhimento adequado aos pais cujo filho(a) teve diagnóstico do TEA é necessário e importante. Isso pode facilitar o enfrentamento do diagnóstico e permitir uma passagem mais rápida pelos estágios de luto, que constituem uma sequência relativamente previsível de fases. O estágio inicial de luto é de choque, acompanhado de choro, manifestando sentimentos de desamparo e ânsia por fugir; no segundo estágio, há descrença e negação da situação; no terceiro, há tristeza e ansiedade manifestada por muito choro e raiva; no quarto, há o equilíbrio, caracterizado pela admissão de que a condição existe; por último, o estágio de reorganização, mediante reintegração e reconhecimento familiar desse filho (Maia *et al*., 2016, p. 229).

Após receberem o diagnóstico, muitos pais mergulham no universo da deficiência, estudando e querendo aprender tudo sobre a condição da criança; esses pais acabam por ter uma percepção mais realista sobre os filhos.

A criança com deficiência suscita preocupações e demandas concretas que afetam a vida de toda a família. A isso, soma-se a incerteza sobre as chances de vida autônoma dessas crianças. Por essa razão, muitas famílias acabam por desenvolver uma postura superprotetora em relação aos filhos. Na tentativa de preservá-los e de

preservar a si mesmos de possíveis fracassos, é comum os pais tomarem atitudes que impedem a evolução dessa criança, reproduzindo, assim, o estereótipo de que o sujeito deficiente é um ser frágil e dependente, “uma eterna criança”.

Ter uma rede de apoio se torna fundamental ao pensar no desenvolvimento de uma criança atípica; por isso, muitas famílias buscam o apoio de equipes multidisciplinares, com o intuito de propiciar os estímulos necessários para o desenvolvimento de seus filhos.

Vygotsky (2022), em seus escritos sobre a defectologia, enfatiza que a cultura, o ambiente e o meio social têm influência no aprendizado e desenvolvimento, pois só as funções inatas não são suficientes para promover o desenvolvimento completo do indivíduo. Essas ideias são fundamentais e inovadoras quando pensamos na educação de crianças com deficiência.

> Vygotsky destaca que através do processo de mediação e da relação e interação entre todos de forma inclusiva é possível que o processo de desenvolvimento integral e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência possa ocorrer, mostrando a importância da relação social entre sujeitos incluídos de forma igualitária em um mesmo ambiente.
> Dessa forma, descrevendo que não se deve ficar preso a deficiência como questões voltadas a limites e impossibilidades, tendo que destacar e mostrar que as potencialidades entre os sujeitos podem ser superadas e alcançadas, quando esse processo de inclusão é oferecido no mesmo ambiente, e este é um local rico e acolhedor a todos aqueles que venham utilizar, a arte de aprender é possibilitada e alcançada por todos (Leite, 2021, p. 120).

De fato, é através da interação com o outro e com o meio que a criança com deficiência pode ter seu desenvolvimento estimulado. As terapias multidisciplinares e a escola têm um papel muito importante na aquisição de habilidades para as crianças com deficiência. Porém, é necessário ter atenção: as horas, além do período escolar, precisam ser bem administradas e proporcionar espaço para a família, os amigos e o brincar livre, uma vez que a sobrecarga de compromissos pode acarretar mais prejuízos do que benefícios.

Portanto, é fundamental que a família fique atenta às reações e atitudes da criança para perceber se o estresse está interferindo no bem-estar desta. É papel da família encontrar o equilíbrio entre os atendimentos, a escola, o lazer e a casa, para que o investimento feito seja, de fato, benéfico para essa criança.

> O impacto que os desafios apresentam para o ajuste familiar depende de fatores de proteção à família. Esses servem para atenuar ou moderar as influências potencialmente adversas, que esses desafios podem ter sobre o

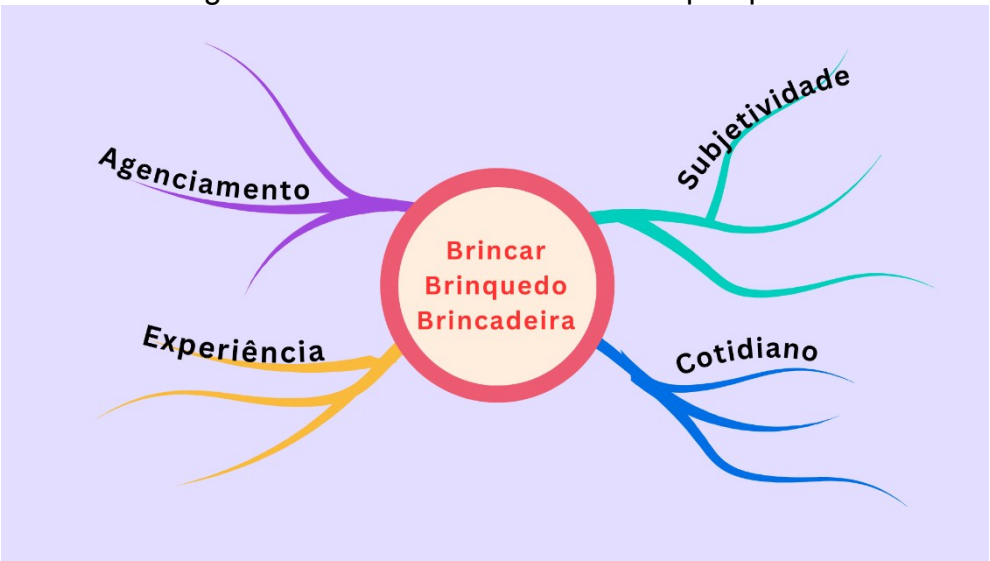
> ajuste familiar. Por sua vez, influencia o desenvolvimento infantil (Whitman, 2015, p. 232).

A citação acima ressalta que a jornada da família atípica é extensa e intensa, com desafios diários. Portanto, cercar-se de bons profissionais e de uma rede de apoio para cuidar de quem cuida é um caminho possível.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo busca, de maneira articulada, discutir o brincar da criança com deficiência no contexto da escola especial, a partir de conceitos que se entrelaçam e se complementam, como: subjetividade, agenciamento, cotidiano e experiência.

Figura 1 – Conceitos abordados na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Por serem complementares, os conceitos acima aparecerão mais de uma vez ao longo deste trabalho. A seguir, apresentam-se a descrição dos conceitos e a forma como esses se conectam com a temática do brincar da criança com deficiência. Os temas trabalhados buscam trazer autores considerados clássicos na área da educação, filosofia, psicologia e sociologia, por se compreender que o indivíduo, em seus modos de ser e estar no mundo, é plural.

4.1 BRINCAR-BRINQUEDO-BRINCADEIRA

> *O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis*
> (Sarmento, 2004, p. 26).

Os indícios sobre brinquedos, brincadeiras e jogos criados pelo homem estão espalhados pelo mundo, alguns datados com mais de dez mil anos, como é o caso das figuras, que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam adultos e crianças, encontradas nas cavernas de São Raimundo Nonato no Piauí.

> A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (Dornelles, 2001, p. 103).

A brincadeira está inserida no universo infantil desde o nascimento, e o brincar é uma das formas mais potentes e significativas de a criança vivenciar sua cultura. Na Educação Infantil, a brincadeira é reconhecida como primordial, sendo destacada como um direito de aprendizagem pelos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018).

> Há muito que se falar sobre esse tema, pois em cada momento do desenvolvimento a brincadeira coloca em campo várias competências e sentidos, desdobrando-se em diferentes funções atribuídas a essa importante e fundamental atividade humana (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 103).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar, com frequência, é relegado a segundo plano, para priorizar as competências e habilidades necessárias para cada ano de ensino.

> Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (Kramer, 2006, p. 19).

Nessa etapa de ensino, o brincar se torna apenas um recurso para a estimulação de habilidades escolares, com objetivos definidos e conteúdos específicos. O prazer, a liberdade e a criatividade deixam de ser as principais finalidades do brincar.

Porém, a criança com deficiência brinca de quê? Primeiramente, a criança brinca com o seio da mãe, com o rosto do pai, com as suas mãos, com os seus dedinhos, que tocam em objetos, com os objetos que se movimentam, com as luzes e com os sons do ambiente ao seu redor.

Para a criança com deficiência, a brincadeira nem sempre é algo tão natural, orgânico e instintivo; por vezes, esta ocorre após muitos estímulos e intervenções, através da mediação do adulto, seja ele cuidador ou terapeuta, e da criança.

> O grande obstáculo, quando pensamos na criança com necessidades especiais, situa-se no isolamento frequente que vivencia na família, na vida escolar ou na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém representa uma faceta psicossocial muito delicada. A vulnerabilidade psicológica decorrente do isolamento social deve-se à premissa vygotskiana nuclear da necessidade da dinâmica sociogênica para o desenvolvimento infantil sadio. Quanto mais positivas forem as trocas psicossociais, mais fortalecido sairá tal desenvolvimento, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas elas forem, mais lacunar o mesmo será (Beyer, 2006, p. 11).

Para elucidar a importância do ato de brincar para as crianças com deficiência que estão na etapa do Ensino Fundamental, apoio-me em Vygotsky (1991), que, ao longo de sua bibliografia, discute aspectos da infância e destaca o papel do brinquedo como estruturante para o funcionamento psíquico da criança, levando em conta a individualidade do sujeito e o meio social no qual está inserido.

Vygotsky (1991) conceitua a existência de dois níveis de desenvolvimento: um corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha – nível de desenvolvimento real –, e o outro se refere àquilo que a criança pode realizar com a ajuda do outro – nível de desenvolvimento potencial. Entre esses dois níveis, há uma zona de transição – a zona de desenvolvimento proximal –, e é nela que o ensino deve atuar, pois é na interação com o outro que são ativados os processos de desenvolvimento. “Cabe à escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas” (Felipe, 2001, p. 30). Esses processos, sendo interiorizados, farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e, assim, abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizado.

Além disso, Vygotsky (1991) enfatiza a importância da linguagem. Para ele, o indivíduo é determinado nas interações sociais, e é na linguagem e por ela própria que este é determinado e é determinante de outros indivíduos. Assim, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor também defende que a linguagem é compreendida por várias formas de expressão, a saber: oral, gestual, artística, musical, escrita e matemática. “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (Vygotsky 1991, p. 69).

É possível encontrar vários estudos que mostram as mudanças do brincar ao longo dos tempos no Brasil e no mundo. De acordo com Friedmann (1992), as

principais causas dessas transformações estão relacionadas à redução do espaço físico, devido ao crescimento das grandes cidades e à consequente falta de segurança.

Para Friedmann (1992, p. 29), a realidade lúdica atual se configura como a "falta de espaço para brincar, a falta de tempo, enfim, a falta de oportunidades de brincar". A redução do espaço temporal, ou seja, na escola, a diminuição das brincadeiras para propor atividades "mais produtivas" e, em casa, os eletrônicos ocupam grande parte do cotidiano das crianças. Somadas a isso, as mídias incentivam o consumo, tornando o objeto brinquedo relevante nas brincadeiras.

> HÁ NECESSIDADE DE RESGATAR UMA INFÂNCIA COM ALMA, COM ESSÊNCIA, COM SIGNIFICADO, aquela na qual as pequenas e simples atitudes, momentos, gestos, sabores, brinquedos, cantos, histórias, pinturas, produções, toques e olhares sejam significativos, valorizados. Uma infância na qual haja uma preocupação em se deter no outro, ouvi-lo profunda e verdadeiramente. Uma infância na qual o ser humano esteja sensível e voltado às manifestações de carências, agressividade, dificuldades, interesses, desejos, conflitos, ao significado dos gestos, do espaço, das produções artísticas, das dificuldades, do significado oculto das brincadeiras das crianças (Friedmann, 2014, p. 17).

No documento intitulado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, Kramer (2006, p. 15) apresenta a criança como ser social e não um vir a ser; em sua fala, a autora nos diz:

> A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Sarmento (2008, p. 20), à luz da sociologia da infância, contrapõe:

> O conceito de socialização, constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interactivos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objecto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

A ideia da criança como ser social, capaz de interagir e modificar o mundo ao seu redor, é uma ideia moderna. Na Antiguidade, a criança era vista apenas pelo modo biológico, como um miniadulto, e ficava a cargo das mulheres até atingir a idade e o tamanho para trabalhar ou ir para as guerras, sendo integrada na adultez precoce. “Daí que, paradoxalmente, apesar de sempre ter havido crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmento, 2004, p. 10).

Nesse processo de construção da infância, foi determinante o desenvolvimento de uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos (Sarmento, 2004), por meio do movimento de consolidação da escola como instituição e, consequentemente, da infância, separando o mundo das crianças do mundo dos adultos.

Sendo assim, a escola é o local para a criança viver experiências sociais, e é através da brincadeira e interação com seus pares que isso ocorre, de modo que a ludicidade se apresenta como um traço fundamental da cultura infantil.

> Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção sendo o brincar, muito do que as crianças fazem de mais sério. [...] Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta por isso que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (Sarmento, 2004, p. 15-16).

E para as crianças com deficiência?

> Mas todas elas são crianças e integram a condição social da infância. Esta constatação implica uma mudança de olhar e perspetiva: considerar a infância na sua diversidade, dando especial atenção às crianças em situação de exclusão. Isto exige que se adote uma perspetiva de desconstrução da normatividade da infância, de matriz ocidental e europeia (Sarmento; Tomás, 2020, p. 21).

Muitas delas, pela sua condição, são vistas como frágeis pelas famílias e pelos professores e têm seu brincar reduzido aos brinquedos, que, muitas vezes, são comprados em excesso, como forma de “compensar” a deficiência. Essas crianças também encontram dificuldades em trocar com outras, pois as famílias temem condutas inadequadas da criança; em consequência disso, a discriminação e o

preconceito fazem com que eles se privem de circular com a criança por espaços coletivos, como praças, parques, *shoppings* etc.

> Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (Borba, 2007, p. 33).

Com as mudanças sociais, as crianças permanecem por cada vez mais tempo dentro das instituições de ensino. Portanto, vejo que essas instituições seriam as principais promotoras dos momentos de brincar em seus espaços e tempos. “Conduzir uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia real das crianças é algo que a análise sociológica da infância pode ajudar a construir” (Sarmento, 2013, p. 42).

Cada escola é cheia de vitalidade, variedade, movimento e intencionalidade e pode, junto com educadores, famílias e crianças, criar um espaço único, que reflita em suas vidas, suas histórias e seus jeitos diversos de ser, estar e brincar no mundo.

4.2 AGENCIAMENTO: EXPRESSÃO DO DESEJO E PROMOÇÃO DE ENCONTROS

> *É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada* (Deleuze, 2008, p. 109).

A filosofia contribui com esta pesquisa ao trazer para seu meio o conceito de agenciamento, criado por Deleuze e Guattari (1996), considerados filósofos da diferença e/ou da multiplicidade. Os estudiosos compreendem a construção dos conhecimentos como um devir, em que se abre mão da noção de que estes se constituem como certezas e se reconhece que são uma produção circunstancial.

Deleuze e Guattari (1996) propõem uma crítica às verdades e aos valores universais. Com isso, o agenciamento se opõe à ideia da ciência e do ser humano superiores.

> O agenciamento é antes de tudo um ACONTECIMENTO multidimensional. Todo agenciamento incide sobre uma dupla dimensão: 1) uma dimensão relativa às modificações corporais (ações e paixões) ou estados de coisas que efetuam um acontecimento, remetendo-os a uma formação de potências; 2) uma outra dimensão relativa às transformações incorporais ou enunciados

> de linguagem (atos) que efetuam o acontecimento na sua face incorporal e que remetem a um regime coletivo de enunciação. Estas duas dimensões são necessariamente atravessadas por um duplo processo e um duplo movimento: processo de decodificação das formas (forma própria do regime corpóreo e da forma própria do regime de signos ou da linguagem); e um movimento de desterritorialização ou de dessubstancialização das substâncias (das substâncias corporais ou coisas – estados do movimento – e das substâncias incorporais ou palavras – estados do sentido ou do tempo). A forma dos corpos e seus estados remete a lição das coisas. A forma do discurso remete a lição das palavras. As duas dimensões estão em pressuposição recíprocas e se atravessam e se conjugam, apesar de suas formas próprias heterogêneas manterem-se irredutíveis e autônomas (Fuganti, 2016).

Ainda, Deleuze e Guattari (1996) propõem a existência de dois eixos no agenciamento/dispositivo: o horizontal e o vertical. Cada eixo possui duas partes, totalizando, assim, quatro polaridades. O conceito de tetravalência fica mais claro quando colocado através da imagem a seguir.

Figura 2 – Conceito de tetravalência

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A noção de agenciamento implica um acontecimento de desejo, sendo este compreendido como produtor e criador do real (realidade).

> [...] podemos entender o desejo através de duas maneiras, sendo elas, pela falta ou produção, para ambos o desejo é sempre produtivo, desejo esquizo, desejo por vida, com isso, fazem uma diferenciação da psicanálise que entende o desejo como falta, fantasma, vazio, a partir do complexo de Édipo, eles, defendem que nada falta no desejo, tudo é produção, produção desejante (Deleuze; Guattari, 2011 *apud* Oliveira, 2020, p. 145).

No campo da educação, o agenciamento entende as experiências como uma rede complexa de relações, e a conexão e a combinação de diferentes elementos – humanos e não humanos – formam novos conjuntos e relações. O professor é um agenciador de encontros.

> E com isso, podemos pensar nos agenciamentos entre desejo e aprendizagem, uma educação rizomática, uma atração de paixões. Eis a grande potência de uma educação menor rizomática[7], feito de conjunções inacabáveis, pensar no entre recognição e invenção e inteligência e intuição e tempo cronológico e durativo e linhas e desejos e... e... e… (Oliveira, 2020, p. 147).

A ideia de rizoma, trazida para o campo da educação, convida-nos a pensar que o conhecimento não se constitui de forma linear, isto é, em uma sequência lógica dada *a priori*. O rizoma se configura em um movimento transversal, que possui o potencial de se ramificar e se conectar com outras coisas. Logo, rompe com a lógica binária do “ou” – isso ou aquilo, verdadeiro ou falso, bem ou mal –, ressaltando o potencial de afirmar diversidades.

> O que pode um(a) professor(a) agregar, que suspenda o movimento mecânico do fazer? A proposta é interromper a ação repetitiva dos fazeres educacionais, imprimir inventividade ao currículo, desenhando-o em rizomáticos contornos, ao mesmo tempo em que se estabelece rigor conceitual, escapando dos exercícios de fixação de conteúdos, tão caros aos sistemas de ensino, que investem pesado no modelo competitivo -, para buscar, experienciar saberes. Des-pedagogizar a educação hiper-escolarizada (Transversal, 2015 *apud* Oliveira, 2020, p. 146).

É possível, a partir desses conceitos, pensar as conexões entre desejo e aprendizagem, em uma educação que promova microrrevoluções no cotidiano, buscando movimentar ideias na produção de novas possibilidades de ensinar e aprender.

---

[7] A ideia de rizoma é oriunda da botânica e consiste em uma haste subterrânea, com ramificações em todos os sentidos. O termo “rizoma” aparece pela primeira vez no texto *Rhizome*, sendo posteriormente publicado como capítulo inicial de *Mil Platôs*, a partir do qual se tornou mais conhecido. Refere-se a uma forma de compreensão da vida – no sentido mais amplo –, como um sistema de conexões, sem início nem fim (Deleuze; Guattari, 1996).

4.3 BRINCAR É EXPERIÊNCIA

As crianças não são moldadas pela experiência,
mas dão forma à experiência (Malaguzzi, 1999, p. 98).

O filósofo Walter Benjamin, no século XX, dedicou parte dos seus estudos ao tema da experiência, sendo esse o conceito central da filosofia benjaminiana.

> De modo geral a crítica de Benjamin refere-se ao processo de estreitamento da experiência na modernidade: uma experiência diminuída, retrato dos indivíduos modernos que não mais se pautam no coletivo, na comunidade, na sociedade como um todo (Meinerz, 2008, p. 14).

Bondía (2002) pensa a educação a partir da experiência/sentido, sendo esta como um encontro, como algo que se experimenta, uma relação com alguma coisa, algo que se prova, afirmando que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2002, p. 21).

Para o autor, o homem moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida, devido ao acúmulo de informação, porém informação não é experiência. Estamos cada vez mais acumulando informação sem experiência. E mais: a informação não deixa lugar para a experiência; aquela é quase o contrário desta – quase uma antiexperiência (Bondía, 2002).

A experiência é o que conferia aos mais velhos certo grau de autoridade perante os mais novos. As histórias contadas oralmente mantinham o elo entre o presente e o passado e tudo o que se liga a ele enquanto patrimônio sócio-histórico-cultural.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do

> encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

A experiência, que, outrora, era sinônimo de autoridade e sabedoria, foi sendo degradada pelo *looping* contínuo da modernidade. Benjamin chama essa escassez de “pobreza de experiência”, que não deixa rastros para gerações futuras. Os seres humanos modernos estão pobres em experiência, pois o ritmo de sua vida não compreende que o sublime só acontece no tempo humano e não no tempo da máquina (Meinerz, 2008).

Nessa perspectiva, as instituições educacionais são espaços de desconstrução e de reinvenção de estilos de vida. Elas são produção social realizada por seres humanos fazedores de história e de cultura (Tiriba, 2018). É papel da escola, nos dias atuais, ser promotora de experiências significativas, uma vez que, através de vivências e descobertas, a aprendizagem se torna significativa. A criança, a partir de agenciamentos, move-se em direção ao objeto a ser conhecido, não somente adquirindo conteúdo, mas desenvolvendo habilidades e competências que contribuem para sua formação integral.

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

O declínio da tradição de compartilhar experiências é, também, o perecimento da memória. E a memória é o que nos vincula à tradição. Portanto, o espaço escolar se torna o responsável por manter o elo entre passado e futuro, garantindo, para as gerações futuras, a oportunidade de vivenciar experiências que as coloquem em contato com o que foi produzido pelas gerações anteriores.

4.4 O COTIDIANO: AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO RIZOMA DA BRINCADEIRA

O cotidiano é a hora da verdade
(Garcia, 20023, p. 195).

Os estudos de Bondía (2002), Certeau (1998) e Pais (1993) se conectam com este trabalho, à medida que as brincadeiras são a expressão da cultura de um povo, experienciadas através das gerações, uma vez que os mais velhos ensinam aos mais novos as suas cantigas, as suas histórias e os seus modos de brincar. Esses momentos de brincadeira que ocorrem no cotidiano da escola são oportunidades únicas de subjetivação.

A partir das ideias de Certeau (1998), o cotidiano assume *status* de objeto teórico, em que se busca encontrar meios para pensar modos de fazer e ações; nesse sentido, o cotidiano pode ser chamado de “teoria das práticas” (Duran, 2007).

> São esses pequenos atos, feitos em conjunto, que dão início à construção de um mundo real e à formação de um mundo imaginário assim como à possibilidade de inventar formas dilatadas da vida, ligando as artes do fazer às artes do viver. [...] O cotidiano como o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas (Barbosa, 2013, p. 219).

Esse cotidiano, no chão da escola, faz-se de rotinas, atividades, relações e brincadeiras. Também se faz no que não é dito, mas é visto, tocado e sentido. “Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feituras do espaço” (Certeau, 1998, p. 207).

Os cotidianos nos mostram que existem múltiplos modos de existência e de conhecimento, e é nos encontros que os sujeitos se singularizam no espaço-tempo de criação e produção da vida social. *“*O cotidiano pode então ser aprendido como a base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social” (Brougère, 2012, p. 14).

Para falar de cotidiano, Certeau (1998) propõe uma inversão de perspectiva, um deslocamento de atenção para aquilo que é criado e praticado no coletivo escolar. “Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias” (Duran, 2007, p. 120).

As invenções cotidianas devem ser objeto de reflexão dos professores, pois elas representam as diferentes formas que os professores têm para se ajustar a essa(s) política(s) e reorganizar o cotidiano de suas práticas. Essas invenções do/no cotidiano vão gerando cultura, bem como saberes produzidos por professores e estudantes na realidade do dia a dia escolar.

> Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo (Duran, 2007, p. 126).

A escola, como espaço dinâmico, precisa assumir uma postura de abertura e flexibilidade, em consonância com os direcionamentos que a realidade emergente impõe, permitindo que o processo investigativo ocorra ativamente, à medida que os eventos do cotidiano emergem no contexto escolar.

4.5 A EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

> *A subjetividade não está 'dentro', nem 'fora, mas dentro e fora simultaneamente* (Goulart, 2017, p. 48).

Criada pelo psicólogo cubano Fernando González Rey (1949-2019), a teoria da subjetividade busca compreender a subjetividade humana a partir da perspectiva histórico-cultural, sendo esta um processo que emerge da interação entre o indivíduo e o mundo social e cultural. Trata-se de uma criação essencialmente humana, em que, interagindo com os diferentes aspectos do meio em que vive, a identidade pessoal se constitui, a partir das forças sociais que agem sobre o indivíduo, diante das quais este age e faz a si mesmo.

Importante contextualizar que:

> O doutorado de González Rey foi concluído em 1979, sob orientação de Vilen Chudnovsky, que participava da linha teórica de estudo da personalidade inaugurada por Lídia Bozhovich, colaboradora direta de Vigotski, e essa filiação teórica teve importante influência na formação dos conceitos da teoria da subjetividade (Santos, 2020, p. 277).

Para compreender a teoria da subjetividade, proposta por González Rey (2003), é preciso conhecer os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva. O primeiro é a forma como o indivíduo percebe e compreende o mundo em um processo dinâmico que se modifica ao longo da vida. Já o segundo se refere às formas como o sentido subjetivo se organiza e se estrutura, constituídas de elementos simbólicos, emocionais e corporais.

As configurações subjetivas representam o histórico e o atual na organização da subjetividade; desse modo, o que foi vivido pelo sujeito é produção subjetiva, coexistindo com a ideia de personalidade não como causa do comportamento, mas sim como fonte dos sentidos subjetivos que emergem no curso do comportamento.

> A compreensão da configuração subjetiva como categoria teórica sinaliza o giro epistemológico proposto para a geração de inteligibilidade aos fenômenos psíquicos humanos em seus diferentes campos de experiências. Um avanço teórico é destacado ao romper com noções conteudistas, generalizadoras e universais atribuídas aos fenômenos psíquicos, os quais são estéreis para estudar as formas complexas e singulares de organização e desenvolvimento subjetivos, obscurecendo os caminhos plurais e inesgotáveis com os quais as pessoas organizam suas experiências em diferentes momentos da vida (Souza; Torres, 2019, p. 45).

As experiências vividas, sejam essas positivas ou negativas, vão contribuir para o desenvolvimento da subjetividade. Para González Rey (2003), a subjetividade é entendida como um sistema complexo e plurideterminado afetado pelo curso da sociedade e das pessoas que a constituem, dentro do contínuo movimento das redes e de relações que caracterizam o desenvolvimento social.

> Dessa forma, a subjetividade é composta e se expressa por dois níveis que se relacionam no sujeito: a "subjetividade individual", que permite a expressão do sujeito pelo reconhecimento da ideia de "eu"; e outra, social, que permite a expressão pelo "nós". É por meio do conceito de "subjetividade social" que se pode pensar na possibilidade da formação de uma subjetividade individual, visto que somos formados por diversas instituições, como família, escola, igreja, clubes sociais (Santos, 2020, p. 274).

Na subjetividade social, o sujeito é constituinte e constituído; a constituição social não é um processo linear nem segue uma trajetória universal determinada. Para González Rey (2003), a ação do indivíduo no contexto social deixa marcas – não de maneira imediata, mas correspondida pelas reações dos outros integrantes desse espaço social.

> Pelo contrário, a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes medos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social (González Rey, 2003, p. 202).

É preciso ter a clareza de que a condição de sujeito individual se define dentro do tecido social em uma dimensão processual permanente.

> Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre sujeito individual e a subjetividade social é um dos processos característicos do desenvolvimento humano (González Rey, 2003, p. 207).

O conceito de subjetividade social é flexível e maleável o suficiente para caracterizar os processos de produção de sentidos advindos das diferentes áreas da vida social.

Em se tratando de crianças, depois da família, o segundo contexto social do qual fazem parte é a escola. É nesse ambiente que elas passam boa parte dos seus dias – muitas desde bebês –, então cabe destacar a relevância das relações e interações que ocorrem no espaço escolar.

Na educação, a teoria da subjetividade contribui para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sendo a aprendizagem um processo subjetivo que emerge a partir da interação entre o estudante, o professor e o contexto sociocultural do ambiente escolar. “O sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui” (González Rey, 2003, p. 225).

De certo modo, a teoria da subjetividade contribui para uma educação inclusiva, ao promover o respeito às diferenças individuais e culturais, tendo a escola como espaço de convivência e aprendizagem, independentemente das características individuais e culturais dos estudantes, pois “a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente” (González Rey, 2003, p. 205).

Vê-se, no modo como brincam as crianças, uma das muitas maneiras de subjetivação, em que, em contato com o outro e o meio, surgem situações nas quais é possível observar como essas crianças resolvem conflitos, como enfrentam situações-problema e como transpõem dificuldades, sejam sozinhas ou com seus pares.

5 METODOLOGIA

Acredito que é possível olhar para as crianças a partir do brincar, e não da deficiência que apresentam, bem como enxergar que naquele sujeito existe uma criança com desejos e expectativas, indo muito além de um diagnóstico que não diz o que a criança gosta ou sabe fazer.

Conhecer o brincar das crianças com deficiência dentro do espaço escolar, lançando o olhar para aquilo que sabem e conseguem fazer e não para suas limitações e seus comprometimentos, mostra-se um desafio. Assim, busco encontrar um caminho que foque o sujeito e o brincar, e não o seu diagnóstico. Para esse fim, acredito que uma pesquisa com abordagem qualitativa seja a mais apropriada, pois o foco não está em dados quantitativos e numéricos, e sim nos sujeitos que compõem o estudo e no aprofundamento da questão.

O cotidiano da sala de aula é constituído de múltiplas construções diariamente, e é esse aspecto heterogêneo que permite estudar esses momentos únicos nos quais o sentido desta pesquisa emerge.

Gil (2002) 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave.

Nesse sentido, esta é uma pesquisa exploratória que

> [...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002, p. 41).

Quanto à escolha do método de estudo, opto pelo tipo cartografia, pois acredito que permite investigar e interpretar o contexto relacionado ao foco da pesquisa, que são os alunos com deficiência nos primeiros anos do Ensino Fundamental e o brincar em seu cotidiano escolar, indo ao encontro dos objetivos desta dissertação.

Assim, o método cartográfico permite a imersão no campo de pesquisa, ao oportunizar a conexão entre pesquisador e pesquisados, que se conectam para acompanhar e investigar, sem traçar um caminho linear. A cartografia, proposta por

Deleuze e Guattari (1996), está baseada no princípio do rizoma, sendo esse um modelo de ação que ocorre horizontalmente, não havendo centro nem ordenação.

Para Silva (2021, p. 62):

> O modelo do rizoma serve como representação metodológica para um olhar cartográfico, a ser amplificado no campo, em uma teia de relações. Segundo os autores, o rizoma possui princípios de funcionamento que podem ser observados nas múltiplas possibilidades de entrada no campo de pesquisa, pois não está limitado em uma posição ou a uma ou outra estratégia.

A cartografia é um convite à exploração e à experimentação. Nessa perspectiva, para percorrer o caminho, existem oito pistas, que atuam como um GPS, criando um mapa único que revela os contornos do objeto de estudo. Esse trajeto, por vezes, toma direções não planejadas, mas as pistas conduzem o pesquisador pelo campo e permitem a orientação do trabalho cartográfico e a coletivização da produção da pesquisa.

Pista 1 – A cartografia é um convite à exploração de novos territórios, um método que se contrapõe aos métodos tradicionais, pois permite ao pesquisador a experimentação junto aos pesquisados. Trata-se de uma imersão na experiência.

Pista 2 – O funcionamento da atenção do cartógrafo, durante a pesquisa, permite a criação de novas conexões, de forma a traçar linhas que transcendem fronteiras disciplinares e se conectam com diferentes saberes, construindo uma visão caleidoscópica do tema.

> [...] a dupla natureza da cartografia, ao mesmo tempo como pesquisa e intervenção. De um lado, como processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção (Kastrup; Barros, 2015, p. 92).

Pista 3 – Cartografar é caminhar junto, acompanhando processos, em que o pesquisador, imerso no cotidiano do campo de pesquisa, pode lançar mão do diário de campo para registrar informações ou impressões que se destacam durante as interações com o campo, acompanhando os processos de produção das subjetividades.

Pista 4 – O trabalho do cartógrafo acontece no desmembramento das linhas que o compõem.

> Numa cartografia, o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. Daí nos interessa saber quais movimentos-funções o dispositivo realiza. Referência, explicitação e transformação são três movimentos-funções a serem explorados quando se está comprometido com os processos de produção de subjetividade (Kastrup; Barros, 2015, p. 90-91).

Pista 5 – A cartografia convida a dialogar com diferentes áreas do conhecimento, dissolvendo os limites entre as disciplinas e gerando novas perspectivas. Uma pesquisa cartográfica é transversal; ela cruza fronteiras, e o coletivo de forças em dois planos produz a realidade: o plano das formas e o plano das forças. Esses planos são indissociáveis para a percepção da forma e da sua dimensão processual.

> [...] entendimento do coletivo a partir de relações estabelecidas entre dois planos – o plano das formas e o plano das forças – que produzem a realidade. Embora distintos, os dois planos não se opõem, e sim constroem entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos (Kastrup; Barros, 2015, p. 94).

Pista 6 – Refere-se à postura do pesquisador. A cartografia reconhece o papel das emoções na pesquisa, valorizando a experiência subjetiva e a sensibilidade do pesquisador. A direção metodológica precisa ser organizada a partir de três frentes que compõem o plano de ação: a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador, sem anular a observação.

Pista 7 – Para Silva (2021), cartografar é habitar um território existencial. A cartografia pressente a imersão do pesquisador no território que deseja conhecer. Não é pesquisar “sobre”, mas pesquisar “com”.

Pista 8 – A postura narrativa do pesquisador permite registrar, analisar e compartilhar os aprendizados da sua pesquisa, considerando que a produção de conhecimento se dá a partir do ponto de vista que o pesquisador assume e que, portanto, não é neutra. Entende-se que a produção de conhecimento só ocorre a partir de uma tomada de decisão que nos compromete politicamente.

Considero que, para esta pesquisa, na qual o campo de coleta de dados será a escola especial, a escolha pela cartografia seja pertinente, uma vez que, ao estar com crianças com deficiências, podem surgir situações em que o pesquisador precisa se colocar junto, entre e com essas crianças.

5.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa na Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) e posterior submissão e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer Consubstanciado n. 7.201.878, foi possível iniciar a pesquisa na escola.

A pesquisa, além dos professores, envolveu os estudantes. Segundo Francischini e Fernandes (2016), além das questões éticas tradicionais utilizadas nos processos de pesquisa, cabe, nas pesquisas que envolvem crianças, ao pesquisador assegurar:

> - o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis pelas crianças.
> - o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
> - as informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que a criança não será submetida a situações consideradas de risco;
> - o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
> - o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos; se a criança ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, a criança será excluída da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas;
> - a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos (Francischini; Fernandes, 2016, p. 62).

Este trabalho também teve seus preceitos éticos ancorados na Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016).

A escola onde foi realizada a pesquisa é a EMEEF Professora Lygia Morrone Averbuck, que está localizada na zona leste de Porto Alegre, no bairro Jardim do Salso.

A escola Lygia foi fundada em 15 de setembro de 1989, por demanda da comunidade, através do orçamento participativo[8], sendo criada a partir do Decreto Municipal n. 8.958, de 28 de julho de 1987 (Porto Alegre, 1987).

A escola se situa próxima a importantes avenidas da cidade. Apesar de sua localização privilegiada, não conta com uma comunidade no entorno. Próximo, existem lojas comerciais, e, mais afastados, alguns prédios de um condomínio em um bairro planejado. Os estudantes matriculados na escola vêm de diferentes regiões da cidade, como Bom Jesus, Lomba do Pinheiro, São José, Campo da Tuca, Mario Quintana e até Sarandi, o que, muitas vezes, torna-se um complicador no quesito frequência escolar, já que o transporte até a escola é feito com recursos das próprias famílias.

Figura 3 – Mapa de localização da escola

Fonte: Google Maps[9].

Atualmente, a escola conta com 101 estudantes matriculados – dados do Sistema de Informações Educacionais (SIE). Ela é organizada por ciclos de aprendizagem, que são assim dispostos: 1º ciclo dos 6 aos 9 anos e 11 meses; 2º ciclo dos 10 anos aos 15 anos e 11 meses; e 3º ciclo dos 16 aos 21 anos.

---

[8] O orçamento participativo (OP) é um processo por meio do qual a população decide, de forma direta, a aplicação dos recursos em obras e serviços que serão executados pela administração municipal. Inicia-se com as reuniões preparatórias, quando a prefeitura presta contas do exercício passado e apresenta o plano de investimentos e serviços (PI) para o ano seguinte.

[9] Disponível em: https://maps.apple.com/place?address=Rua%20S%C3%A3o%20Josemaria%20Escriva%2C%20282%2C%20Jardim%20do%20Salso%2C%20Porto%20Alegre%20-%20RS%2C%2091410-470%2C%20Brasil&map=explore&coordinate=-30.054367%2C-51.166742&name=Escola%20Municipal%20Especial%20Lygia%20Morrone%20Averbuck&place-id=I609B094A6033F8CE&_provider=9902. Acesso em: 24 abr. 2025.

A pesquisa foi realizada nas turmas de 1º ciclo, que possuem seis estudantes em cada uma. Ao todo, são quatro turmas – duas em cada turno, manhã e tarde.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e observações dos estudantes, no contexto escolar, em momentos de brincadeira.

A partir da coleta dos dados, será realizada a análise de conteúdo, a partir dos pressupostos de Laurence Bardin (2016), confrontando os dados categorizados com a bibliografia revisada, pois se entende que esse método de análise possibilita a interpretação do que foi coletado, por meio das observações e entrevistas, buscando contemplar os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA: CONHECENDO A TEIA DAS RELAÇÕES

Fazer pesquisa na área educacional pressupõe estar no chão da escola, em contato com aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. Por isso, entende-se que a pesquisa qualitativa se torna a mais adequada.

> Campo fértil das ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Sousa e Santos (2020, p. 1400) afirmam que o conhecimento é parte integrante da produção sociocultural em sociedades que intervêm sobre si mesmas:

> A pesquisa de cunho qualitativo tem seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente. Do pesquisador, por sua vez, supõe contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, num intenso trabalho de campo. Com isso, temos um método que se debruça com as formas de percepção do mundo, de comunicação, de autoconhecimento e de conhecimento dos problemas humanos.

E, por querer conhecer esse cotidiano, suas experiências e seus agenciamentos, a coleta dos dados, neste estudo, ocorreu em dois momentos: no primeiro, as entrevistas com as professoras; e, no segundo, as observações dos estudantes em momentos de brincadeira dentro do espaço escolar. O ato de entrevistar é muito importante, por isso se optou por gravar essas conversas, que aconteceram a partir de um roteiro previamente disponibilizado para as professoras.

Ao gravar e usar o recurso de digitação por voz do computador, é possível captar além do que as palavras querem dizer; são silêncios, hesitações, pausas e, também, maior liberdade ao entrevistar, por não precisar se deter em escrever imediatamente tudo que era dito. Os questionamentos partiram de conceitos, hipóteses e teorias que se relacionam com os objetivos do estudo.

Entrevistar foi indispensável para obter dados para esta pesquisa; a partir de uma conversa, guiada por um roteiro previamente compartilhado, os entrevistados tiveram liberdade para se expressar, promovendo a interação entre entrevistador e entrevistado. Por ser uma pesquisa na área da educação, no contexto escolar, as informações que se buscavam seriam encontradas mais facilmente por meio de uma conversa aberta e flexível.

As observações fizeram parte do segundo momento da coleta de dados. Nesta pesquisa, por se tratar de sujeitos com deficiência, entendi que, além do contato com os professores, eu precisava estar junto das crianças – não somente para comprovar ou refutar minhas hipóteses, mas para *in loco* observar como se davam as relações dessas crianças com outras, com os adultos, com os objetos e com o meio. Para tanto, optou-se pela cartografia como método, por entender que “cartografar é, antes de tudo, uma arte. As origens do conceito de cartografia estiveram ligadas às inquietações que sempre estiveram presentes nos seres humanos em conhecer o mundo que ele habita” (Sousa; Francisco, 2016, p. 812).

A partir da aprovação do Projeto de Pesquisa pelo SIPESQ e pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil, segui para a escola para iniciar as entrevistas, as quais aconteceram durante os intervalos ou períodos de planejamento dos professores, conforme previamente combinado, mediante a assinatura do TCLE. As conversas seguiram o roteiro já conhecido, e a intenção era deixá-los à vontade com o tema. Assim, as entrevistadas são professoras do 1º ciclo, cujas turmas têm estudantes matriculados na faixa etária entre seis e dez anos. Ainda, uma das turmas possui bidocência, e, nessa turma, consegui entrevistar apenas uma professora, pois a outra desmarcou uma vez e, na vez seguinte, não compareceu. As professoras são identificadas por números, seguindo a ordem em que as entrevistas foram concedidas.

As observações aconteceram no período de um mês, nos turnos manhã e tarde, nas turmas de primeiro ciclo. As turmas são denominadas “AM1” e “AM2” – a letra A corresponde ao primeiro ciclo, a letra M ao turno manhã, e o número 1 ou 2 corresponde ao número da turma.

A turma AM1 é composta de cinco estudantes, sendo que três possuem horário reduzido/adaptado, logo não foi possível observá-los no contexto escolar. Todos os estudantes possuíam diagnóstico de TEA; alguns com deficiência intelectual associada, e um estudante com deficiência física associada ao TEA, fazendo uso de andador para se deslocar.

A turma AM2 é constituída de seis estudantes, dos quais três possuem horário reduzido/adaptado[10]. Todos os estudantes com diagnóstico de TEA.

No turno da tarde, as turmas observadas foram a AT3 e AT4. A nomenclatura da turma segue a mesma lógica do turno da manhã (A para indicar o 1º ciclo, T para designar o turno da tarde, e 3 e 4 para apontar o número da turma".

A turma AT3 é composta de cinco estudantes, que também possuem laudo de TEA, todos com deficiência intelectual associada, sendo um com síndrome de Down.

Por fim, a turma AT4 é formada por seis estudantes, todos com TEA e deficiência intelectual, sendo um estudante com síndrome de Down.

Nesse universo de 22 estudantes, a prevalência é de estudantes do sexo masculino, sendo apenas quatro meninas.

As observações aconteceram em diferentes ambientes e acompanharam propostas diversificadas, como aulas do projeto psicomotricidade, aula de multilinguagens, aulas de educação física, atividades alusivas à Semana da Consciência Negra e ao Natal, momentos de alimentação e brincadeiras na praça.

> Um projeto de pesquisa, obviamente, necessita explicitar, com clareza, seus objetivos, suas metas e, em alguns casos, suas hipóteses, bem como o tipo de pesquisa e o método que o pesquisador utilizará, em conformidade com o objeto a ser estudado. Em pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, todas estas questões constituintes do projeto precisam estar muito bem articuladas e fundamentadas porque servirão de norteadores durante o desenvolvimento do estudo (Souza; Francisco, 2016, p. 813).

A inspiração cartográfica desta pesquisa permitiu, antes de tudo, que a postura tomada e experienciada durante todo o processo fosse aberta ao que emergisse do campo, possibilitando uma imersão no cotidiano das turmas, em que pude vivenciar junto cada proposta.

---

[10] As adaptações de horário são necessárias devido à suportabilidade dos estudantes, à adequação deles ao ambiente escolar e às necessidades das famílias, como horário do transporte público e atendimentos clínicos dos estudantes.

Para Souza e Francisco (2016), o sentido de habitar o território na pesquisa de inspiração cartográfica é o de não apenas reafirmar o seu caráter interventivo, mas acrescentar o propósito inclusivo e participativo de todos os personagens que compõem o território.

Com todas as entrevistas realizadas e devidamente transcritas, bem como com as observações feitas, é chegada a hora de realizar a análise dos dados. Para essa etapa, foi utilizada a análise de conteúdo, a partir dos pressupostos de Laurence Bardin (2016). Para a autora, a matéria-prima da análise de conteúdo pode ser constituída de material oriundo de comunicação verbal ou não verbal. Os dados contidos nas entrevistas estão em estado bruto, e é a partir deles que a análise se inicia. É importante considerar, nesse processo, o contexto do qual os dados foram extraídos – neste caso, uma escola pública municipal para estudantes com deficiência do município de Porto Alegre.

A partir da leitura das entrevistas, inicia-se o que Bardin (2016) chama de pré-análise. Conforme a autora, essa fase da análise de conteúdo compreende: leitura flutuante, escolha dos documentos, (re)formulação dos objetivos e das hipóteses e formulação dos indicadores.

A segunda etapa se caracteriza pela exploração, categorização ou codificação do material. Para tanto, foram construídas tabelas com as respostas das entrevistas, organizadas a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, de modo que cada tabela tinha uma questão correspondente a um objetivo específico. Nelas, foram destacadas as unidades de contexto e de registro e, posteriormente, utilizando o critério da repetição de palavras e termos, foram criadas as categorias de análise.

Para Bardin (2016), as categorias são como “caixas” nas quais se agrupam elementos com características semelhantes.

> Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Sousa; Santos, 2020, p. 1401).

A categorização é o agrupamento e a classificação dos dados, considerando o que de comum existe entre eles, ou seja, reúne um grupo de elementos (unidades de registro), com base em características comuns desses elementos.

As categorias propostas abrangem pontos abordados e que tiveram destaque no texto, como a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, as dificuldades enfrentadas pelas crianças com necessidades especiais e o papel dos educadores nesse processo. Além disso, permitiram análises mais profundas e detalhadas do conteúdo, facilitando a identificação de padrões e tendências.

É importante ressaltar que a criação de categorias é um processo interpretativo, que pode variar dependendo dos objetivos do estudo e da perspectiva do pesquisador.

6 TRATAMENTO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Nesta pesquisa, um dos objetivos é refletir sobre o espaço-tempo do brincar no cotidiano da escola especial. Nesse sentido, foram elaboradas questões para a entrevista que pudessem ajudar a atingir esse objetivo.

As respostas devidamente registradas geraram uma nova tabela, na qual a frequência com que apareciam as unidades de registro originou uma grande categoria de análise, nomeada de **“brincar na escola especial: como, onde e por quê?**”.

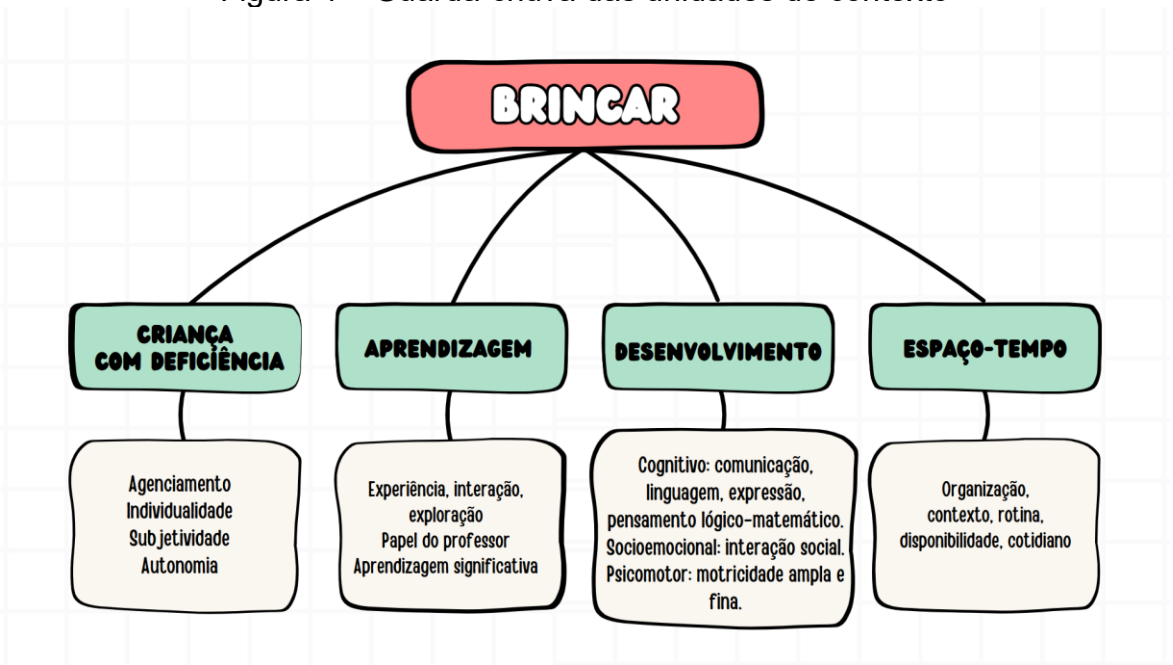
Tabela 4 – Frequência das unidades de registro

Unidade de registro	Frequência	Categoria de análise
Brincar (experiência)	73	Brincar na escola especial: como, onde e por quê?
Espaço(s)/lugar (escola)	31	
Tempo/momento (cotidiano)	24	
Rotina/dia a dia (cotidiano)	7	
Criança (subjetividade, agenciamento)	20	

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como um grande guarda-chuva, a imagem abaixo traz as unidades de contexto que foram extraídas das entrevistas.

Figura 4 – Guarda-chuva das unidades de contexto



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

É oportuno destacar que, para Bardin (2016), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Neste trabalho, especificamente, foram *a posteriori*, pois se originaram do resultado progressivo, a partir da sistematização dos elementos (palavras e frases), perante os procedimentos de análise.

Sendo assim, desdobram-se subcategorias, mediante o grande tema que é o brincar da criança com deficiência.

- Como brincam as crianças com deficiência?
- Enquanto eu brinco no meu espaço e no meu tempo.
- Aprender a brincar ou brincar para aprender?

O quadro a seguir deixa registrado o percurso da análise desta pesquisa.

Quadro 1 – Percurso de análise

Como o **brincar** da **criança com deficiência**, no **cotidiano da escola especial**, é capaz de promover **agenciamentos**, para além **da inclusão e do desenvolvimento infantil**, produzindo **experiências subjetivantes** que transcendem o diagnóstico?				
OBJETIVO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ROTEIRO ENTREVISTA	OBJETIVO/PERGUNTAS
Refletir sobre o espaço-tempo do brincar no cotidiano da escola especial.	Brincar na escola especial: como, onde e por quê?	Enquanto eu brinco no meu espaço e no meu tempo.	1. Para você, o brincar contribui para o desenvolvimento do sujeito? 2. No seu entendimento, como o brincar pode contribuir para a constituição da subjetividade das crianças com deficiência? 3. Qual tipo de objeto, brinquedo e materialidade seus alunos costumam explorar? 4. Tu costumas participar das brincadeiras ou preferes observar? 5. Quais os espaços previstos para brincar? 6. Quais tempos no planejamento são previstos para o brincar? 7. Na sua percepção, o brincar livre tem cunho pedagógico? 8. O brincar como direito de aprendizagem da criança está presente na proposta pedagógica da escola especial? De que forma?	Para você, o brincar contribui para o desenvolvimento do sujeito? Quais os espaços previstos para brincar? Quais tempos no planejamento são previstos para o brincar?
Analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço-tempo da escola especial.	Brincar na escola especial: como, onde e por quê?	Aprender a brincar ou brincar para aprender?		Qual tipo de objeto, brinquedo e materialidade seus alunos costumam explorar? Tu costumas participar das brincadeiras ou preferes observar? Na sua percepção, o brincar livre tem cunho pedagógico?
Discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência.	Brincar na escola especial: como, onde e por quê?	Como brincam as crianças com deficiência?		No seu entendimento, como o brincar pode contribuir para a constituição da subjetividade das crianças com deficiência? O brincar como direito de aprendizagem da criança está presente na proposta pedagógica da escola especial? De que forma?

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

6.1 DISCUSSÃO DOS ACHADOS: RELAÇÕES ENTRE O DITO E O OBSERVADO – COMO BRINCAM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

> Nas relações pedagógicas, os afetos surgem, são produzidos, acontecem, quando acontece uma experiência de encontro de subjetividades (como nos conhecemos e nos narramos) e saberes (como nos conectamos com o que conhecemos). Este encontro não pode ser previsto ou usado como um atalho para aprender com certos dispositivos culturais; esse encontro surge. Algo semelhante acontece quando assumimos a transformação que se opera no curso da pesquisa, do encontro entre sujeitos, se atentarmos para o fato de que são colocados em jogo um eu em processo de devir que configura histórias seletivas, e um eu que confronta o poder com/em uma narrativa do presente[11] (Hernández, 2018, p. 115-116, tradução nossa).

Os estudos da teoria relativa ao cotidiano e o problema de pesquisa que proponho responder possuem uma relação dialógica, visto que, através dos trabalhos de Certeau (1998), Garcia (2003) e Pais (1993), transcende-se a visão tradicional do cotidiano como um espaço neutro, passivo e homogêneo. Para Certeau (1998), o cotidiano é palco de lutas e resistências, em que os indivíduos, mesmo subjugados pelas estruturas de poder, encontram maneiras de subverter a ordem dominante e afirmar sua autonomia.

Ao adentrar no território-escola, após a realização das entrevistas, assumi a postura de estar com as crianças no espaço em que elas estivessem, participando do que era proposto, como pressupõe a pesquisa de inspiração cartográfica. Hernández (2018) diz que aprender tem a ver com o que nos afeta e, assim, leva-nos a mudar a percepção que temos sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo. “O intento de conhecer uma determinada realidade implica mergulhar no plano da experiência como processo de acompanhamento de sua constituição” (Souza; Francisco, 2016, p. 815).

Para Garcia (2003), é impossível investigar o cotidiano estando preso aos limites de uma visão disciplinar, na qual fomos ensinados a pensar. O cotidiano é o espaço da complexidade, em que os acontecimentos vão aparecendo, reaparecendo, transformando-se e desaparecendo. Para a autora, o cotidiano é um rico espaço de construção de conhecimentos, no qual é possível “trazermos para a escola, não mais

---

[11] Do original: “*a propósito de las relaciones pedagógicas, los afectos aparecen, se producen, acontecen, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender de ciertos dispositivos culturales, este encuentro emerge. Algo similar es lo que ocurre cuando se asume la transformación que tiene lugar en el transcurso de la investigación, del encuentro entre sujetos, si prestamos atención a que se ponen en juego un yo en proceso de devenir que va configurando historias selectivas, y un yo que confronta el poder con/en una narración del presente*”.

os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer" (Garcia, 2003, p. 206).

O dia a dia, em uma escola especial, é construído por detalhes, nuances e pequenos momentos que, gradualmente, conectam-se e ganham significado. Sendo assim, pesquisar no cotidiano da escola especial exige uma abordagem ética e cuidadosa, pois há algo muito peculiar na pesquisa com crianças com deficiência – é como receber o consentimento delas para adentrar no campo de pesquisa e lá, junto a elas, permanecer. Para Francischini e Fernandes (2016), há que se ter cautela durante o processo de investigação com crianças com relação à interferência ou intrusão nos seus mundos de vida. Deve-se estar especialmente atento à liberdade e à vontade de participação da criança na investigação, bem como à proteção contra dinâmicas que possam atentar contra direitos básicos de proteção e provisão.

Os registros no diário de campo deixam marcadas as formas como fui adentrando nesse contexto e recebendo a anuência das crianças para ali permanecer e acompanhar suas jornadas na escola.

> Ao chegar em meu primeiro dia de observação, na turma AM1, perguntei às crianças se poderia ficar ali na sala e brincar com elas. Algumas pareceram não se importar com a minha chegada e continuaram fazendo o que já estavam fazendo, outras sorriam, e LH, um menino que tem um olhar muito expressivo, não parava de me olhar e sorrir. A professora ia iniciar um momento de cantoria com a turma, e LH me convidava a participar (Diário de Campo, 21/11/2024).

Esse momento acontecia diariamente, em que a turminha se reunia em volta da mesa para acompanhar as músicas cantadas pela professora e fazer os gestos ensinados por ela. LH sempre me olhava como quem dizia: "faz também!".

Na turma AM2, não foi diferente.

> No meu 1º dia de observação, perguntei se poderia brincar com eles. A turma estava se preparando para fazer aula do projeto psicomotricidade, e a professora estava organizando a sala para tal. Enquanto esperava, P manuseava seu objeto preferido: um livro interativo. Sentei-me próximo a ele, e não demorou para que ele pegasse minha mão para pedir ajuda com uma atividade do livro. Então, interpretei esse pedido de ajuda como consentimento para poder estar ali naquele contexto (Diário de Campo, 21/11/2024).

Na turma AT3, a primeira observação aconteceu na aula de Educação Física; naquele dia, somente dois alunos estavam presentes. O consentimento veio quando

a aula transcorreu sem que nenhum dos meninos parasse sua participação nas propostas. Entendi que seguir brincando junto com a professora e o estagiário era um sim para mim. Como se dissessem: “ok, pode ficar”.

Estar na turma AT4 era completamente diferente das demais turmas. Os estudantes eram mais ativos; eles se movimentavam o tempo todo pelo espaço e a todo momento em busca de algo para mexer e explorar. O consentimento dos estudantes dessa turma veio através de pedidos de ajuda, oferta de brinquedos, apontamentos pedindo algum brinquedo ou objeto, colo e tantas outras manifestações e interações.

Meu olhar estava voltado para os momentos de brincadeiras das crianças. Logo, na intenção de captar as nuances desses instantes, optei por fotografar as cenas, de modo que eu participava e, ao mesmo tempo, observava.

> A fotografia, historicamente concebida como registro fiel da realidade, tem na atualidade seu papel realocado para os mais diferentes fins: a imagem fotográfica serve para mostrar e lembrar; para contestar e denunciar; para demarcar uma posição ou simplesmente se expressar. Seu uso se expandiu para diferentes âmbitos, alcançando inclusive o contexto da produção científica – atualmente, é frequente a utilização da fotografia como ferramenta em pesquisas qualitativas (Faria; Camargo, 2023, p. 251).

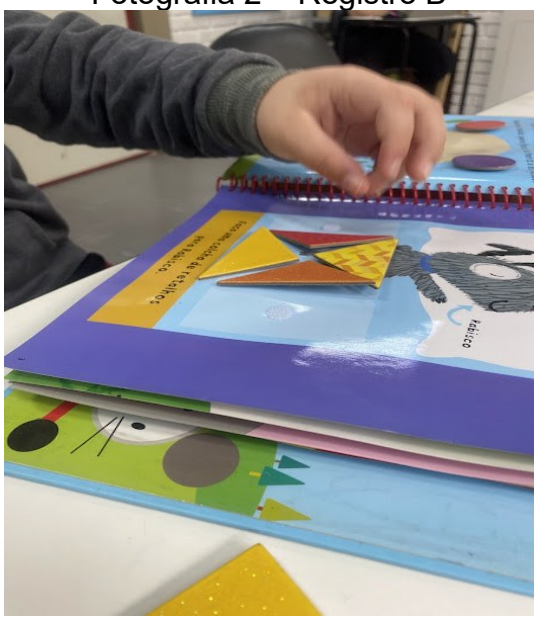
Compreendendo a fotografia como instrumento de produção de sentidos que permite a expressão da subjetividade revelada sob as dinâmicas e se mostra, constantemente, em desenvolvimento em uma realidade concreta, o olhar do pesquisador, ao registrar uma imagem, transforma-a em um documento que reflete não só a realidade objetiva, mas a sua subjetividade, podendo, assim, enriquecer a análise qualitativa (Faria; Camargo, 2023). Portanto, ao mesmo tempo que eram realizados os registros fotográficos, esses se tornavam fonte de reflexão e expressão daquele momento dentro do espaço-tempo vivido e observado.

Já nas primeiras observações na escola, foi possível constatar que o brincar desses estudantes era um brincar ativo, em que buscavam, dentro do que lhes era oferecido, os brinquedos e objetos que mais os atraíam.

Fotografia 1 – Registro A

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 2 – Registro B



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 3 – Registro C

Fonte: Acervo da autora (2024).

Em muitos momentos, os estudantes convocaram os adultos a participar das brincadeiras, pediam ajuda para realizar algum encaixe em um jogo, apertar ou abrir algum pote ou embalagem ou, ainda, queriam “emprestar” o brinquedo com que estavam brincando.

Todas as entrevistadas enfatizaram a importância da brincadeira, seja como promotora de novos conhecimentos, lazer, socialização, estimulação e subjetivação.

> Dessa perspectiva, a esfera do brincar, quando tomada como espaço de elaboração e entendimento do real na infância, propicia uma maneira inovadora de abordar algumas questões sociopsicológicas, que levam a entender a importância das práticas culturais para a infância na mediação e oferecimento de experiências e recursos que enriqueçam o universo da criança (Pinto; Góes, 2006, p. 15).

As professoras veem o brincar como fundamental para cultivar hábitos, interesses, habilidades e capacidades, os quais são necessários para desenvolver competências para a vida.

Nas entrevistas, a Professora 1 aponta:

> *Eu acredito que o brincar seja fundamental no desenvolvimento da criança, porque é onde, muitas vezes, acontece a interação com o outro, a ampliação da criatividade, o planejamento do que eu vou brincar, como eu vou brincar, que funcionalidade eu vou dar para esse brinquedo, para esse objeto.*

É nesse brincar que a criança vai se constituindo enquanto sujeito, manifestando suas preferências, estabelecendo limites e relações com os outros.

> A subjetividade, em sua definição cultural-histórica, aparece como qualidade dos processos humanos nas condições da cultura. Nesse sentido, trata-se sempre de fenômeno historicamente situado. Portanto, definida a partir do caráter simbólico-emocional da experiência humana (González Rey, 2015, p. 15).

Na perspectiva de González Rey (2015), o sujeito é um indivíduo concreto, portador de personalidade, ativo, interativo, consciente, intencional e emocional que produz emoções nas atividades que se implica. E é nesse ínterim que a subjetividade se constitui, histórica e culturalmente, situada no espaço e no tempo.

Com relação às preferências de cada um, as professoras conheciam exatamente o que agradava e desagradava cada criança – por vezes, algumas crianças escolhiam sempre o mesmo brinquedo. Essa é uma característica comum entre crianças que estão no espectro autista, isto é, manter interesses restritos ou hiperfoco em determinado brinquedo ou objeto.

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DMS-5* (APA, 2023), o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela dificuldade de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Fotografia 4 – Registro D

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 5 – Registro E

Fonte: Acervo da autora (2024).

Sobre os interesses restritos, a Professora 1 corrobora, exemplificando:

> *Bom, eu tenho uma turma hoje, né, em que a maioria tem diagnóstico de transtorno do espectro autista, e, dentro disso, eles têm a preferência, assim, que eu já percebi, né, que principalmente tudo aquilo que tiver roda e que girar, né, então eles fazem muito esse movimento, esse movimento circular. Assim como eles se encantam pelo movimento circular do ventilador, né, então eles também usam muito a rodinha pra brincar. Então, às vezes, o carrinho ele tem uma função aos nossos olhos empobrecida de brincar apenas com a rodinha com aquele movimento, mas enfim é típico desse perfil, mas também tem o aluno que daqui a pouco já brincou com aquela rodinha e ele também percebe que ele pode descer aquele carrinho pela rampa que a gente coloca. A gente vai ampliando também as possibilidades para que ele descubra outras coisas com aquele carrinho, né.*

Fotografia 6 – Registro F

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 7 – Registro G

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 8 – Registro H

Fonte: Acervo da autora (2024).

Todavia, a criança com deficiência se esbarra em barreiras que podem limitar seu papel de brincante.

Também apareceram questões relacionadas à inexperiência para brincar com pares – dificuldade advinda do seu desenvolvimento cognitivo e da sua inabilidade de expressar suas emoções.

Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky (2022) traz à baila que as particularidades observadas em indivíduos com deficiência não estão ligadas

unicamente às limitações neurológicas. Para o autor, o acesso à cultura e ao meio social desempenha papel igualmente significativo. Portanto, o fator ambiental emerge como determinante e fundamental no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, podendo enriquecer ou restringir seu funcionamento, em razão das experiências vivenciadas. Desse modo, o futuro da criança não é taxado somente pelas questões orgânicas, e sim influenciado, de maneira inquestionável, pelo seu engajamento no mundo social e cultural. O que o autor mostra, a partir de seus estudos com as crianças com deficiência, é que elas, antes de terem uma deficiênica, são crianças. Anteriormente aos estudos da defectologia, as crianças com deficiência eram estudadas apenas pelo viés da biologia.

Além disso, as crianças com deficiência têm menos oportunidades de brincar do que as crianças sem deficiência. As famílias circulam menos por espaços de lazer da cidade, uma vez que algumas dessas temem uma desorganização da criança e o modo como outras pessoas vão olhar ou, ainda, alegam que os filhos não se interessam por praças e parques ou que *shoppings* têm muito estímulo, o que geraria sobrecarga sensorial.

Durante o período em que estive na escola, pude observar que o brincar, além de fazer parte da rotina das turmas do 1º ciclo como atividade lúdica, livre e prazerosa, também era uma estratégia adotada pelas professoras. Isso porque muitas atividades precisavam ser realizadas individualmente, então, enquanto um estudante estava na mesa para realizar a atividade proposta, os demais podiam brincar livremente pela sala.

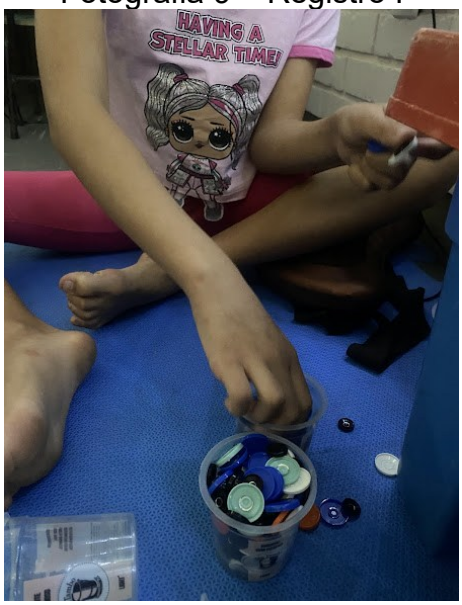
> *[...] eles precisam levantar, dar uma circulada, mexer naquele seu joguinho, um brinquedo preferido da sala, e depois chama de novo para fazer atividade, então assim é bem é bem conforme a necessidade do aluno* (Professora 2).

> *[...] muitas vezes, ãh, a gente precisa, por exemplo, fazer alguma atividade, e é tudo individualizada, a gente trabalha para fazer essa atividade tem que ser um de cada vez. Então, enquanto um tá fazendo atividade, que normalmente é com ajuda, os outros estão ali brincando, escolhendo um brinquedo, né, daí, como sempre tem mais de uma pessoa, professora dentro da sala ou é monitora, ãh a gente, desculpa, aí eles também ajudam as crianças, né, a interagir uma com a outra, né, mostrar como brinca, oferecer algum objeto, brinquedo, enfim* (Professora 4).

Nesses momentos, cada um possuía autonomia para buscar o que tivesse vontade; por vezes, o brinquedo ou material desejado não estava disponível ao

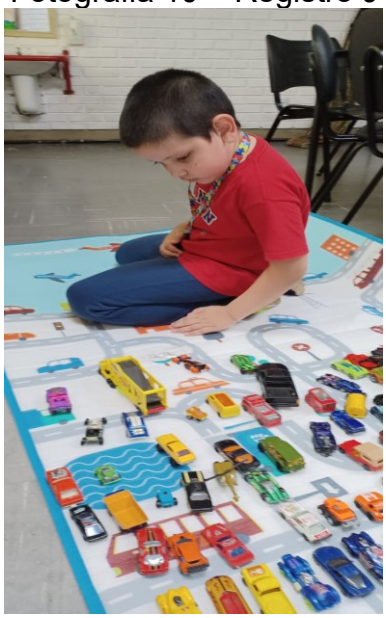
alcance dos olhos, então as crianças levavam o adulto até o armário onde o que desejavam estava guardado e solicitavam ajuda.

Fotografia 9 – Registro I



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 10 – Registro J



Fonte: Acervo da autora (2024).

Certeau (1998) destaca a arte de fazer como elemento fundamental da invenção do cotidiano, pois, através da criatividade e do engenho, os indivíduos comuns transformam materiais, adaptando-os às suas necessidades e aos seus desejos. Essa capacidade de criar e transformar representa uma forma de resistência à padronização e à homogeneização da cultura dominante.

A Professora 3 relata, em sua fala, como o material reutilizável é aproveitado em suas aulas:

> *[...] todo mundo diz: ah professor é sucateiro! Professor do primeiro ciclo é muito sucateiro né, porque a gente reaproveita, uma caixa vira um carro, uma caixa vira uma casinha, a casinha é um espaço que delimita e mostra segurança, traz conforto para criança, aconchego [...].*

Benjamin (1987) nos diz que, quanto mais atraentes são os brinquedos, mais esses se afastam do brincar; quanto mais imitam, mais longe estão da brincadeira viva. Daí o motivo pelo qual as caixas de papelão e outros materiais, como rolinhos de papel, gravetos, pequenos pedaços de madeira, pedrinhas, entre outros materiais não usuais, fazem sucesso e atraem tanto os pequenos. A professora 4 também contribui, falando sobre o uso de materiais não estruturados em suas aulas:

> *Alguns jogos que a gente constrói adaptados, assim, com sucata e tal, e também é instrumentos musicais que a gente constrói também, tipo chocalho, né, também eles gostam [...], a gente também usa muito material de sucata, né, caixas de papelão, rolinhos, faz túneis, enfim, e eles gostam muito desse tipo de atividade.*

Outro achado, durante as observações, foi poder constatar que o brincar, muitas vezes, é uma atividade individual. Os estudantes das quatro turmas observadas possuem diagnóstico de TEA, em que uma das características é a dificuldade de interação social. Às vezes, parece que eles estão brincando juntos, mas, na verdade, apenas estão próximos.

Fotografia 11 – Registro K

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 12 – Registro L

Fonte: Acervo da autora (2024).

> *Muitas vezes, eles brincam lado a lado, mas não brincam juntos, né, daqui a pouco ele se importa que alguém está do lado, daqui a pouco ele não se importa, então isso é importante pra mim, o quanto ele percebe esse outro, né, o quanto ele dá importância para o que o outro está fazendo, se o outro tira o objeto dele, o que ele faz? A reação dele, então, tudo é questão importante pra eu estar observando, né, porque eu preciso saber o que ele tolera e o que ele não tolera, né* (Professora 1).

Os momentos de brincadeira se dividiram entre brincadeiras com e sem a participação do adulto. A participação das professoras ficou evidente nas aulas

especializadas, de educação física e de multilinguagens, nas quais as propostas exigiam a intervenção do adulto para que os estudantes atingissem o objetivo da atividade/brincadeira.

Fotografia 13 – Registro M

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 14 – Registro N

Fonte: Acervo da autora (2024).

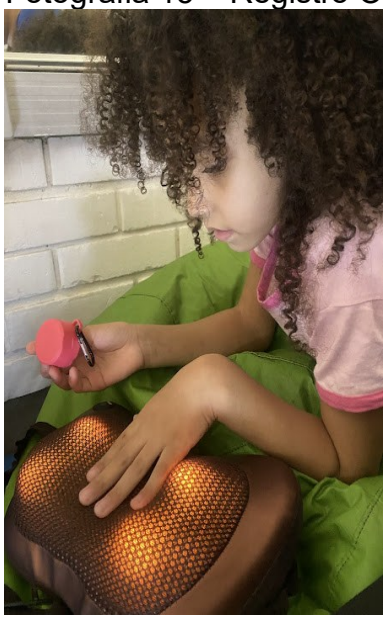
Entre o dito e o observado, ficou muito claro que as crianças do primeiro ciclo têm a liberdade de ser quem são no espaço escolar. Suas brincadeiras, mediadas pela participação ou pelo olhar das professoras, permitem conexões entre o individual e o coletivo; suas individualidades são respeitadas, ao se permitir que brinquem com

os materiais de suas preferências e que explorem esses materiais à sua maneira, sem certo e errado.

O desafio se impõe em descobrir as formas de acessar as crianças, pois vários impasses são gerados pela dificuldade na comunicação, já que muitos estudantes não utilizam a fala para se comunicar, encontrando dificuldade em expressar seus desejos ou suas necessidades, como fica claro em um registro do diário de campo:

> *Ao retornar do recreio, de volta à sala de aula, MC começa a chorar. A professora pergunta por que está chorando. MC parte para cima da professora, com tentativas de mordidas, empurrões e puxões. A professora, que já a conhece há bastante tempo, diz que ela deve estar querendo algum objeto que ela estaria brincando antes. Todos os adultos da sala se põem a procurar os brinquedos que MC brincou antes do recreio e mostram para ela. Até que alguém lembra: a tampinha da garrafa de água! Oferta-se a garrafa de água para MC, e o choro cessa imediatamente. O que ela queria era sua tampinha* (Diário de Campos, 27/11/2024).

Fotografia 15 – Registro O



Fonte: Acervo da autora (2024).

Para Tacca (2019), o processo comunicativo é desafiador pelo modo como os sentidos subjetivos se projetam para as relações dentro do processo de ensino e aprendizagem.

> A comunicação educativa vem sempre acompanhada de falas, gestos, olhares, tom e altura da voz, inflexões de ênfases que acompanham os processos de ensinar e aprender e dão muitas possibilidades interpretativas, isso porque leva às várias produções de sentido subjetivo no âmbito da relação pedagógica estabelecida (Tacca, 2019, p. 139).

Além da importância da comunicação, Tacca (2019, p. 141) traz outra consideração a ser feita, que é sobre o vínculo das professoras com os estudantes:

> Ao argumentar sobre o espaço dos processos comunicativos como pauta das relações estabelecidas, torna-se imediata a ideia de que será este o canal para o desenvolvimento da confiança mútua, que tem seu suporte na criação de vínculos afetivos, o que se torna valioso para o desenvolvimento subjetivo.

Portanto, os processos comunicativos e as relações de confiança estabelecidas no contexto escolar são fundamentais para o desenvolvimento da subjetividade dos estudantes com deficiência no espaço da escola especial.

6.2 ENQUANTO EU BRINCO NO MEU ESPAÇO E NO MEU TEMPO

Fotografia 16 – Registro P

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 17 – Registro Q

Fonte: Acervo da autora (2024).

As observações foram realizadas em diferentes ambientes e espaços da escola. Os registros fotográficos se limitam aos espaços onde foram realizadas as observações, mas, além destes, a escola conta com outros espaços para desenvolver atividades e aulas especializadas.

O espaço da sala de aula se mostrou um contexto rico em oportunidades de aprendizagem, uma vez que, através das brincadeiras, trocas e negociações, professores e estudantes compartilham experiências, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades.

As salas de aula possuem mesa com cadeiras, estante com brinquedos, armário para materiais das professoras, pufe, rede, tatame ou tapete, pia, porta de acesso ao corredor interno da escola e janelas para a área externa. Uma das salas é climatizada com ar-condicionado, e a outra possui somente ventilador.

Durante o período em que estive na escola, pude observar que não havia uma preocupação maior das professoras em relação à organização do espaço e dos brinquedos disponíveis, conforme o registro do diário de campo (28/11/2024):

> *Na tentativa de encontrar o brinquedo de que A gostava, comecei a procurar nas bandejas do armário; eis que fui encontrando muitas partes de brinquedos e peças de jogos misturadas. Numa tentativa de me organizar, comecei a selecionar os brinquedos, até que a professora disse: já arrumei esses brinquedos mil vezes, agora não arrumo mais.*

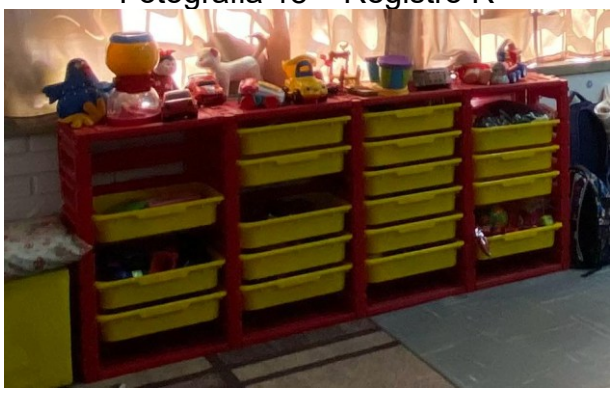
O impacto gerado pelos fatores ambientais, muitas vezes, é tão limitante quanto ou mais do que a deficiência. Barreiras sociais (crenças, valores e preconceito) e físicas (falta de acessibilidade) limitam oportunidades de interações sociais significativas e impedem que as crianças com deficiência participem plenamente de atividades sociais, restringindo seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Horn (2017) afirma que os espaços destinados às crianças não devem ser concebidos como uma sala de aula tradicional, mas sim como um lugar de referência; por isso, devem ser pensados como um local onde experiências educativas possam ser vividas. Para Bondía (2002), a experiência é o lugar do encontro ou da relação, como algo que se experimenta e que se prova. Entendo que, se a experiência pressupõe ação e postura ativa, o espaço onde o brincar acontece deve convidar o aluno a essa ação, produzindo o campo de forças do desejo.

Durante o período das observações, o ambiente da sala de aula se manteve inalterado, salvo pelas produções com a temática de Natal que começaram a ser realizadas e passaram a adornar as paredes. As paredes brancas eram pouco utilizadas para expor produções dos estudantes; normalmente, estas eram coladas nos cadernos. Havia cartelas com fotos para a chamada, identificadas com os nomes de cada criança e das professoras, bem como havia alfabeto ilustrado.

Os brinquedos e jogos ficavam à disposição das crianças, porém eram organizados de forma não convidativa, não estimulando a autonomia nem aguçando a curiosidade e o desejo. Ainda, ficavam guardados em um armário, e não era possível visualizar o conteúdo de cada bandeja até que ela fosse retirada do móvel.

Fotografia 18 – Registro R



Fonte: Acervo da autora (2024).

Talvez essa “desorganização” – não no sentido de bagunça, mas de falta de organização, seleção e intencionalidade na oferta dos brinquedos – favorecesse para que as crianças escolhessem sempre os mesmos objetos.

> Qualquer educador pode vestir o chapéu de arquiteto quando tem a responsabilidade de criar um ambiente favorável para a aprendizagem, com acesso a materiais e brinquedos. Na Educação Infantil, o espaço se converte em parceiro pedagógico, é nele que se multiplicam ou se subtraem oportunidades para acolher o convívio, a imaginação e o ser criança (Horn, 2017, p. 42).

Sobre o tempo destinado ao brincar, a Professora 3 explica que:

> *A sala de aula é vista como ambiente de brincadeira, quando eles entram já têm a rotina. E aí eu digo a rotina o que que é: ah, nós vamos hoje, nós vamos fazer o almoço, depois a chamada, tem agora uma atividade, e depois? Depois é o brincar. Então, já faz, o brincar já faz parte da nossa rotina.*

Convocar as crianças a brincar e a explorar o espaço e os brinquedos se torna possível através do tempo que é destinado às brincadeiras. As professoras do 1º ciclo, através de atividades planejadas e pensadas para atender às demandas das suas turmas, realizaram, no período em que estive observando, propostas na parte externa da escola que foram riquíssimas para os estudantes, proporcionando experiências que muitos ainda não tinham vivenciado.

Fotografia 19 – Registro S

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 20 – Registro T

Fonte: Acervo da autora (2024).

Para crianças atípicas, uma atividade como essa das imagens acima requer antecipação, pois a troca de ambiente nem sempre é algo que acontece de maneira tranquila, já que alguns estudantes se desorganizam ao trocar de ambiente. Por isso, as famílias foram avisadas com antecedência sobre a atividade que iria acontecer, e as professoras explicaram, através de imagens, a brincadeira que iriam realizar.

Propostas envolvendo atividades sensoriais foram realizadas com areia, luzes, massageadores, massinha comestível etc. Cabe ressaltar o respeito pelo ritmo e pelas

necessidades individuais. As crianças não eram limitadas à mesa para explorar esses materiais e estavam livres para ir para o pufe, a rede, o tatame ou o chão ou, ainda, ficar caminhando pela sala. De alguma forma, as professoras conseguiam chegar até a criança e a envolver nas propostas.

Fotografia 21 – Registro U

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 22 – Registro V

Fonte: Acervo da autora (2024).

[...] pra mim, o mais desafiador é quando eu me deparo com um aluno que não tem interesse em objetos em brinquedos, né, e nem em atividades, então essa eu diria que é uma luta constante com esse aluno de tentar descobrir do que ele gosta, do que ele se interessa, né, que não seja só, ah, a rede, o

> *balanço, o pula-pula, né, então eu sei que ele também pode estar brincando muitas vezes nesses espaços, mas o nosso trabalho é também fazer com que ele saia dessa zona de conforto, né, e fazê-lo encontrar outros momentos, espaços, lugares, brinquedos e objetos que ele encontre prazer, né, além desses, por que é muito tranquilo da gente dizer "ele tá super bem ali oh ou ele tá na rede ou ele tá no balanço ou ele tá no pula-pula", sim, mas ele não, não pode parar nesse lugar, né, a gente tem que problematizar alguma mudança nessa vida, né, pra que ele possa ampliar as aprendizagens dele, né?*

Outro espaço-tempo de brincar muito significativo que pude acompanhar foi o recreio. Diariamente, por 30 minutos, as crianças têm o tempo do recreio acompanhado pelas monitoras da escola, o qual pode ser na praça, no ginásio ou no espaço fechado, chamado carinhosamente de "Paulão"[12]. No recreio, não há atividades dirigidas; há, apenas, a supervisão dos monitores, que vez ou outra interagem com as crianças, embalando no balanço, girando o gira-gira ou colocando alguma música na caixa de som.

O recreio é unificado; não há separação por faixa etária nem diferenciação no tempo de duração.

> Os(As) monitores(as) atuam como apoiadores da ação educativa na escola. É de sua responsabilidade planejar e coordenar o espaço de recreio dos alunos, promovendo momentos lúdicos que visam uma maior integração e aproveitamento do intervalo, incentivando escolhas de atividades recreativas que assegurem a participação, a espontaneidade e autonomia dos alunos. Agem como mediadoras nas relações interpessoais, auxiliando na resolução de conflitos, durante o intervalo (PPP, 2016, p. 19-20).

[12] Apelido que foi dado ao espaço Paulo Freire, uma espécie de miniginásio equipado com piscina de bolinhas, cama elástica, mesa de pebolim, mesa com peças de encaixe e brinquedos, onde, em dias muito frios ou chuvosos, o recreio é realizado.

Fotografia 23 – Registro W

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 24 – Registro X

Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 25 – Registro Y

Fonte: Acervo da autora (2024).

O recreio é tido como o tempo de fazer o que quiser, mas, se não quiser, não precisa fazer nada. Maximo (2020, p. 32) destaca a importância de planejar o momento do recreio:

> Assim, um espaço educativo, não se resume a inserir crianças em locais amplos, mas, envolve planejamento de utilização, abertura para elaboração e significação entre seus diferentes sujeitos. Ao sentir-se desafiada e interessada pelo espaço, a criança atua rumo ao desenvolvimento de novas habilidades. E o pátio de recreio é um desses espaços do prazer na educação da criança e, para tanto, precisa ser planejado, vivenciado e estudado.

O território-escola é esse lugar não neutro, onde as experiências acontecem, e, por essa razão, deve ser pensado para receber os estudantes que chegam abertos a viver, explorar e experienciar novas situações.

> [...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Bondía, 2002, p. 24).

Por isso, torna-se tão importante que as atividades propostas sejam planejadas, pois os estudantes com TEA necessitam do olhar pedagógico diferenciado, e a mediação, no momento das atividades, fará com que evoluam em

suas aprendizagens. O “desacomodar”, citado no trecho da entrevista transcrito anteriormente, é o que Vygotsky (1991) chama de “zona de desenvolvimento proximal”, orientando que a prática pedagógica sempre aja sobre as potencialidades do estudante ou sobre aquilo que ele já consegue fazer sem auxílio (zona de desenvolvimento real).

Assim como Barbosa (2013), penso que, para constituir uma experiência de infância na escola, o tempo das crianças precisa ser vivido e sentido com intensidade, e não ser um tempo que passe por elas.

6.3 APRENDER A BRINCAR OU BRINCAR PARA APRENDER?

Habitar o território-escola, como presume a pesquisa de inspiração cartográfica, permitiu mais do que participar das rotinas com os estudantes, mas também perceber as preocupações e angústias das professoras. Durante as entrevistas, mais de uma vez, as docentes manifestaram a preocupação em ensinar as crianças a brincar.

> *[...] a maioria dos nossos alunos não tem essa questão do lúdico, do simbólico. E aí a gente tem que estar auxiliando eles a brincar, ensinando, né, auxiliando, brincando junto* (Professora 2).

> *[...] para os alunos, nossa clientela, eles não sabem brincar ainda, a maioria tem que aprender a brincar, então eles precisam de uma brincadeira dirigida de um modelo de alguém que mostre como que se brinca. Porque muitos, ãh, pegam os brinquedos e colocam outras funções, por exemplo, para ver a rodinha girar ou para colocar na boca ou até para arremessar, né, longe. Assim, então a gente precisa trabalhar essa questão para eles aprenderem a brincar* (Professora 4).

Ao entrar em contato com a documentação da escola, foi possível encontrar, nos registros do PPP, que está sendo reformulado, sobretudo no que toca ao currículo da escola Lygia, que é baseado nos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018), visando a uma abordagem integrada na promoção de atividades significativas e que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

> A construção do conhecimento se dá através do brincar, do jogo simbólico, respeitando as experiências, seu cotidiano familiar/cultural considerando os esquemas de ação de cada criança. Vemos o brincar como um instrumento a ser utilizado para o aluno integrar-se ao meio, construir conhecimentos, desenvolver a criatividade, a espontaneidade, a linguagem, a coordenação e o respeito às regras de convivência (PPP, 2016, p. 26).

Os campos de experiência se tornam uma base estruturada para o desenvolvimento contínuo de habilidades essenciais. Especialmente no 1º ciclo, os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer), preconizados na BNCC (Brasil, 2018), são valorizados e incorporados ao cotidiano escolar.

No entanto, é a partir do desejo do estudante que o trabalho se desenvolve. As atividades propostas partem dos interesses dos estudantes,

> *[...] tem um aluno que adora pegar toda a caixa de Hot Wheels e separa por cores, e aí, quando ele termina a separação por cores, ele vai lá e começa a colocar do maior ao menor, então tem todo uma intencionalidade e uma aprendizagem embutida nesse brincar, né, que é própria da educação especial, né, muitas vezes nós não vamos conseguir que os nossos alunos façam registro escrito orais, né, como na escola comum, e tá ótimo, se ele conseguia entrar, ficar bem e brincar bem, nossa, o planejamento tá explodindo de sucesso já* (Professora 1).

Para Kishimoto (2017), o brincar e o aprender têm a mesma raiz. A intenção daquele que brinca e aprende requer tomada de decisão, portanto é um processo individual e subjetivo. Na brincadeira, as crianças se tornam coautoras das suas aprendizagens.

> O brincar e o aprender têm a mesma raiz. A intenção do sujeito que aprende/brinca mobiliza a decisão da criança e gera seu protagonismo. É possível potencializar tanto o aprender como o brincar por meio de contextos culturais planejados, construídos com espaços, materiais e interações que enriquecem e permitem escolhas e o protagonismo da criança, além de profissionais bem formados (Kishimoto, 2017, p. 8-9).

Acredito que o brincar possibilita o desenvolvimento integral do estudante, e a sua subjetividade não é apenas um instrumento didático que possibilita o ensino de conteúdos curriculares.

> Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira (Benjamin, 1987, p. 253).

Porém, pode-se pensar que habilidades e competências podem ser trabalhadas a partir do brincar. Pairava-se no ar a preocupação de sempre estar

ensinando algo às crianças; as professoras questionaram, por diversas vezes, cores e formas, perguntavam com que letra começa determinado brinquedo etc.

A Professora 2 coloca:

> *Mesmo que seja um brinquedo livre, acaba sendo um momento pedagógico, tu vai brincar, tu vai sequenciar, tu vai enumerar, tu vai ver as cores, então tu tá ensinando ele que pode o que não pode, dividir, a compartilhar, então é um momento de muito aprendizado do indivíduo, que ele vai levar pra fora da escola, ele vai saber que tem que dividir, que tem que compartilhar, ele vai identificar, ele vai olhar lá e vai saber que aquele lá é o verde, que aquele é o vermelho, ah isso aqui não pode botar na boca, [...] todos os momentos, acredito que todos os momentos que o aluno passa dentro da escola, ele tá aprendendo algo, todos os momentos são pedagógicos, principalmente o brincar.*

Havia, também, a preocupação em ensinar como se brinca “corretamente” com os brinquedos. Por exemplo, quando as docentes percebiam alguma criança levando brinquedos à boca ou somente girando a rodinha de um carrinho, diziam “na boca não!!” ou “no chão, Fulano”, para que este colocasse o carrinho no chão.

> *[...] até para que haja assim, uma determinada justiça dentro do brincar, né, que eu preciso aprender essas questões sociais. Eu não vou poder arrancar da mão do outro se o outro está brincando, mas, se o brinquedo foi largado no chão, eu posso pegar, né, ou eu posso pedir, então tudo são opções, são oportunidades de aprendizagem, né, porque a gente vai ensinando, como eu brinco em casa, né, tudo tem que ensinar. Tem que ensinar a pedir, a dividir, a retomar: não, estava comigo, agora eu estou brincando, depois a esperar, né. Então, eu acho que o brincar traz, assim, uma infinidade de possibilidades do educar, né, aquele ser humano [...], principalmente no primeiro ciclo, que são pequenos, e aí parece que tem um delay, né, parece que tem um atraso, assim, em função do espectro, eles não estão como crianças típicas, não tá na mesma fase do desenvolvimento e da compreensão, né, de que eu preciso partilhar de que existe o outro, muitas vezes eu nem olho no olho do outro, porque eu não reconheço a existência daquele outro, né, mas enfim ele tá ali, eu to vendo, ele pegou meu brinquedo, então tudo passa a fazer algum sentido, né* (Professora 1).

Ao brincar, a criança age cognitivamente, promovendo transições de significados, generalizações e abstrações, o que favorece o desenvolvimento da autoavaliação e autorregulação do comportamento (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013). Tomando como referência os estudos histórico-culturais, nos quais Vygotsky (2022) aborda que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, inclusive o brincar, dá-se nas relações sociais mediadas pelos outros, pelos objetos e pela linguagem, pode-se concluir que a deficiência passa a não ser determinante para

essa limitação no desenvolvimento e que a brincadeira atua como meio de promover o crescimento e a aquisição de novas habilidades.

Mudanças educacionais não se limitam a mudanças nos modos como as práticas acontecem, e sim envolvem transformações nas pessoas e, por consequência, na cultura escolar – mudanças essas moldadas por experiências, agenciamentos e sentidos individuais e coletivos. Portanto, o educar não é somente técnica, mas um processo subjetivo e singular.

Seja para ensinar a brincar ou brincar para ensinar, acreditar nas potencialidades e nas possibilidades de aprendizado dos estudantes é o primeiro passo para promover o desenvolvimento da subjetividade na busca pela formação integral.

7 CONCLUSÕES

Este estudo, tal como o rizoma de Deleuze e Guattari (1996), foi se construindo de forma não linear, pois, desde o seu início, teve o foco no brincar das crianças com deficiência, mas o contexto foi mudando e se espalhando. Sempre foi claro para mim que o tema da pesquisa tinha que partir de algo que me causasse inquietação, não para encontrar respostas, mas para aprofundar meus conhecimentos, criar novas indagações e, de alguma forma, poder devolver para a escola onde eu realizei a pesquisa um pouco do que encontrei ao viver aquele cotidiano.

Para Pais (1993), o cotidiano é um objeto de estudo que não se esgota em si mesmo, uma metodologia cuja especificidade consiste na leitura do social, através das lentes do cotidiano que transcende a mera rotina do dia a dia, assumindo-se como um espaço dinâmico e complexo, permeado por interações sociais, práticas culturais e relações de poder.

A pesquisa no cotidiano escolar, com inspiração cartográfica, permitiu estar com e entre os estudantes e professores. Possibilitou a busca pela resposta do problema de pesquisa: como o brincar da criança com deficiência, no cotidiano da escola especial, é capaz de promover **agenciamentos**, para além da inclusão e do desenvolvimento infantil, produzindo experiências **subjetivantes** que transcendem o diagnóstico?

Ao vivenciar esse cotidiano na escola especial, foi possível desvendar múltiplas formas de brincar, reconhecendo a diversidade de expressões, que vão além do brincar estruturado, valorizando a intencionalidade e espontaneidade das crianças, compreendendo as influências do contexto e analisando não só como o ambiente é capaz de proporcionar experiências lúdicas, mas também como o brincar é uma estratégia de inclusão, a partir de atividades planejadas que promovem a participação de todos.

Há que se pensar, ainda, no brincar como uma expressão da subjetividade, uma vez que, através do brincar, a criança comunica, expressa sentimentos e vive experiências que fazem parte da construção da sua identidade.

> Não quer dizer que os indivíduos sejam um mero reflexo do social. Eles apropriam-se do social ressignificando-o, projetando-o em suas subjetividades, reinventando-o ao mesmo tempo que se reinventam a si mesmos (Pais, 1993, p. 17).

Ao adentrar no território-escola, foi fundamental adotar um olhar sensível e aberto à diversidade, reconhecendo que cada criança é única e, muito mais do que o seu diagnóstico, possui características que a diferenciam dos demais.

A partir dos agenciamentos (modos de agir), cada criança foi deixando claro que o brincar, mesmo que solitário e silencioso, é capaz de promover experiências que não só auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem de conceitos, como também contribuem para o conhecimento e a percepção de si como sujeito.

Considerando a multiplicidade e a complexidade do campo e o rizoma das relações que acontecem na escola, foi preciso encontrar mais de uma forma para comunicar os achados da pesquisa. É nesse sentido que a fotografia foi escolhida, por entender que ela possibilita captar o que nos dizem aqueles que, com palavras, não conseguem expressar o que pensam e sentem.

O diálogo estabelecido entre o brincar da criança com deficiência e os estudos relativos ao cotidiano mostra que essa é uma relação que precisa ser preservada, pois o brincar, além de ser um momento lúdico, é um importante meio de observar a multiplicidade e reconhecer os diferentes modos de brincar que coexistem no espaço escolar. Assim, lançar o olhar a partir do que as crianças sabem e conseguem fazer, e não de suas limitações e seus comprometimentos, mostra-se um desafio.

> Em vista disso, torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos, de maneira a permitir a convivência e a atuação em diferentes espaços sociais. Para tanto, a educação precisa pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios, sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui. Assim, não podemos nos conformar com uma escola que simplesmente utilize métodos reduzidos e simplificados de ensino e que ofereça à criança deficiente uma “pedagogia menor”, “uma educação minimalista” (Pinto; Góes, 2006, p. 13).

Como expõe Pais (1993), o cotidiano se configura como um caleidoscópio de vivências, em que podemos identificar as contradições, os desafios e as potencialidades que permeiam o cotidiano, que é um campo fértil para os estudos e as pesquisas na área da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sabrina Monique Bora de. **O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança:** entre o dito e o não dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67675. Acesso em: 30 jan. 2024.

ARAÚJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9f6cd2ec-4f12-4918-b0a7-400d5ca5f1b3/content. Acesso em: 30 jan. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?lang=pt. Acesso em: 31 jan. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **Brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10096. Acesso em: 30 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Zahar: Rio de Janeiro, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica; arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. **Inclusão**, Brasília, DF, p. 8-12, jun. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, *[s.l.]*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2025.

BORBA. Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 33-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária [...]. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Vida cotidiana e aprendizagens**. *In:* BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 11-24.

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral:** o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/127186. Acesso em: 15 abr. 2025.

CASAROTTO, Damaris; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Um olhar sobre a deficiência ao longo dos séculos: da perspectiva de questão de higidez ao ensino colaborativo. *In:* PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI,

Tatiane (org.). **Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024. p. 20-60. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/33784. Acesso em: 9 jan. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990).** São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** do capitalismo à esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 1.

DORNELLES, Leni. Na Escola Infantil todo mundo brinca de você brinca. *In:* CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a08.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Contribuições da fotografia para a pesquisa qualitativa: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 11, n. 26, p. 250-264, jan./abr. 2023. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/491/354. Acesso em: 18 jan. 2025.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. *In:* CRAYDY, Maria; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 33, p. 61-69, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tQcmpZvdxfHH4Qd68VryJFb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, Aedoba. **O direito de brincar.** São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Aedoba. **O Universo Simbólico da Criança:** olhares sensíveis para a infância. Território do Brincar, 2014 Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis:** uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

FUGANTI, Luiz. **Agenciamento**. Escola Nômade, 2016. Disponível em: https://www.escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/ Acesso em: 28 jan. 2024.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In:* GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos, contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A Saúde na trama complexa da Cultura das instituições e da Subjetividade. *In:* GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; BIZERRIL, José (org.). **Saúde, cultura e subjetividade:** uma referência interdisciplinar. Brasília: UniCEUB, 2015. p. 9-34. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subjetividade.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

GOULART, Daniel M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo:** da patologização da vida à ética do sujeito. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24008. Acesso em: 20 abr. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes através de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898/pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. A organização do espaço e suas relações com o brincar. *In:* MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Caderno brincar:** propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017. p. 40-49. v. 1. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/apostila-projeto-brincar-materiais-inclusivos-17-mb-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASTRUP, Virgínia e BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-Funções do Dispositivo na Prática da Cartografia. *In:* PASSOS, Passos, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 17-30. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. *In:* MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Caderno brincar:** propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017. v. 1. p. 6-19. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/apostila-projeto-brincar-materiais-inclusivos-17-mb-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

LEITE, Madson Marcio de Farias. A contribuição de Vygotsky na Educação Especial. **Revista Kiri-Kerê**, Vitória, v. 1, n. 11, p. 95-117, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929/24477. Acesso em: 24 abr. 2025.

MAIA, Fernanda Alves *et al.* Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 228-234, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadsc/a/n6ZpCNpT9cSjLWVxVvVrYMr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2025.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MAXIMO, Heliny de Carvalho. **Recreio escolar de crianças do ensino fundamental:** contexto educativo para participação, brincadeiras e aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12206. Acesso em: 31 jan. 2024.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 fev. 2024.

MORAES, Leila Cristina. **Inventivos "recreiares" nos cotidianos de uma escola municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19560. Acesso em: 31 jan. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 8., 2015. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/405213122/Internacionalizacao-Da-Educacao-Superior-Anais-UFRGS-Final-1. Acesso em: 16 abr. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em : https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 26 maio 2023.

OLIVEIRA, Elder José de. Educação Menor e Agenciamentos e Intersecções e acontecimentos e Desejos e Aprendizagens. **Linha Mestra**, *[s.l.]*, n. 41, p. 142-148, 2020. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/365/390. Acesso em: 2 fev. 2024.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil:** Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Vitória, Vitória, 2007. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_103_RENATA%20IMACULADA%20DE%20OLIVEIRA20131014-153440.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês:** cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSHIRO, Milena. **O brincar na infância das crianças com deficiência:** um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072010-150040/publico/oshiro2_me.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

PAIS, José Machado. Nas rotas do quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, *[s.l.]*, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/37/Jose%20Machado%20Pais%20-%20Nas%20Rotas%20do%20Quotidiano.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvH5CGT7Fr3MNpn5nhN9dsN/?lang=pt#. Acesso em: 31 jan. 2024.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 9074, de 24 de dezembro de 1987.** Altera o Decreto n. 8.958, de 28 de julho de 1987, no que se refere à criação de escola municipal de 1º grau. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/1987/908/9074/decreto-n-9074-1987-altera-o-decreto-8958-de-28-de-julho-de-1987-no-que-se-refere-a-criacao-de-escola-municipal-de-1-grau. Acesso em: 24 abr. 2025.

REIS, Rafaela dos Santos. **Brincar, crescer e desenvolver:** a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas. Dissertação (Mestrado

em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Dissertação_Brincarcrescerdesenvolver.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBAS, Luana de Melo. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes:** imaginação-emoção e o coletivo. Dissertação (Mestrado Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://pgpde.unb.br/wp-content/uploads/2024/12/2021_LuanadeMeloRibas.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:** 1989-2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165434/000399787.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em:14 abr. 2025.

SANTOS, Murillo Rodrigues dos. Seria a teoria da subjetividade uma vertente da psicologia histórico-cultural? **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 269-284, jan./abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a15.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Cuiabá, v. 23, p. 123-145, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/download/1318/19192476/0. Acesso em: 22 jun. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In:* ENS, Romilda; GARANHAN, Marinelma. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat: 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. “A infância é um direito?” **Sociologia:** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, p. 15-30, 2020. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/download/10133/9303/34038. Acesso em: 1 fev. 2024.

SIAULYS, Mara Olimpia de Campos. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual:** estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22677. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, Carla Silene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18092003-175503/publico/TESEVIRTUAL.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, Renata Santos da. **Da (Des)Esperança à Esperança de Inserção Social da Criança Imigrante no Novo Lar:** o Papel da Escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9844/2/TESE%20RENATA%20SANTOS%20DA%20SILVA.pdf Acesso em: 23 de março de 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049. Acesso em: 30 nov. 2024.

SOUZA, Aline Juliana *et al.* **O brincar em Vygotsky:** Educação Infantil. São Paulo: *[S.n.]*, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159/2377. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUZA, Elias Caires; TORRES, José Fernando P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie:** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, v. 3,n. 1, p.34-57, jan./abr. 2019. Disponível em:https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/50574/26879/209637. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos. *In:* ATAS DO CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM SAÚDE, 2016. **Anais** [...]. *[S.l.]: [s.n,]*, 2016. p. 811-829. Disponível em: https://www.academia.edu/43554527/O_M%C3%A9todo_da_Cartografia_em_Pesquisa_Qualitativa_Estabelecendo_Princ%C3%ADpios_Desenhando_Caminhos. Acesso em: 30 nov. 2024.

TACCA, Maria Carmen V. R. As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. *In:* MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; GONZÁLES REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade:** Discussões sobre Educação e Saúde. Uberlândia: EdUFU, 2019. p. 135-158. Disponível em: https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_epistemologia_qualitativa_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Formação Social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas:** Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. Tomo 5.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo:** social, cognitivo, linguístico, sensório motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M Books, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **CID-11:** Classificação Internacional de Doenças. 2024. Disponível em: https://icd.who.int/pt. Acesso em: 14 abr. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Formação:
Tempo de atuação na educação:
Tempo de atuação na educação especial:
Tempo de atuação no 1º ciclo:

1. Para você, o brincar contribui para o desenvolvimento do sujeito?
2. No seu entendimento, como o brincar pode contribuir para a constituição da subjetividade das crianças com deficiência?
3. Qual tipo de objeto, brinquedo e materialidade seus alunos costumam explorar?
4. Tu costumas participar das brincadeiras ou preferes observar?
5. Quais os espaços previstos para brincar?
6. Quais tempos no planejamento são previstos para o brincar?
7. Na sua percepção, o brincar livre tem cunho pedagógico?
8. O brincar como direito de aprendizagem da criança está presente na proposta pedagógica da escola especial? De que forma?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEEF PROFª LYGIA MORRONE AVERBUCK
Rua São Josemaria Escrivá, 201 - Jardim do Salso
Porto Alegre/RS CEP 91410-470
Fone: 3289-5905 / 5904

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que (o) a pesquisador (a) Luciana Martins Vieira, desenvolva seu projeto de pesquisa O brincar no cotidiano da escola especial como promotor de experiências subjetivantes para além do diagnóstico, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Andreia Mendes dos Santos, cujo objetivo é refletir sobre o espaço/tempo do brincar no cotidiano da Escola Especial. Analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço/ tempo da escola especial. Discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência, na EMEEF Professora Lygia Morrone Averbuck.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pelo (a) pesquisador (a), dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;

2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;

3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, em 24 / 09 / 2024.

Susely Rodrigues Rivero
Vice - Diretora
Mat. 551846 Autenz 030/2021
EMEEF Lygia Morrone Averbuck

Tatiane Costa 053/2024 P/

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

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

Eu, Luciana Martins Vieira, responsável pela pesquisa *O brincar no cotidiano da escola especial como promotor de experiências subjetivantes para além do diagnóstico*, estou fazendo um convite para você participar como voluntária neste estudo.

Esta pesquisa, orientada pela professora Andréia Mendes dos Santos, fone 51.33203500, r: 8248, *e-mail* andreia.mendes@pucrs.br, pretende: refletir sobre o espaço-tempo do brincar no cotidiano da escola especial; analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço-tempo da escola especial; e discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência.

Acredita-se que isso seja importante porque o brincar da criança com deficiência, no cotidiano da escola especial, é capaz de promover agenciamentos para além da inclusão e do desenvolvimento infantil, produzindo experiências subjetivantes que transcendem o diagnóstico. Para a realização desta pesquisa, serão feitas observações dos momentos de brincadeira dos estudantes nos diferentes espaços da escola e entrevistas semiestruturadas com professores das turmas de 1º ciclo da escola. A participação será voluntária.

É possível que, ao compartilhar informações pessoais/confidenciais, ocorram desconfortos; nesse sentido, não é preciso se manifestar quando não se sentir à vontade.

Como benefícios, espera-se que este estudo contribua para que a escola possa promover, cotidianamente, momentos de brincar às crianças com deficiência, de modo que sejam vistas para além da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) (WHO, 2024).

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável, pelo telefone (51)981297713 ou pelo *e-mail* vieira.luciana80@edu.pucrs.br, a qualquer hora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), em (51)33203345, Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS, *e-mail*: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você, de forma voluntária e esclarecida, autoriza-nos a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam nas entrevistas e imagens, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias para seus registros, e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, o compartilhamento e a publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

_____

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

_____ _____

Data Assinatura do investigador

ANEXO C – PARECER SIPESQ

S I P E S Q

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 11859 Porto Alegre, 30 de agosto de 2024.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "O brincar no cotidiano da escola especial como promotor de experiências subjetivantes para além do diagnóstico". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA ESPECIAL COMO PROMOTOR DE EXPERIÊNCIAS SUBJETIVANTES PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Pesquisador: Andreia Mendes dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83646324.3.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.201.878

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2413304.pdf, de 23/10/2024) e/ou do Projeto Detalhado (arquivo.pdf, de 03/09/2024).

INTRODUÇÃO: Minha trajetória na Educação iniciou muito antes de saber que ali era o início. Ainda no ensino fundamental eu e algumas colegas gostávamos de durante o nosso recreio ficar na sala do Jardim brincando com as crianças. Ao final do Ensino Fundamental precisei trocar de escola, já que a escola que eu estudava não tinha o 2º Grau como era chamado o Ensino Médio na época. Em 1994, as escolas Estaduais do Rio Grande do Sul estavam organizadas a partir do calendário rotativo, onde havia 3 calendários escolares vigentes nas escolas públicas. Foi então, que para que conseguisse a vaga em uma escola com o calendário A (com início em março e término em dezembro) fui matriculada no então Colégio Paulo da Gama para cursar Magistério. Ao concluir o curso em 1997 no segundo semestre do mesmo ano ingressei no Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e em seguida comecei um estágio em uma escola de Educação Infantil. De lá para cá me especializei em Educação Infantil, Educação Especial e em Neuropsicopedagogia. Atuei em escolas particulares até 2008, quando ingressei na rede pública municipal de Porto Alegre. E é neste momento que se deu meu encantamento pela Educação Especial. Na época, a Escola

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck, tinha em sua maioria estudantes com deficiência física e intelectual. Nesta escola, eu desempenhava a função de monitora, acompanhava os alunos nos momentos das refeições, banheiro, troca de fraldas e recreio. Ah o recreio! Desde meu primeiro dia nesta escola acompanhei este momento da rotina dos estudantes, as outras monitoras mais antigas do que eu, pouco interagiam com os estudantes. Durante os 2 anos em que estive como monitora conseguimos alguns avanços para este momento, como colocar músicas escolhidas pelos estudantes, levar brinquedos e bolas para a praça, propor a compra de brinquedos e jogos para serem utilizados no recreio em dia de chuva quando este momento era realizado em local fechado e não na praça. O destaque para o recreio nesta época se dá pois era o único momento em que a monitoria estava mais próxima dos estudantes num momento da rotina em que não estava somente voltado aos cuidados de higiene e alimentação. Nesta época, monitores que atuavam em escola especial não entravam em sala de aula para acompanhar os alunos em atividades pedagógicas. Estas propostas ficavam a cargo exclusivamente dos professores. Minha inquietação era como promover um recreio prazeroso para os estudantes, que por 30 minutos, 5 vezes por semana tinham tempo para brincar e como contemplá-los nas suas diferenças, pois o recreio era para todos os alunos do 1º ao 3º ciclo simultaneamente. Em 2010 entrei em licença maternidade pela chegada do meu primeiro filho e durante o período da licença fui nomeada em um outro concurso, desta vez como professora de Educação Infantil onde atuei por 3 anos em escola Municipal de Educação Infantil, também em Porto Alegre. A partir do Projeto Brincar, desenvolvido com uma turma de maternal 2 nesta escola meu trabalho foi reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação SMED através do Prêmio Professor Excelência e através deste, em 2014 recebi o convite para integrar a equipe de Assessoria Pedagógica da Educação Infantil da SMED, onde fazia o acompanhamento do trabalho das coordenações pedagógicas das EMEIs e escolas conveniadas à Rede Municipal. Nestas assessorias uma das pautas recorrentes era o processo de inclusão dos alunos com deficiência, o que levou a uma aproximação com o setor de Educação Especial da SMED, e então passei a compor a equipe de assessoria deste setor até 2016. Em 2017 retornei para a sala de aula, desta vez nomeada no concurso para Educadora Especial, atuando desde então na mesma Escola Especial da Rede Municipal de Porto Alegre em que fui monitora. De lá para cá, percebo que o que me desacomoda não é o recreio em si e sim o momento do/de brincar das crianças com deficiência. Para Souza et al. 2022,p.16 O ato de brincar tem muitas funções, perpassando entre simples prazer ou passatempo à aquisição de normas sociais, aquisição da linguagem,

entre outras. Ao brincar a criança está ensaiando e especulando a sua cultura e as normas contidas nela. Em 2022, passei a fazer parte do Núcleo de Estudos sobre as Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI) desenvolvidos no Laboratório das Infâncias (LABINF) na PUCRS, onde ao entrar em contato com estudos que mestrandos e doutorandos do grupo vinham realizando e das observações e intervenções durante as oficinas do Projeto Movimentar - o corpo como oficina de interações infantis: experiências infantis na universidade, despertou em mim a vontade de também contribuir com uma produção que tivesse como foco a infância das crianças atípicas e assim veio a seleção e aprovação para cursar o Mestrado, unindo minha inquietação sobre o momento de brincar com o estudo que pretendo desenvolver nesta dissertação. Para Freire (2016), ensinar exige pesquisa, a natureza do educador é a curiosidade epistemológica sendo esta condição para a sua formação permanente. Enquanto educadora que atua no chão da escola há 27 anos, desde o meu início como estagiária, estudante de Pedagogia até o momento como coordenadora de uma Escola Especial tenho como premissa que Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2016, p. 30). Apoiada nas palavras de Freire (2016) questiono: Que momento é este para estes estudantes? Como os professores e monitores vêem estas crianças? Nos espaços onde elas circulam há lugar para o seu brincar? Enfim, alguns questionamentos que busco, através deste estudo, esclarecer e apresentar a relevância da brincadeira e do tempo de brincar livre no espaço escolar para as crianças com deficiência. Desde o início da pandemia de Covid-19 em 2020 a brincadeira e o brinquedo tiveram lugar de destaque durante os dias de isolamento social. As brincadeiras ao ar livre tiveram que dar lugar às brincadeiras em casa longe do convívio com outras pessoas e instituições. Entretanto, passado esse período de isolamento, percebe-se que nem todas as crianças têm a oportunidade de exercer momentos de brincadeiras livres em seu cotidiano. Atualmente, observa-se um movimento de defesa e valorização da cultura da infância, do direito de brincar, do direito ao lazer e da vida vivida, sentida e entendida a partir da perspectiva da criança. Pesquisas sobre as infâncias e suas necessidades emergem nas universidades. Mas ainda pouco se estuda sobre a infância atípica das crianças com deficiência. Neste espaço pretendo falar das crianças com deficiência que têm seus dias preenchidos com atendimentos, terapias, escola e geralmente com pouco ou nenhum tempo para brincar. Com frequência, a brincadeira

para as crianças com deficiência ocorre dentro dos consultórios dos terapeutas, sendo um momento conduzido para uma finalidade específica. Pouco se dá espaço para o brincar livre, brincar por prazer, para explorar o entorno em primeira pessoa. As famílias com seu tempo exíguo entregam aos filhos dispositivos eletrônicos (celulares, tablets, televisores) para que estes se ocupem enquanto os pais dão conta de outras demandas do cotidiano. A infância da criança com deficiência se mostra contemplativa ao ambiente e às telas. A interação entre pais e filhos se resume aos trajetos entre um atendimento e outro e nas rotinas de cuidados, alimentação e higiene. O lazer e a brincadeira não são prioridade. Na escola, as rotinas de aulas especializadas, listas de conteúdos e projetos tomam o espaço do lúdico, o tempo de brincar se limita aos minutos do recreio. Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural ¿ o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (Kramer, 2006, p.21) A infância e a deficiência são temas onde hoje se percebe as consequências históricas de ficarem em segundo plano em um contexto social mais amplo como a criança-aluno no contexto escolar ou criança-filho no contexto familiar. As ideias de infância, criança e a representação da deficiência ainda são abordadas de forma genérica e estereotipada desconsiderando a principal característica da condição humana que é a diferença. Encontra-se nas palavras de Oliveira (2007) o modo como a diferença é vista nos dias atuais. O não pertencimento a uma categoria social plena de direitos reflete a forma como a sociedade lidou, ou ainda lida com as questões referentes à criança e à pessoa com deficiência. Diante disso nota-se que as crianças e principalmente as crianças com deficiência foram historicamente pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve a parte do mundo adulto e das pessoas sem deficiência (Oliveira, 2007, p. 44). Desta forma esta pesquisa se mostra pertinente à área da Educação, como uma forma de contribuir para que a escola possa promover cotidianamente momentos de brincar às crianças com deficiência, onde sejam vistas para além do CID- 10 (Classificação Internacional de Doenças), Este projeto de pesquisa se apresenta da seguinte forma: na introdução é trazida a motivação para a realização deste estudo, fazendo uma retrospectiva da minha formação pessoal e profissional. Faz parte da introdução o problema de pesquisa,

objetivo geral e específicos, bem como o Estado do Conhecimento e suas categorias de análise. No capítulo 2 apresenta-se o percurso histórico refletindo sobre a infância a partir do ser e estar na sociedade, na família e na escola. No capítulo 3 traz-se o marco teórico, abordando conceitos pertinentes à pesquisa a saber: a importância do brincar na perspectiva de Vygotsky, o conceito de Agenciamento de Deleuze e Guattari, o conceito de Cotidiano de Pais (1993), Larrosa (2002) e Certeau (1994), o conceito de Subjetividade de González Rey. O capítulo 4 traz a metodologia que será adotada no momento da coleta de dados, sendo a Cartografia o método escolhido para ir a campo.

HIPÓTESE: Como o brincar da criança com deficiência, no cotidiano da escola especial, é capaz de promover agenciamentos para além da inclusão e do desenvolvimento infantil, produzindo experiências subjetivantes que transcendem o diagnóstico?

METODOLOGIA PROPOSTA: Acredito que é possível olhar para as crianças a partir do brincar e não da deficiência que apresentam. Enxergar que naquele sujeito existe uma criança com desejos, expectativas e não somente um diagnóstico que não diz o que a criança gosta ou sabe fazer. Conhecer o brincar das crianças com deficiência dentro do espaço escolar lançando o olhar a partir daquilo que sabem e conseguem fazer e não para suas limitações e seus comprometimentos se mostra um desafio. Assim, busco encontrar um caminho que foque no sujeito e no brincar e não em seu diagnóstico. Para este fim, acredito que uma pesquisa com abordagem qualitativa seja mais apropriada pois o foco não está em dados quantitativos, numéricos e sim nos sujeitos que compõem o estudo e no aprofundamento da questão. O cotidiano da sala de aula é constituído por múltiplas construções diariamente e é este aspecto heterogêneo que permite estudar estes momentos únicos onde emerge o sentido da pesquisa. Gil, (2002) 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Quanto aos objetivos da pesquisa, esta é uma pesquisa exploratória que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002, p. 41). Quanto à escolha do método de estudo, opto pelo tipo cartografia pois acredito que esta permite investigar e interpretar o contexto relacionado ao foco da pesquisa são os alunos com

deficiência nos primeiros anos do ensino fundamental e o brincar em seu cotidiano escolar, indo ao encontro dos objetivos deste projeto de pesquisa. O método cartográfico permite a imersão no campo de pesquisa, ao oportunizar a conexão entre pesquisador e pesquisados, que se conectam para acompanhar e investigar sem traçar um caminho linear. A Cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1996) está baseada no princípio do rizoma, sendo este um modelo de ação, onde não há um centro, nem ordenação e que ocorre horizontalmente. Para Silva, 2021 O modelo do rizoma serve como representação metodológica para um olhar cartográfico, a ser amplificado no campo, em uma teia de relações. Segundo os autores, o rizoma possui princípios de funcionamento que podem ser observados nas múltiplas possibilidades de entrada no campo de pesquisa, pois não está limitado em uma posição ou a uma ou outra estratégia. A cartografia é um convite à exploração e à experimentação, onde para percorrer o caminho existem 8 pistas que atuam como um GPS criando um mapa único que revela os contornos do objeto de estudo. Esse trajeto, por vezes, toma direções não planejadas, mas as pistas conduzem o pesquisador pelo campo e permitem a orientação do trabalho cartográfico e a coletivização da produção da pesquisa. Considero que para a pesquisa onde o campo de coleta de dados será a escola especial a escolha pela cartografia seja pertinente uma vez que ao estar com crianças com deficiências podem surgir situações em que o pesquisador precisa se colocar junto, entre e com essas crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre o espaço/tempo do brincar no cotidiano da Escola Especial .

Objetivo Secundário:

Analisar a experiência dos estudantes ao participarem de momentos de brincadeira no espaço/ tempo da escola especial. Discutir o brincar e o brinquedo como forma de agenciamento da subjetividade para estudantes com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, porém é possível que ao compartilhar informações pessoais/confidenciais ocorram desconfortos como: medo de não saber responder ou de ser identificado(a), estresse, cansaço, constrangimento ou vergonha ao instrumento de coleta de dados, nesse sentido, o participante não precisa se manifestar quando não se sentir à vontade.

Benefícios:

Contribuir para o campo educacional, promovendo momentos de reflexão a cerca do brincar da criança com deficiência no cotidiano da escola especial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa "O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA ESPECIAL COMO PROMOTOR DE EXPERIÊNCIAS SUBJETIVANTES PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO", proposto pela pesquisadora Andreia Mendes dos Santos com número de CAAE 83646324.3.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2413304.pdf	23/10/2024 16:29:30		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	22/10/2024 16:52:04	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Cronograma	Roteiro.pdf	22/10/2024 16:45:39	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TclE.pdf	22/10/2024 16:45:02	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Orçamento	custos.pdf	21/10/2024 13:20:50	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEP.pdf	21/10/2024 13:10:29	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	SEI_30781781_SMS___Termo_de_An	21/10/2024	Andreia Mendes	Aceito

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS

Continuação do Parecer: 7.201.878

Outros	uencia_Institucional.pdf	13:03:46	dos Santos	Aceito
Outros	aceite.pdf	26/09/2024 19:57:42	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	26/09/2024 19:54:38	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	lattes.pdf	25/09/2024 22:55:32	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Orçamento	Orcamto.pdf	25/09/2024 22:47:39	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	25/09/2024 12:17:23	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Declaração de concordância	Carta.pdf	03/09/2024 13:29:18	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/09/2024 13:22:15	Andreia Mendes dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO ALEGRE, 03 de Novembro de 2024

Assinado por:
Karen Cherubini
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br