

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Maira Zortéa

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS NOS
(DES)ENCONTROS COM SEUS PARES**

**Porto Alegre
2007**

Ana Maira Zortéa

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS NOS
(DES)ENCONTROS COM SEUS PARES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa

**Porto Alegre
2007**

Ana Maira Zortéa

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS NOS
(DES)ENCONTROS COM SEUS PARES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de outubro de 2007.

Prof. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientadora)

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (FACED)

Prof. Dr^a. Noeli Valentina Weschenfelder (UNIJUÍ)

Prof. Dr^a. Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC)

Dedico este trabalho às crianças que impõem movimento cotidianamente à minha vida. De um modo especial, neste momento, àquelas que cresceram comigo e àquelas que vi crescer. Aos meus irmãos, as primeiras crianças na minha vida, com os quais aprendi a brincar, a brigar, a partilhar o que se tem e o que se sente e com as quais experimentei ser cuidada e cuidar. E às crianças que eles nos deram, ainda que já estejam crescidas: Mariana, Pedro, Tamayo e Gabi, fonte de renovação e alegria.

Meus Agradecimentos

Às crianças e educadores participantes desta pesquisa, por me possibilitarem partilhar do seu cotidiano;

À minha orientadora, Maria Carmem Barbosa, pela maneira generosa e tranqüila como, desde o princípio, acolheu minhas impaciências e produções, que ganhavam novos sentidos sempre que passavam por suas sábias mãos, olhar e palavras;

Às colegas do grupo de orientação da UFRGS, especialmente à Clarice, Susana, Simone, Jaqueline e Cíntia, companheiras de trajetória, com quem partilhei muito além de cafés em cada encontro;

Aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação, especialmente à coordenação do Território de Aprendizagem da Educação Especial, Viviane Loss e Adilso Corlassoli, por sua disponibilidade e ensinamentos;

Aos amigos, eles são tantos... De modo muito especial, agradeço à Sônia Luisi e Salete Moraes, por me ofertarem, durante este tempo, sua presença, capacidade de escuta e sabedoria;

Ao meu marido, Oscar, fonte constante de aconchego, que aparecia sempre na hora certa, com imprescindíveis doses de confiança e afeto, traduzidas em palavras, abraços e mates quentes;

À minha “filhastra”, Mariana, pela escuta, opiniões, assessorias de informática e tudo mais;

Aos meus pais, Nilse e Luquino, por suas lições sobre força, capacidade de mudança e respeito às crianças.

ESCREVO DIANTE DA JANELA ABERTA

*Escrevo diante da janela aberta.
Minha caneta é cor das venezianas:
Verde!... E que leves, lindas filigranas
Desenha o sol na página deserta!*

*Não sei que paisagista doidivanas
Mistura os tons... acerta... desacerta...
Sempre em busca de nova descoberta,
Vai colorindo as horas quotidianas...*

*Jogos da luz dançando na folhagem!
Do que ia escrever me esqueço...
Pra que pensar? Também sou da paisagem...*

*Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuto... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!*

Mario Quintana

RESUMO

Este estudo busca registrar como ocorrem as interações entre pares nos processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. São registrados alguns movimentos acerca da inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, contextualizando-os nas Escolas Municipais Infantis, *locus* desta investigação. As principais questões de pesquisa foram: Como interagem as crianças na escola com um colega, visto ou anunciado, como diferente? Estas crianças, ditas diferentes, como atuam junto a seus pares? De que estratégias se valem para aproximarem-se umas das outras? Como se anuncia ou aparece esta marca da diferença para as demais crianças? Partindo dos pressupostos teóricos interacionistas da Sociologia e da Psicologia, tendo por base a perspectiva sistêmica e especialmente fundamentado na Sociologia da Infância, que toma as crianças como agentes de sua própria socialização, este estudo direcionou-se no sentido de captar suas vozes, em suas múltiplas manifestações expressivas. A metodologia utilizada foi a etnografia. A análise de episódios interativos entre as crianças deu origem a quatro Dimensões que revelam os modos de socialização observados no grupo investigado. São elas: Os caminhos para estar juntos: compreender o outro; Movimentos ativos de aproximação; Ações partilhadas; Tão perto e tão longe. Foi possível observar que as crianças dão visibilidade às diferenças que se apresentam no encontro com seus pares, mas nem tudo o que é gerado entre elas tem a ver especificamente com a marca distintiva da deficiência; fazem as perguntas que precisam e apresentam-se ao outro valendo-se de variadas estratégias que possuem e/ou desenvolvem nestes contextos. O brincar aparece reafirmado como uma estratégia que possibilita a aproximação entre as crianças, constituindo-se em espaços de produção de cultura nos quais podem experimentar pertencimento. A inclusão revela-se como um processo dinâmico que se dá no cotidiano e no qual as interações entre as crianças desempenham um papel fundamental. Os encontros entre as crianças são reveladores de caminhos a serem percorridos e desencadeadores das potências suas e de seus pares, em que compartilham sentidos que nem sempre se mostram tão facilmente a nós adultos.

PALAVRAS-CHAVE:

Inclusão – Necessidades Educacionais Especiais – Interação entre pares - Sociologia da Infância – Educação Especial

ABSTRACT

This study seeks to analyze how interactions among peers occur in the inclusion processes of children with special educational needs. Some inclusion-related movements in the Porto Alegre City Municipal Education Network are examined, contextualizing them in Municipal Children's Schools, which are the *loci* of this investigation. The main research questions were: How do schoolchildren interact with a classmate who has been seen or announced as different? How do these so-called different children behave in the company of their peers? What strategies do they use to approach one another? How is this mark of difference announced or how does it appear to other children? Starting from the interactionist theoretical presuppositions of Sociology and Psychology, based on the systemic perspective and especially grounded in Child Sociology, which regards children as agents of their socialization, this study was aimed at capturing their voices in their multiple forms of expression. The adopted methodology was ethnography. The analysis of interactive episodes among children gave rise to four Dimensions that reveal the methods of socialization observed in the investigated group. The four Dimensions are: the ways of being together; understanding one another; active approach movements; shared actions; so close and so far. It was possible to observe that children give visibility to differences when they meet their peers, but not everything generated among them is specifically related to the distinctive mark of disability; they ask the questions they need and introduce themselves to the other by using varied strategies they have and/or develop in these contexts. Playing seems reaffirmed as a strategy that allows children to get closer, constituting spaces for cultural production in which they can experience the sense of belonging. Inclusion proves to be a dynamic process that takes place in the everyday life and where interactions among children play a fundamental role. The meetings among children reveal paths to be followed and trigger their potentialities because they share senses that are not always easily seen by adults.

KEYWORDS:

Inclusion – Special Educational Needs – Interaction among Peers – Child Sociology – Special Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

AFAD – Associação dos Familiares e Amigos do Down

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CINDEDI – Centro de investigação sobre o desenvolvimento humano e educação infantil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

D.C. – Diário de Campo

EMEEF – Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental

EMEI's – Escolas Municipais Infantis

EP – Educação Precoce

Ep. – Episódios

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PI – Psicopedagogia Inicial

RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SIR – Sala de Integração e Recursos

SMED e SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SMSSS – Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

PRAZER EM CONHECER... DESTE TRABALHO, SUA AUTORA, QUESTÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS	13
1.1 “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI” ...	14
1.2 A RELEVÂNCIA DO TEMA	18
1.3 OUVIR AS CRIANÇAS... AS QUESTÕES (DES)NORTEADORAS	20
1.4 OS ADULTOS FALAM <u>SOBRE</u> AS CRIANÇAS OU “TORNAR-SE UM CASO”	21
1.5 ENCONTRO COM O OUTRO: CONDIÇÃO PARA SOCIALIZAÇÃO	24

CAPÍTULO 2

ESTAR NA ESCOLA – DIFERENTES SIGNIFICADOS	28
2.1 ESTAR NA ESCOLA: MARCA DE PERTENCIMENTO	28
2.2 A CRIANÇA SE TORNA ALUNO: CONDIÇÃO DE “INCOMPLETUDE”	30
2.3 “SOMOS TODOS IGUAIS” - A CRENÇA NA HOMOGENEIDADE E NA HIERARQUIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	31

CAPÍTULO 3

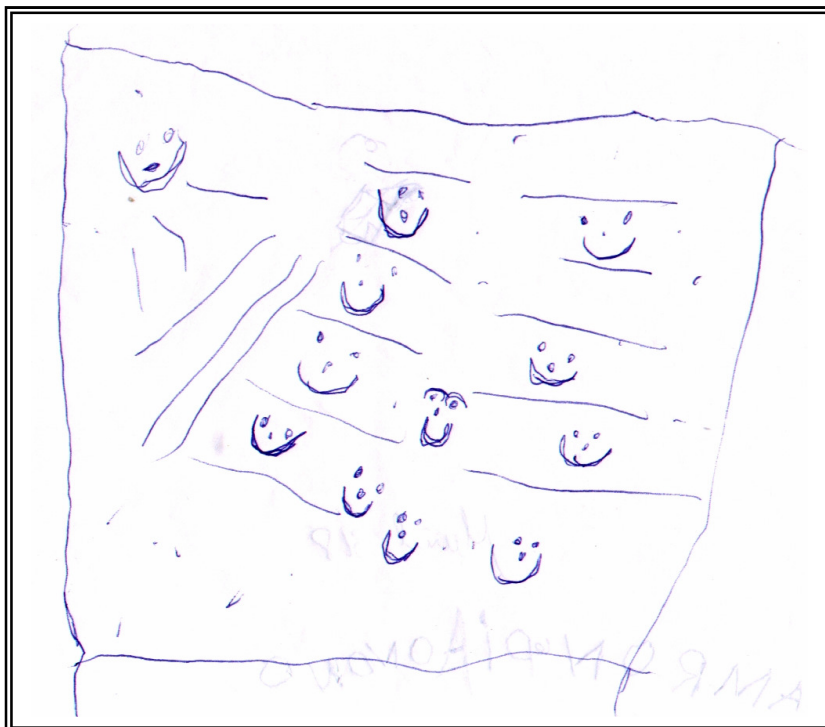
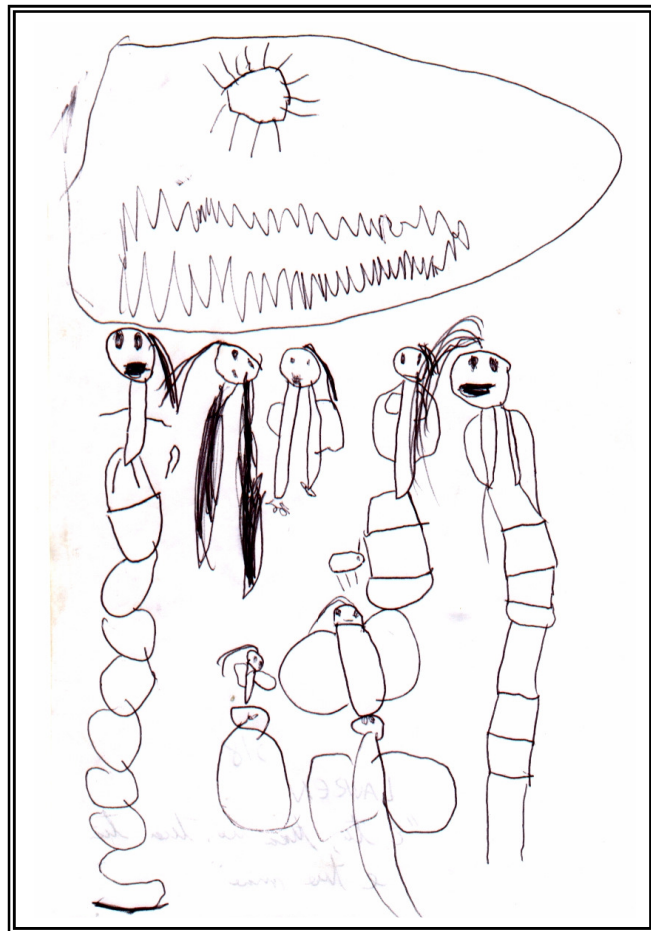
DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO – OS PERCURSOS QUE LEVAM À ESCOLA COMUM	37
3.1 O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	40
3.2 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.4 A INCLUSÃO HOJE NAS EMEIs - OUTROS PERSONAGENS	46
3.5 OS CRITÉRIOS DE INGRESSO PARA ESTAR NAS EMEIs	48
3.6 ESPAÇO CLÍNICO NÃO SUBSTITUI ESPAÇO ESCOLAR	50
3.7 “EU QUERO A MINHA ESCOLA ...” OU AS VOZES DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS	52

CAPÍTULO 4

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS - MODOS DE OLHAR E INVESTIGAR OS FIOS QUE TECEM E SÃO TECIDOS NOS ENCONTROS ENTRE AS CRIANÇAS	56
4.1 ALGUMAS PALAVRAS A RESPEITO DO PENSAMENTO SISTÊMICO	56
4.2 O OLHAR DO HOMEM DE CIÊNCIA SOBRE O CONTEXTO QUE INVESTIGA	57
4.3 A ETNOGRAFIA COMO ABORDAGEM	59
4.3 RETOMANDO OS PASSOS OU OPERACIONALIZANDO A PESQUISA	61
4.4. ENTRAR NO CAMPO E EXPERIMENTAR LUGARES NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS OU “TU TÁ ESCRIVENDO A GENTE?”	64
4.4.1 Uma escrita a muitas mãos	73
4.4.2 Sobre a hora de ir-me ou “Quando tu volta?”	80
4.5 GERAR DADOS	81
4.6 DO DIÁRIO DE CAMPO AOS EPISÓDIOS	81
4.7 DOS EPISÓDIOS ÀS DIMENSÕES	83

CAPÍTULO 5	
SOBRE A ESCOLA INFANTIL ONDE TUDO SE PASSOU: ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE SEUS CENÁRIOS, ATORES E DINÂMICAS	86
CAPÍTULO 6	
AS DIMENSÕES: A NARRATIVA A PARTIR DOS EPISÓDIOS	103
6.1 DIMENSÃO 1: OS CAMINHOS PARA ESTAR JUNTOS: COMPREENDER O OUTRO	105
6.2 DIMENSÃO 2: MOVIMENTOS ATIVOS DE APROXIMAÇÃO	132
6.3 DIMENSÃO 3: AÇÕES PARTILHADAS	174
6.4 DIMENSÃO 4: TÃO PERTO E TÃO LONGE	187
CAPÍTULO 7	
UMA PAUSA, UM CORTE, NENHUM PONTO FINAL: PISTAS PARA SEGUIR	207
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	231

"É tu, tua vó, tua tia, tua
mãe e tua filha...".
(Laura)



"Crianças".
(Maitê)

PRAZER EM CONHECER ... DESTE TRABALHO, SUA AUTORA, QUESTÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste começo de conversa quero afirmar meu compromisso pessoal/profissional com a inclusão social/escolar, partindo do pressuposto que todos podemos aprender juntos, entendendo que não existem razões que justifiquem pedagogicamente a ausência da diversidade na escola e, ainda, que as negociações com os outros são indispensáveis para a construção de um mundo de significados compartilhados.

Para além de reafirmar a defesa à inclusão, parece-me que este momento requer que andemos adiante e olhemos com cuidado o que ocorre no cotidiano escolar para dar conta deste fato, ainda novo, que se apresenta.

Não pretendo que este trabalho se constitua em um discurso prescritivo sobre a inclusão escolar, mas tratarei do que fui capaz de captar deste processo a partir de minha presença junto aos autores/atores que o vivem cotidianamente, investigando **o que emerge dos encontros das crianças com necessidades educacionais especiais com seus pares na escola infantil.**

Para empreender esta trajetória de investigação me fiz acompanhar por diferentes parceiros teóricos. Entre outros autores destaco, na perspectiva da sociologia da infância, Sarmiento (1997; 2004; 2005; 2007) e Corsaro (2003; 2005; 2007). Trazendo sua análise mais ampliada das dinâmicas sociais contemporâneas conto com Bauman (2001; 2004); Bateson (1989; 1999), com sua perspectiva sistêmica, também me acompanha ao longo deste trabalho. Na análise dos episódios, além dos autores já citados, são fundamentais as contribuições da Psicologia em um enfoque interacionista, vindas de Rosseti-Ferreira et al. (2000; 2004) e Góes (1992; 2000). Estes e outros autores, com suas abordagens teóricas, mostram-se no desenvolvimento deste trabalho.

Nos capítulos iniciais apresento as principais questões de pesquisa, contextualizando-as teórica e historicamente. Na seqüência, esclareço os percursos metodológicos e apresento os espaços e os atores desta investigação, quando, então, discuto os modos de socialização – as Dimensões - observados/vividos com as crianças no campo. No fechamento deste trabalho teço, ainda, algumas considerações finais.

A seguir, me apresento um pouco mais longamente, para que aqueles que me lêem possam compreender o lugar de onde falo, mostrando a origem do meu envolvimento com a temática de pesquisa.

1.1 “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI...”

(Cidade Negra)

A construção deste trabalho de pesquisa nasceu de minha trajetória como professora de educação infantil e psicopedagoga clínica. Vejo-o como um ritual que celebra um nascimento, fruto de uma “união” longa, daquelas com momentos de instabilidade, mas com laços fortes, duradouros, respeitosos. Este trabalho demarca esta “união”. Quem se une? A professora de educação infantil e a psicopedagoga que há tempos me habitam, ora em conflito, ora em harmonia, mas em interação e, portanto, gerando em mim (e nos outros), mudanças, ressignificações, novas produções. Houve momentos em que estas “partes” pareciam quase incompatíveis em mim e houve até a tentativa concreta de ser apenas uma ou outra. E isto foi impossível, porque já estavam de tal forma uma na outra, que não puderam sobreviver, assim, separadas, uma sem a outra, porque não pode ser separado aquilo que foi tecido junto, como nos ensina Morin (2002).

Um pouco desta trajetória é o que conto agora.

Pensei em iniciar esta contação com minha chegada na UFRGS, o que me fez entrar em contato com professores e temáticas que sempre considerei definitivas em minha formação. Muitas delas pareciam-me totalmente inéditas até aquele momento, como compreender a organização perversa da sociedade, seus mecanismos excludentes e, portanto, o compromisso social da escola. Mas, senti necessidade, assim, de repente - não por acaso - de contar um pouco da minha história anterior à Universidade (porque uma pedagoga não faz estas opções de vida e de pesquisa, em lugar de outras, apenas em função daquilo que aprendeu na Universidade).

Vejo que o tema da inclusão/exclusão chegou muito cedo à minha vida. Sou neta de imigrantes italianos, filha de um pai agricultor que nunca se aproximou do conhecimento formal, mas que, com seu trabalho na roça, viabilizou que seus irmãos pudessem estar na cidade e estudar. E que, mais tarde, fez a “opção”, rendendo-se aos apelos de minha mãe, de trocar sua grande paixão, a terra que cultivava, pela assustadora cidade grande, por um único e nobre motivo: permitir que eu e meus irmãos pudséssemos continuar estudando. Nesta cidade experimentamos, cada um a seu modo, como é sentir-se um estranho, chegando em um lugar que não conhecíamos e que não nos reconhecia. Meu pai não pôde me ensinar letras e números, mas, com certeza, ensinou-me sobre muitos valores que marcam minha forma de estar e me relacionar no mundo. Entre tantos ensinamentos, talvez muitos tenham sido sobre amor, como definido por Bauman, em sua instigante obra “Amor Líquido” (2004), aquele que

pressupõe um compromisso intencionalmente duradouro e indefinido com o bem-estar do outro.

Dou-me conta das semelhanças, que, em boa parte da minha vida, enxerguei como diferenças. Meu pai fez, em sua trajetória de vida, algo muito parecido com o que eu faço hoje em minha profissão. Contribuiu, a seu modo, para o acesso das pessoas ao conhecimento. O modo de ser e de aprender de cada um de nós é um processo aparentemente individual, mas que vem completamente povoado, embebido, recheado das vozes dos inúmeros outros que fizeram parte desta história. E a família foi para mim o primeiro desses grupos!

Agora ... voltemos à UFRGS.

No curso de Pedagogia, minha opção foi pela Educação Infantil em função de vislumbrar, naquele momento, nesse nível de ensino, maiores possibilidades de uma prática que poderia ser organizada a partir de um currículo flexível, com espaço para a interação entre as crianças e com o brincar, muito presente.

Em 1986 concluí a graduação, mas mantive meu vínculo com a UFRGS através da participação em um grupo de pesquisa. Destaco aqui esta experiência por considerar que tenha sido fundamental para subsidiar minha prática, para o aprofundamento teórico, para tornar-me quem sou e trazer-me para onde estou. A pesquisa era coordenada pela professora Ana Cristina Rangel e investigava a construção do número na criança, com base nos estudos de Jean Piaget. Neste grupo, encontrávamo-nos semanalmente, estudávamos e criávamos jogos cooperativos a serem realizados com as crianças de uma classe especial em uma escola pública de Viamão e com a turma de Jardim B, da qual eu era a professora. Depois, trazíamos, por escrito, os relatos do desenvolvimento das atividades, com as falas das crianças, com nossas inquietações - que não eram poucas - e com as inúmeras descobertas que fazíamos.

Lembro-me muito claramente do quanto me sentia desafiada e, muitas vezes, impotente, diante daquelas crianças que, do meu ponto de vista, naquele momento, não aprendiam como as outras. Tenho clareza que, já na época, era guiada por uma crença de que todos podiam aprender, mas não era tão claro para mim que nenhum sujeito aprende como o outro. Isto levou um tempo maior para ser construído em mim. Talvez ainda acreditasse que uma turma de crianças poderia “ser” ou “tornar-se” mais ou menos homogênea, desde que a todas fossem oferecidas as mesmas oportunidades. Ocorrem-me as palavras de Pozo (2002, p. 19): “Todas as aprendizagens infelizes se parecem e as felizes o são cada uma à sua maneira”.

Algumas destas atividades eram filmadas, então podíamos revê-las em conjunto. Isto nos dava a oportunidade para uma reflexão profunda sobre a adequação das propostas que levávamos às crianças, sobre o modo como elas interagiam com essas propostas e com seus

pares. Estabelecíamos um paralelo entre os dois grupos de alunos (da classe especial e da educação infantil) frente a estas vivências e acompanhávamos sua evolução. Entre outras coisas, aprendi muito a respeito da relação entre desenvolvimento moral e intelectual, sobre o papel da cooperação entre as crianças na aprendizagem e reforçava-se a possibilidade de uma prática qualificada do professor: pensada, planejada, registrada, repensada...

O desejo de compreender melhor os processos de aprendizagem daquelas crianças que se mostravam “diferentes” em seus modos de conhecer fez com que eu buscasse o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Foi um curso denso, longo, que subsidiava a minha prática e que me permitiu ampliar muito a compreensão dos processos de aprender, transformando-me enquanto professora de Educação Infantil e, na época, também enquanto professora de um grupo de “reforço pedagógico” na mesma escola.

Após esta formação, iniciei o trabalho clínico. Em minha prática como psicopedagoga, dava-me conta de quantas dificuldades tratadas como “da criança” eram, muitas vezes, dificuldades produzidas na escola, entre outras razões, pela ausência de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem, pela ausência de comunicação entre os sistemas escolar e familiar e pela impossibilidade de lidar com a diversidade nos modos de aprender.

Em 1996 assumi como professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)¹, em uma escola infantil na Vila Mapa. Foi uma sucessão de novas aprendizagens para mim. A dinâmica diferenciada de uma Escola Infantil, como dividir o trabalho e o espaço da sala com outros adultos, acompanhar sono, alimentação, etc., tudo fazia-me pensar se era possível ser “professora” ali. Logo descobri que era possível, mas que, com um grupo de vinte crianças de três anos, a professora e a proposta precisavam ser diferentes daquele “modelo” que eu sabia ser.

Após inúmeras tentativas de fazê-los parar para as “combinações”, sob o olhar atento das experientes monitoras que dividiam a tarefa comigo, consegui entender que as crianças mostravam o tempo todo o caminho para me aproximar delas: o movimento, o contato corporal, a possibilidade de espaço para estarem umas com as outras. E então fomos muito felizes juntas! Com esse grupo aprendi, entre outras coisas, a dar mais espaço para as interações entre as crianças, a ter menos pressa nas intervenções e compreendi, com profundidade, o sentido da expressão “exclusão social” e a importância de uma escola infantil

¹ Ao longo do trabalho, quando me referir à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, empregarei esta sigla.

de qualidade em uma comunidade onde a existência de um lugar como esse pode fazer toda a diferença para algumas crianças, inclusive a possibilidade de permanecerem vivas.

Nessa busca em compreender as diferentes dimensões que promovem ou não a aprendizagem, iniciei um curso sobre dinâmica familiar direcionado a profissionais da educação. Fiz o curso durante aquele ano, entrei em contato com o pensamento sistêmico e decidi pela Especialização em Terapia de Família.

Meu objetivo com esta Especialização não foi me tornar terapeuta de família, mas sim uma professora e uma psicopedagoga com melhores condições de compreender e trabalhar com as crianças inseridas em seu contexto familiar e social. A partir do contato com o pensamento sistêmico, pude entender melhor a escola e a família como sub-sistemas que se inter-relacionam inseridos em um contexto social, ampliando meu modo de olhar os sujeitos que demonstram dificuldades para aprender na escola.

No ano seguinte à minha entrada na RME/POA, fui convidada a integrar o nível de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SMED), onde trabalhei como assessora pedagógica das Escolas Infantis e Creches Comunitárias Conveniadas durante oito anos. Por sua amplitude e riqueza de possibilidades, considero que este foi um lugar privilegiado para estar. Eu destacaria, entre as muitas atribuições que nos cabiam como assessoras, a participação nas discussões das políticas públicas para a educação do município de Porto Alegre, o trabalho com a formação de educadores, a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições e o contato com o trabalho comunitário.

Lidar com o outro em seus processos de ensinar e aprender, nas diferentes dimensões apresentadas até aqui, exige realimentação teórica constante. Foi buscando subsídios para o trabalho na assessoria que retomei meu contato mais formal com a UFRGS e o desejo de pesquisar e fazer o mestrado foi uma importante consequência.

Dando continuidade à minha trajetória na SMED, passei a integrar, em sua atual gestão, um espaço de trabalho há muito desejado por mim, a equipe de assessoria do Território de Aprendizagem de Educação Especial. Minha principal atribuição neste grupo é o acompanhamento ao processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas Escolas Municipais Infantis da RME/POA. Ampliam-se os espaços de atuação, os conhecimentos, o olhar e, é claro, as inquietações e as perguntas. Afetada por esta trajetória, escolhi como tema deste trabalho investigar **a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na perspectiva das crianças.**

1.2 A RELEVÂNCIA DO TEMA

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais² na escola pode ser considerada, em nosso país, um processo recente e, portanto, ainda bastante carente de estudos que possam nos ajudar a pensar sobre o caminho que vem sendo trilhado. No documento “Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões” (ANPED, 2004), Baptista e Dornelles mapeiam estas políticas em Porto Alegre, salientando, em sua conclusão, o número escasso de pesquisas que abordam a temática da inclusão na Rede Municipal de Ensino e apontando a necessidade de maior número de trabalhos nesta área.

Ao iniciar os estudos para esta pesquisa, foi possível constatar que a história do atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre parece que tem sido narrada e registrada com maior frequência a partir da perspectiva do Ensino Fundamental. Em publicações produzidas pela SMED/POA (1999a, 1999b, 2000) ou que tratam deste tema, bem como em teses e dissertações³ que se referem à trajetória histórica, às políticas e aos espaços de trabalho ocupados pelas crianças com necessidades especiais nesta Rede, aparece pouco a respeito desta trajetória na Educação Infantil.

Assim, registrar parte do processo vivido na RME/POA, a partir da perspectiva de seus atores/autores, crianças e educadores das Escolas Municipais Infantis, também é um dos objetivos deste trabalho.

O tema inclusão social/escolar nunca foi trazido à cena (inclusive nas cenas das telenovelas) com tanta intensidade como neste momento em nosso país e, como não poderia deixar de ser, em uma sociedade calcada na homogeneização, ainda gera muita polêmica, o

² Ao longo da história da educação especial, até chegar aos processos de inclusão, estas crianças foram nomeadas de muitas formas, o que pode ser observado também nas diferentes bibliografias sobre o tema, marcando posições e filiações teóricas e políticas. Ao citar os autores ao longo do projeto, manterei, é claro, as nomenclaturas empregadas por estes, respeitando o lugar de onde falam. Utilizo a expressão, necessidades educacionais especiais, por sua abrangência, por estar em consonância com a legislação vigente, bem como por esta ser a nomenclatura utilizada no contexto da RME/ POA onde ocorreu este estudo. Este conceito tem sido adotado nos documentos orientadores do MEC a partir da divulgação da Declaração de Salamanca e as linhas de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994). São considerados sujeitos com **necessidades educacionais especiais** aqueles que, em algum momento de sua escolaridade, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no seu processo de desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades/superdotação (Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 5º).

³ Encontramos este tema com enfoque no Ensino Fundamental em: Pistóia (2001), Tezzari, (2002), Santos Júnior (2002), Oliveira (2002), Souza (2004).

que mostra o quanto este movimento, em seus múltiplos enfoques, vem mobilizando as diferentes instituições/instâncias sociais.

Considero a discussão deste tema especialmente relevante para o momento político e histórico que vivemos na educação, em que tanto se discute a implementação de políticas públicas que possam garantir acesso, permanência e aprendizagem para todos na escola.

Cabe ainda registrar que a inclusão escolar deve ser compreendida como um movimento que não se restringe apenas ao acesso das crianças consideradas com necessidades educacionais especiais ao ensino comum. Para Soares (2006), a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido adotado como resposta às políticas de “Educação para Todos”. No Brasil, a “escola inclusiva” tem sido muitas vezes considerada como a que possui “alunos de inclusão” (termo utilizado para os alunos que foram encaminhados pelo ensino especializado ao ensino regular). A inclusão compreendida desta forma, alerta o autor, tem se sobreposto em muitos momentos à discussão da inclusão como política educacional mais ampla.

Viabilizar a inclusão pressupõe um espaço escolar que repense seus modos de existir permanentemente, a partir da diversidade que se apresenta construindo as condições de aprendizagem para todos os alunos, sejam quais forem suas origens, diferenças, semelhanças, histórias, potências, fragilidades. Significa lidar com a complexidade em lugar de tentar negá-la.

Segundo Morin (2002, p.30), o “novo brota sem parar” e quando o inesperado se manifesta, é preciso “ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”.

Não será, portanto, reduzindo esta discussão à organização de um novo programa de conteúdos a serem ensinados, em substituição ao atual, que dará conta da construção deste novo e imprevisível caminho que se apresenta. Morin (2002) chama a atenção para a necessidade atual de uma reforma de pensamento na educação, que não é simplesmente programática, mas precisa ser paradigmática⁴.

Bauman (2001) refere que, em momentos de grande desacomodação, a tendência humana é a busca de “abrigos”, a busca de “verdades” que alentem, na ilusão de encontrá-las e de proteger-se das incertezas, o que pode levar a radicalismos. Penso que minha motivação

⁴ Edgar Morin, um dos teóricos da complexidade, em seu livro “Introdução ao pensamento complexo” (1990), define **paradigmas** como princípios “supralógicos” de organização de pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão do mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso.

inicial para a produção deste trabalho talvez tenha, em sua origem, um pouco este sentido de “buscar abrigo” e nele fazer uma pausa mais demorada: parar, olhar, registrar, realimentar-me para continuar andando, talvez em novas direções, mas sem a tarefa de encontrar “verdades” (ainda que isso fosse possível). No entanto, com uma clara pretensão de encontrar as crianças, me aproximar de seus sentimentos, seus pensamentos sobre estes processos de inclusão que estamos vivendo. Espero que estes escritos possam revelar, ao menos, algumas pistas que nos ajudem nesta aproximação.

1.3 OUVIR AS CRIANÇAS ... AS QUESTÕES (DES)NORTEADORAS

Nesta pesquisa busquei, então, investigar como ocorrem as interações entre pares no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

Esta pesquisa foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial, etc., a partir da observação de suas ações, sendo as principais questões que me moveram em direção ao campo que investiguei: Como lidam, o que dizem sobre o que pensam, como interagem as crianças na escola com um sujeito, colega, par, visto ou anunciado, como diferente? Estas crianças, ditas diferentes, que trazem em seu corpo, em suas condutas ou em suas histórias a marca da diferença, como atuam junto a seus colegas, de que estratégias se valem para aproximarem-se umas das outras? São chamadas por seus colegas a partilhar os momentos de brincar? Como se anuncia ou aparece esta marca da diferença para as demais crianças?

Ao longo de minha vida profissional tenho estado atenta às falas dos educadores com os quais tenho contato em meu trabalho cotidiano, que dizem de suas percepções sobre o processo de inclusão e seus efeitos na escola, tanto para os educadores, como para as famílias e crianças. Efeitos nem sempre vividos por esses sujeitos como positivos, é claro. Esta vivência cotidiana tem trazido importantes questões a mim.

Os estudos encontrados nesta área também têm sido feitos, em sua maioria, na perspectiva dos adultos. Penso que estar entre as crianças e poder observar, ouvir o que elas têm a dizer, a mostrar, a expressar sobre isso pode ajudar-nos a ter uma visão, impossível de ser completa, mas bastante mais ampliada desta experiência. Minha idéia não foi excluir nesta pesquisa as vozes dos adultos (famílias, educadores, especialistas), mas compreender estes processos de inclusão, contextualizado-os a partir das crianças.

A metáfora oferecida por Gregory Bateson (1999), em diferentes momentos de sua obra, na descrição de como deveríamos olhar o contexto que queremos investigar é a de uma “dança”. Quando olhamos uma dança, vemos o todo, porém, nela, as partes não “desaparecem”, não se tornam invisíveis, mas estão em interação e movimento constante. O olhar precisa ser direcionado na busca de um entendimento em que os diferentes níveis em foco, sejam quais forem, não estejam, nas palavras de Bateson, nem separados, nem confundidos.

1.4 OS ADULTOS FALAM SOBRE AS CRIANÇAS OU “TORNAR-SE UM CASO”

Algo interessante que tenho observado é que, em muitas situações, quando temos em uma escola infantil uma criança considerada com necessidades especiais, isto vira assunto de muitos. Transforma-se em tema da formação coletiva para o grupo de educadores, de reuniões de pais, de reuniões de equipe que incluem especialistas e outros assessores. É claro que isto mostra o quanto a presença destas crianças na escola gera “movimento” na instituição, o que considero que pode trazer benefícios para a escola como um todo, inclusive para as outras crianças que não são consideradas assim tão diferentes no grupo. Também fica claro aqui o quanto ainda é considerada uma novidade, a diferença ou “os diferentes” no espaço escolar e por isso torna-se necessária, ainda, neste momento do processo, esta mobilização toda.

Mas, o ponto que me preocupa em especial é que pelo fato desta criança ter “necessidades especiais”, um número imenso de adultos se sente autorizado a falar **sobre** ela e talvez um número bem menor sintam-se em condições de falar **com** ela. Torna-se, assim, alvo de interesse público, torna-se um “caso” a ser estudado. Então, sua história de vida e, conseqüentemente, de sua família, corre o risco de ser devassada, apresentada a outros educadores e a outros pais⁵.

Recentemente estive em uma escola infantil para uma reunião com a equipe que trabalha com um menino de quatro anos com Síndrome de Down que vinha demonstrando muita dificuldade em seu processo “de inclusão” na escola. O grupo que estava reunido para

⁵ A Revista Pátio Educação Infantil, de dezembro de 2005, que trata do tema inclusão, traz uma reportagem feita a partir de dados obtidos na escola, sobre uma menina incluída em uma escola infantil da RME/POA e torna-se público para todos os leitores da revista que sua mãe é portadora de HIV. Não considero este um dado relevante para discutir o tema da inclusão da menina na escola e nem tem relação com o tipo de dificuldade de desenvolvimento que ela apresenta. Esta mulher, mãe da menina, não foi consultada sobre seu desejo de disponibilizar ou não este dado de sua vida pessoal aos leitores da revista, nem a menina!

esta conversa; além de mim, incluía a professora da sala, as duas monitoras (uma de cada turno), a estagiária da turma, a diretora da instituição, a educadora especial que faz o atendimento fora da escola, o funcionário que cuida do portão da escola, a monitora da sala que atendeu o menino no início do ano, a monitora que é da sala ao lado, mas que às vezes “quando precisa” fica com ele. Acho que não esqueci ninguém!

Todos, ao saber do tema da reunião, consideraram importante estar presentes nela. Parece incrível, mas falamos muito pouco sobre o menino, seus gostos, seus amigos, seus brinquedos preferidos e, conseqüentemente, das estratégias de intervenção pedagógica que daí poderiam advir. Pensando sobre o conteúdo da reunião, vejo que falamos principalmente sobre as dificuldades do seu pai e da sua mãe. Era consenso no grupo a “incompetência” da família para lidar com os - famosos e idolatrados na educação infantil - “limites” do menino. Às vezes, os limites, ou sua ausência, ocupam tanto o espaço destas conversas que quase não sobra tempo para falar de possibilidades! Também fico pensando: se esta criança é tratada como “problema” de todos, poderia acabar sendo responsabilidade de ninguém na escola? Parte das dificuldades em lidar com ela podem ter aí sua origem? Afinal de contas, quem toma decisões sobre mim nessa escola, quem me quer aqui, qual é a minha sala, quem são meus colegas, qual é o meu lugar? Com sua agitação incessante, poderia estar nos fazendo exatamente essas perguntas.

Não quero desconsiderar aqui a importância destes espaços de conversação que agregam os diferentes sujeitos na busca de soluções conjuntas para aquilo que os inquieta. A escuta de diferentes vozes quase sempre tem a capacidade de ampliar as possibilidades de resolução das questões. Mas, com frequência, sinto falta das crianças nessas conversas (não necessariamente de sua presença física). Elas também são atores – e certamente não atores coadjuvantes – deste cenário cultural. E uma aproximação com estes atores/autores foi o que pretendi com o desenvolvimento desta pesquisa.

Penso que talvez, quando lidamos com crianças tratando-as como “casos de inclusão”, esquecemos com mais facilidade que temos aí uma criança e uma família que têm desejos, crenças, opiniões, sabedoria, como qualquer outro ser humano. A criança pode desaparecer atrás das “faltas” que aparecem. Assim, buscar um espaço para a voz destas crianças e de seus pares neste contexto parece-me especialmente relevante.

Talvez o fato de nosso foco de investigação na educação estar, de um modo geral, muito mais centrado no adulto-educador ou, no máximo, nas relações que se estabelecem entre esse adulto e as crianças, também seja um aspecto que nos embace um tanto o olhar. Nossa preocupação, bem como nossas acusações das causas da tão falada “incompetência da

escola”, freqüentemente recaem sobre o adulto-educador, outras vezes deslocando-se para as crianças ou para suas famílias, o que não me parece que tem ajudado a qualificar nossa análise.

E, possivelmente, por estarmos demasiadamente ocupados em encontrarmos “culpados”, perdemos valiosas “partes” da cena escolar, como o que se produz na interação entre as crianças, por exemplo, que têm quase sempre ocupado um lugar secundário, de bastidores, em nossas análises deste espaço privilegiado de ações compartilhadas que é a escola. Estas relações horizontais entre as crianças são as que Bronfman e Martínez (1996), caracterizam como “invisíveis” na escola.

Isto não significa simplesmente que devemos deslocar o foco de um elemento para o outro, mudando o foco dos adultos e recolocando-o nas crianças ou em suas famílias, por exemplo, e abandonando ou substituindo o primeiro foco, mas buscarmos enxergar estes elementos em relação uns com os outros e incluirmos “partes” esquecidas que são necessárias quando realmente queremos compreender o que se apresenta. A questão é que, quando não nos dispomos a conhecer suficientemente o contexto, o emaranhado de relações que ali se estabelecem, isolamos o problema, levando em conta apenas esses sujeitos ou as suas dificuldades, o que pode vir a converter-se em um elemento a mais do problema.

A relação criança-criança tem sido destacada como um importante elemento psicopedagógico em creches e pré-escolas. Segundo Yazlle; Amorim; Rosseti-Ferreira (2004),

Com a presença de crianças portadoras de deficiências, nos parece muito pertinente o investimento em pesquisas sobre essa temática. Problematizar o acolhimento, os conflitos, a própria interação criança-criança e as atitudes das professoras frente a elas nos parece um recurso interessante para discussões sobre diferenças, deficiências e sentimentos a elas atribuídos (p. 204).

Sacristán (2005) afirma que, nas investigações educacionais das últimas décadas, o sujeito professor está muito mais presente no discurso dos pesquisadores do que os alunos. As reformas educacionais costumam se deter mais na busca da melhoria da qualidade de ensino, atualização dos conteúdos, gestão, interesses dos professores, etc., e pergunta-se pouco aos alunos/crianças pelas mudanças que deveriam ocorrer .

Geralmente, as pesquisas sobre a infância partem de uma lógica, na qual o adulto investiga a criança a partir de seus próprios pontos de vista, sem buscar se colocar em seu lugar (DELGADO; MULLER, 2005). A Sociologia da Infância, que emerge a partir da década de 1980, em diferentes países, propõe o ponto de vista das crianças como essencial nas pesquisas. Este é um campo teórico ainda em desenvolvimento e algumas diferenças

conceituais começam a se configurar entre os autores, mas nesta perspectiva é imprescindível que o pesquisador abandone a lógica adultocêntrica e tente entender as crianças a partir de seus contextos e de suas experiências. É uma busca de não olhar as crianças de fora para dentro, mas procurar entender o que acontece entre elas, como elas produzem significados e não enxergar apenas os sentidos que os adultos criam para explicar como as crianças “são”.

Para Sarmento (2005),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (p. 363).

Quando queremos compreender o “efeito” da presença de crianças com necessidades educacionais especiais nas turmas de educação infantil é preciso observar, olhar, ouvir o que se produz nestes encontros e/ou desencontros entre elas na escola. Neste sentido, a etnografia apresenta-se como uma interessante alternativa de pesquisa deste universo.

1.5 ENCONTRO COM O OUTRO: CONDIÇÃO PARA SOCIALIZAÇÃO

Corsaro, importante pesquisador da Sociologia da Infância, foi um dos primeiros a estudar a interação entre pares na perspectiva sociológica. Utilizando-se da etnografia, a partir de observações e gravações em vídeo de situações de brincadeira do cotidiano das crianças em seus estudos, analisou a cultura que ali se produz. A partir de uma perspectiva interpretativa considera que a socialização das crianças não é apenas uma questão de adaptação ou de interiorização da cultura, mas um processo de apropriação, de inovação, de reprodução criativa e, portanto, de produção e transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta, contribuindo para sua ampliação da cultura social.

Corsaro (2003b) considera que a noção de que as crianças são agentes⁶ ativos de seu próprio desenvolvimento e socialização é relativamente aceita hoje na Psicologia, na

⁶ Agência humana é entendida como “implicação temporalmente construída por atores de contextos estruturalmente diferentes, os quais, através da interação de hábitos, imaginação e julgamento, tanto reproduzem como transformam aquelas estruturas em respostas interativas aos problemas colocados por situações históricas em mudança” (EMIRBAYER; MISHE, 1998 apud CORSARO, 2003b).

Sociologia e na Educação. Segundo o autor, as crianças se desenvolvem individualmente, mas, ao longo deste desenvolvimento, o processo coletivo do qual fazem parte também está em mudança. O desenvolvimento dos humanos é sempre coletivo, e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros que nos são significativos. Portanto, o nível de análise para o estudo da infância e das transições na vida das crianças deve ser sempre coletivo, o indivíduo em interação com outros num contexto cultural.

Hubert Montagner (1988), a partir de suas observações com bebês, afirma que, mesmo antes de completarem o primeiro ano de vida, eles já demonstram claramente comportamentos de vinculação com outras pessoas para além da mãe e das que compõem o seu meio familiar. Segundo o autor, crianças muito pequenas (entre dois e três anos, em contextos observados por ele) são capazes de constituírem ligações fortes com outras crianças, a ponto de ser possível observar um certo estado de ansiedade quando, por algum motivo, vivem a ausência de seu “par de vinculação” (p. 164). Os recentes estudos do CINDEDI (Centro de investigação sobre o desenvolvimento humano e educação infantil), coordenado pela professora Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, na USP, apontam para a relevância das relações que as crianças estabelecem umas com as outras em sua convivência em creches. Alguns destes estudos são trazidos em Rosseti-Ferreira et al. (2004).

A importância para as crianças de estar e interagir com outras crianças fica clara nas pesquisas e em nosso cotidiano. Desde muito cedo, elas já se envolvem em interações com seus pares que se traduzem em aproximações e afastamentos, tentativas de apropriação de objetos do outro, exploração do corpo do outro, busca do seu olhar, etc., com todas as implicações que advêm do fato de que nós, humanos, independente da idade que temos, desejamos estar uns com os outros e, por nos sentirmos implicados/muito interessados nisso, aprimoramos nossos gestos, afinamos o nosso olhar, modulamos nossas emoções, aprendemos, crescemos, socializamos-nos para que estes encontros sejam possíveis. É graças a esse processo que a criança vai se integrando na vida social. Bronfman e Martínez (1996) consideram que as interações horizontais também cumprem a função de socialização da criança, assim como simultaneamente socializam os adultos. Para as autoras, um dos aspectos mais importantes da socialização é o jogo de interações subjacentes, de modo que só se pode conceber a socialização em interação.

Nas instituições e grupos sociais, o indivíduo recupera seu protagonismo, reconstruindo os modelos de relação, modificando-os ao exercitá-los e influenciando na escritura dos cenários onde atua. A escola, assim, é considerada um universo de socialização.

Para as crianças, a entrada na escola pode ampliar imensamente as possibilidades de compartilhar ações com seus pares. Ela é um espaço privilegiado de aprendizagem, de socialização, de interação, de encontro com o outro.

Quando convivem nesse espaço com seus pares, as crianças aprendem muito além do que planejamos ensiná-las quando jogam, brincam, pintam, ouvem histórias, comem juntas, lavam suas mãos, etc. Aprendem sobre manejar conflitos, a lidar com o imprevisível, a não desistir quando erram, a esperar ou a não esperar, a compartilhar amigos. Aprendem sobre o lugar que ocupam, sobre pertencimento. Aprendem sobre os outros e sobre si mesmos ao estarem com os outros. Descobrem sobre as regras sociais do contexto que habitam.

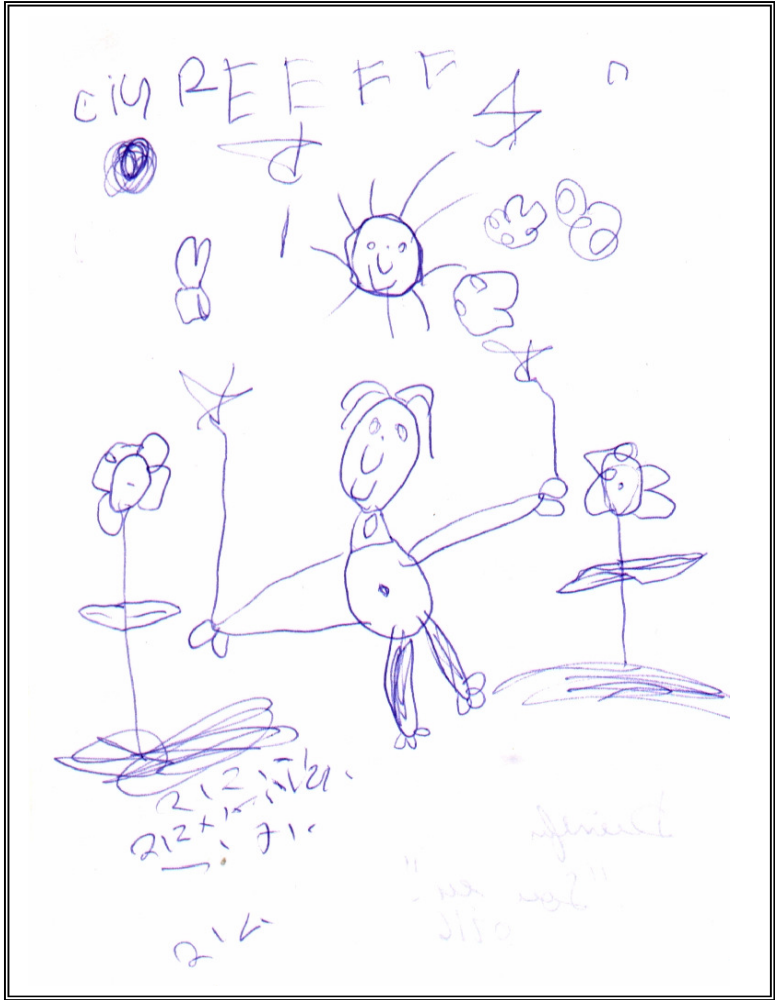
Para que compreendam e se integrem à vida social, se socializem, são fundamentais as interações que estabelecem, não apenas com os adultos, mas, de um modo especial, com as outras crianças. Podemos observar que as crianças, na maior parte das vezes, desejam estar umas com as outras e, por isso, esforçam-se nestes encontros para descobrir os modos de atuar que lhes permitam estar com seus pares.

Socialização, para Bateson (1999), requer, por definição, a interação de dois ou mais organismos. Aquilo que nos é visível desses organismos, cujo interior não podemos ver, seria apenas uma porção do *iceberg* que se mostra na superfície. Esta parte visível do processo – a socialização – não é um mero produto secundário. Estes fenômenos interativos observáveis do exterior contêm, não apenas o que é aprendido, mas também todas as tentativas imperfeitas de ambas as pessoas para adaptarem-se juntas em um processo contínuo de intercâmbios.

Para Bateson (1999), quando queremos investigar a socialização, podemos observá-la de fora, de duas maneiras: a partir das ações das pessoas que interagem e dos contextos em que se desenrolam essas ações.

Pensar e aprender, explica o autor, se parece com a tarefa da evolução, quando consideramos que uma parte dela é sempre experimental: sentir, compreender, explorar. Cada um está tentando encontrar seu caminho. Um sujeito escuta o outro em uma dança de idéias que progridem, envolvendo ambos em um processo comum, evoluindo juntos para criar uma certa constância, um equilíbrio onde possam operar.

Nossas relações, diz Bateson (1999), nos preocupam mais do que tudo no mundo e nisto somos semelhantes aos outros animais. Sempre é um gesto, um som, um movimento corporal que sugere certo tipo de relação e se supõe que o outro organismo deva agir partindo dessa sugestão sobre a relação.



"Sou eu".
(Diane)



"Todas as pessoas da minha casa".
(Jaques)

CAPÍTULO 2

ESTAR NA ESCOLA – DIFERENTES SIGNIFICADOS

Neste capítulo, busco alguns referenciais que me ajudem a pensar o efeito para a criança com necessidades educacionais especiais de estar na escola comum - ser aluno como condição ou possibilidade para pertencer à categoria infância - e ser visto como tal no seu entorno social.

2.1 ESTAR NA ESCOLA: MARCA DE PERTENCIMENTO

“Tudo o que nos é familiar tende a ser visto como natural”. Assim Sacristán (2005, p.11) inicia o primeiro capítulo da sua obra que analisa a trajetória histórica percorrida pelos “menores”⁷ até se transformarem em escolares. Ser criança e ser aluno, hoje, é visto como algo “natural”. Espera-se que todos que são crianças possam ir à escola. Mas isso não foi sempre assim.

Na Idade Média, poucos estudantes tinham esta condição de aluno. É a partir do século XIX que essa condição começa a ser expandida. Segundo Sarmiento (2004b), essa operação de escolarização constitui uma conquista civilizatória que, como sabemos, é ainda hoje uma reivindicação progressista e não plenamente garantida em muitos países.

Sarmiento (2004b) afirma que a constituição do aluno se deu pela morte simbólica da criança, com a emergência, na modernidade, do projeto de uma escola pública para todos.

A própria idéia de infância é uma idéia moderna, sempre existiram crianças, mas a concepção de infância começou a se desenhar no Renascimento. A construção social da infância foi o resultado de um processo complexo, que envolveu as formas de representação das crianças, a organização e estruturação de seus modos de vida e, principalmente, o surgimento de instituições que cuidassem delas. Por volta do século XVIII, surgiu a escola de massas e a criança passou a ser vista como objeto de estudo, o que criou certas prescrições pelas ciências como a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia, de como ela deveria ser tratada para que se desenvolvesse sadiamente. Houve a criação de uma “administração simbólica da

⁷ Sacristán utiliza a denominação “menor” para englobar todo ser humano que “não é adulto”. Em alguns momentos utiliza as categorias aluno, criança pequena e menor como sinônimos.

infância” (SARMENTO, 2004a, p. 13), ou seja, instituíram-se normas, prescrições, atitudes, nem sempre explicitadas, para condicionar, determinar, constranger as vivências das crianças em sociedade. Configurou-se um “Ofício de criança”, que tem ligação com a escolarização, mas também pode ser percebido de forma mais ampla, como o desempenho do papel social designado à criança.

Estar na escola, segundo Sacristán (2005, p.102), já faz parte para nós da “paisagem natural”; é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, com fins aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na vida das pessoas, como um marco de referência valorizado que introjetamos e que projetamos.

Assim, segundo o autor, “ser aluno” deu – e segue dando – às crianças a condição de categoria social diferenciada e reconhecida. Neste sentido, não podemos deixar de pensar no acesso das crianças com necessidades educacionais especiais à escola infantil como um ritual que marca sua condição de criança, o que tem um significado social relevante.

Aponto em outros momentos deste trabalho que a educação infantil tem em sua origem, trajetória e profissionais que nela atuam uma história que se diferencia em muitos aspectos daquela do ensino fundamental/instituições tipicamente escolares e faço parte de um grupo que defende que seus objetivos de trabalho/currículo precisam manter suas especificidades. Isto também é apontado por Candal (2001, p.31), como a busca de uma “pedagogia da infância”, onde a dimensão que os conhecimentos assumiriam na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”, dando lugar a suas múltiplas linguagens. Pressupostos, saberes e práticas que inclusive defendo que deveriam ser compartilhados com o ensino fundamental, quem sabe “contaminando” este nível de ensino, já que trabalham com um mesmo ciclo de vida: a infância. No entanto, o que acompanho no cotidiano de inúmeras instituições de educação infantil no contexto onde atuo, inclusive na escola que foi *locus* desta pesquisa, é que estas instituições, ainda estão fortemente afetadas por um caráter preparatório com vistas ao um “futuro” supostamente previsível, onde são muitos os sinais de práticas homogeneizadoras que percorrem de modo semelhante os demais níveis de ensino.

Torna-se importante esclarecer que estar freqüentando uma escola de educação infantil não faz com que as diferenças, sejam quais forem, desapareçam; nem é o que se espera. Não proponho aqui acesso ao espaço escolar com uma função de unificação ou homogeneização que obscureça as singularidades de cada criança.

Também não estou afirmando que basta estar na escola, viver a condição de aluno, para que as crianças com necessidades educacionais especiais (ou qualquer outra) tenham seu lugar de criança reconhecido, mas, sim, pensar neste processo como um marcador de pertencimento à categoria da infância.

2.2 A CRIANÇA SE TORNA ALUNO: CONDIÇÃO DE “INCOMPLETUDE”

O fato de estar escolarizado, afirma Sacristán (2005), é uma vivência que marca o caráter, a condição social daqueles que estão na sala de aula, a aceitação no mundo e seu futuro. E esta é uma experiência que nem todos têm em igualdade de condições, durante o mesmo tempo e na mesma especialidade. Assim, se é aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade da experiência que cada um tiver. Estas maneiras diferentes de ser aluno “constituem um tipo de distinção no processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos como indivíduos e atores sociais” (p. 105). Então, ao mesmo tempo em que a escola pode ser considerada esta marca de inclusão na categoria social da infância, coloca-se nessa experiência de escolarização também o “risco” e/ou a possibilidade de o “filho” ser “testado” como aluno, com todas as conseqüências que podem estar aí implicadas.

Cada sujeito vive a condição de filho e de aluno de modos distintos porque os padrões de cada grupo familiar e escolar são singulares.

Nas escolas, afirma Sacristán (2005), os “filhos”, agora alunos, devem servir aos interesses de uma “família mais ampla” e mais distante: a sociedade, o mundo do trabalho, o Estado, as igrejas, a produção, etc. Nesta “família social”, alguns serão qualificados como improdutivos.

O ingresso na instituição escola é trazido por Goffman (1978) como uma ocasião em que frequentemente se coloca a aprendizagem do estigma⁸, “sendo um momento crítico para um indivíduo protegido”. Considera que uma criança que tem o estigma pode ser “encapsulada na aceitação doméstica” (p.102), entrando em contato, assim, com a informação sobre seu estigma apenas quando chegar ao contexto escolar.

Poderíamos dizer que as crianças com necessidades educacionais especiais em nosso país estão entre os “novíssimos” membros da comunidade escolar, os recém chegados (se

⁸ O estigma, na perspectiva sociológica de Goffman (1978), é considerado como a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.

considerarmos que, do ponto de vista legal, temos pouco mais de dez anos de legislação que prevê a inclusão). Os “diferentes” ou as diferenças sempre estiveram lá, porém menos reconhecidos e tratados de outras formas.

A escola que temos em nossas representações de adulto não traz em seu interior, muito provavelmente, alunos com necessidades educacionais especiais, porque estes sujeitos não estavam lá quando lembramos dos espaços escolares de nossa infância. Isto me faz pensar que parte das dificuldades que encontramos nos processos de inclusão na escola pode ter aí, também, um tanto de sua origem. Será que, se os processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais forem sustentados, ao longo do tempo, pela sociedade e/ou pela escola, ele se tornará mais “fácil”, fluído, porque então **todas** as crianças farão parte da “paisagem natural” da escola? Talvez tenhamos, então, uma outra escola? Quem sabe?

As crianças foram mandadas à escola com o propósito de que adquirissem “os fundamentos para sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social” (SARMENTO, 2004b, p.63). Assim, as crianças adquiriram um estatuto social de aluno que, a princípio, definiu-as pela sua incompetência. É importante observar que, etimologicamente, *infans* significa “aquele que não fala”. Desse modo, as crianças, supostamente às escuras, seriam resgatadas pela luz trazida pela transmissão de ensinamentos que receberiam na escola, tanto científicos quanto os de valores sociais, ao se tornarem alunos. Apesar de estes pressupostos terem sofrido modificações ao longo do tempo, ainda encontramos a instituição escola bastante afetada por eles; afinal, eles estão na origem de sua existência.

As crianças com necessidades especiais poderiam ter, então, um risco adicional ao chegarem à escola, podendo ser duplamente marcadas pela sua “incompletude” como grupo social, por seu estatuto de criança e, como indivíduo, por trazer em si (em seu corpo, sua conduta ou em sua história) este anúncio da “deficiência”, comumente associada àquele que é considerado “diferente” pela escola e pelo seu entorno social mais amplo.

2.3 “SOMOS TODOS IGUAIS” - A CRENÇA NA HOMOGENEIDADE E NA HIERARQUIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Apesar das mudanças de concepção que têm sofrido a educação, em seus diferentes níveis de ensino, de um modo geral, as crianças vão à escola para compor um grupo social, que reúne sujeitos de uma mesma idade e, para as quais, a sociedade define os

comportamentos e demais aprendizagens esperadas; todas as crianças devem aprender aquilo que a escola quer ensinar, no tempo que lhes é determinado.

Assim, de um modo geral, ainda que este trabalho tenha seu enfoque na educação infantil, que como já foi apontado tem suas peculiaridades, aqueles que se enquadram nesse padrão, são considerados os “bons alunos” pela escola, e quem não aprende do modo esperado não estaria apto para este espaço. Estarmos afetados por estas crenças, de alguma forma pode ter nos impedido de aguçar nossa escuta às crianças, de ouvirmos suas idéias, suas perguntas e respostas e de produzirmos significados compartilhados, em lugar de tentarmos classificá-las a partir do que imaginamos ou aprendemos sobre como deveriam ser.

Lahire (1997), referindo-se ao seu trabalho de pesquisa, esclarece que se afasta de qualquer idéia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto de crianças de uma mesma faixa de idade, como uma escala única de desenvolvimento. Este autor cita Norbert Elias para falar sociologicamente da constituição do indivíduo: para compreender um indivíduo “é preciso saber quais são os desejos que ele aspira a satisfazer [...] Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob efeito de sua coexistência com os outros e fixam-se progressivamente na forma que o curso da vida determinar...” (ELIAS apud LAHIRE, 1997, p.18).

Segundo Lahire (1997), temos a tendência a reificarmos os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade. Porém, esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais, mas são produto de uma socialização passada e também da forma das relações sociais através das quais estes traços são atualizados, mobilizados. O mais singular traço de personalidade ou de comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o “tecido das imbricações sociais com os outros” (p. 17). Lahire nos alerta que não podemos esquecer que as condições de existência de um indivíduo são, primeiro e antes de tudo, condições de coexistência .

Nas palavras de Dahlberg; Moss; Pence (2003):

Traçando e confiando nos mapas abstratos das vidas das crianças e, assim, descontextualizando a criança, perdemos a visão delas e de suas vidas: suas experiências concretas, suas habilidades reais, suas teorias, seus sentimentos e suas esperanças. Como consequência, tudo o que sabemos é até que ponto esta ou aquela criança se adapta a certas normas inscritas nos mapas que usamos. Em vez de descrições concretas e de reflexões sobre as ações e sobre o pensamento das crianças, sobre suas hipóteses e teorias do mundo, facilmente terminamos com simples mapeamento das vidas das crianças, classificações gerais do tipo que dizem que “as crianças de tal idade são assim”. Os mapas, as classificações e as categorias já prontas terminam substituindo a riqueza da vida experienciada por elas e a inevitável complexidade da experiência concreta (p. 54).

Neste esforço de “eliminação das diferenças”, o currículo⁹ escolar surge como a máquina principal da escola na fabricação da modernidade, quando ela tomou para si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. O currículo, de acordo com Veiga-Neto (2002), funcionou e funciona como o grande dispositivo pedagógico que recolocou a invenção grega da fronteira como limite, a partir da qual começam a existir os *outros* para nós, e a diferença passa a tornar-se um problema. Para além de colocar em ordem os saberes da escola, o currículo estabelece o pano de fundo de tudo o mais, estabelecendo novas fronteiras e classificações do que nos aparece como uma novidade na escola. “O currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós” (p.165).

Os outros vão perder... Não me animo a dar tesoura para as crianças com ele na turma. Não posso me responsabilizar, é muito agitado... Já está influenciando os outros porque quando ele não vem, sempre tem outro que se agita e toma o lugar dele.

Este relato de uma professora de uma escola infantil ocorreu no início do ano, quando recebeu em sua turma um menino com Síndrome de Down, de cinco anos e sem experiências anteriores de escolarização. A hipótese da professora era de que a turma iria perder muito com a entrada do menino, já que não se sentia em condições de controlá-lo em aula. Considerava que a presença dele iria “nivelar por baixo” sua turma.

Parece que a presença desse aluno, com sua “agitação”, suas dificuldades em adaptar-se às regras e rotinas, inexperiência com atividades tipicamente escolares (recorte, desenho, pintura...), em sua quarta semana de frequência à escola, era algo completamente inesperado e injustificado. Tinha a impressão, ao conversar com essa professora, de que o fato dessa criança ser inexperiente no contexto escolar era completamente irrelevante, enquanto o fato de o menino ter Síndrome de Down e dela não ser uma “educadora especial” justificavam todas as dificuldades enfrentadas na adaptação do menino à escola (e, claro, da escola ao menino). A concepção de que se todas as crianças não fizerem o mesmo, no tempo que é pré-determinado para tal, estaremos “nivelando por baixo”, está claramente expressa em sua fala: nenhuma criança iniciaria o uso da tesoura, por considerar que esse menino ainda não estava

⁹ Será considerado, neste trabalho, currículo tudo o que se vive e aprende na escola, que está muito além daqueles conteúdos que o adulto-educador planeja ensinar. O modo de organização da escola, as regras que são ali estabelecidas, bem como a forma como se dão as relações entre os adultos (na instituição e com as famílias), entre as crianças e dos adultos com as crianças também fazem parte do currículo escolar.

“preparado” para a tarefa e, ao mesmo tempo, todos seriam punidos com sua presença na sala de aula.

Deficiência e não-deficiência, simultaneamente, só se tornam distinguíveis

(...) quando numa experiência de socialização, a construção social da criança deficiente tem como ponto de partida a aceitação do mundo como síntese de tarefas que devem ser executadas. Nessa situação, se apresentam os que conseguem executar tarefas mais ou menos a contento, ao lado dos que não conseguem realizar suas tarefas (FREITAS, 2005, p.2).

Em minha prática como assessora, é frequente o relato de adultos-educadores sobre como a criança com necessidades educacionais especiais é tomada por seus colegas como “o bebê da turma”, o que é, de um modo geral, considerado como algo positivo por esses educadores. Podemos pensar em alguns fatores que poderiam interferir nessa percepção pelas outras crianças, quando estamos lidando com sujeitos com necessidades especiais: sua inexperiência com o espaço escolar e com outras crianças (com tudo o que isso acarreta), ausência de autonomia, dificuldades de comunicação ou de locomoção, aparência corporal mais frágil, entre outras características. Tudo isso variando, é claro, de acordo com o tipo de dificuldade que de alguma forma caracteriza cada sujeito.

Mas, também podemos pensar no modo como os adultos anunciam para as demais crianças da sala que aquele sujeito é “diferente”. Porque isso é anunciado de alguma forma mais ou menos explicitamente.

Quando nós, adultos, queremos explicar às outras crianças (ou seria a nós próprios?) que o sujeito com necessidades especiais não cumpre o que é “esperado” para sua idade, não correspondendo ao aluno idealizado, seja uma regra de convivência estabelecida na turma, seja a forma como produz um desenho, o modo de brincar ou de se alimentar, utilizando colher quando todos os outros já conseguem usar o garfo, por exemplo, não é incomum a utilização do argumento de que o sujeito “ainda não consegue” e, por isso, não cumpre a “regra” como os outros. Isso pode comunicar uma idéia de incompetência (“ainda não consegue, mas deveria estar conseguindo”); logo, as outras crianças, generalizando esta informação, poderiam assumir isto como uma característica daquele sujeito.

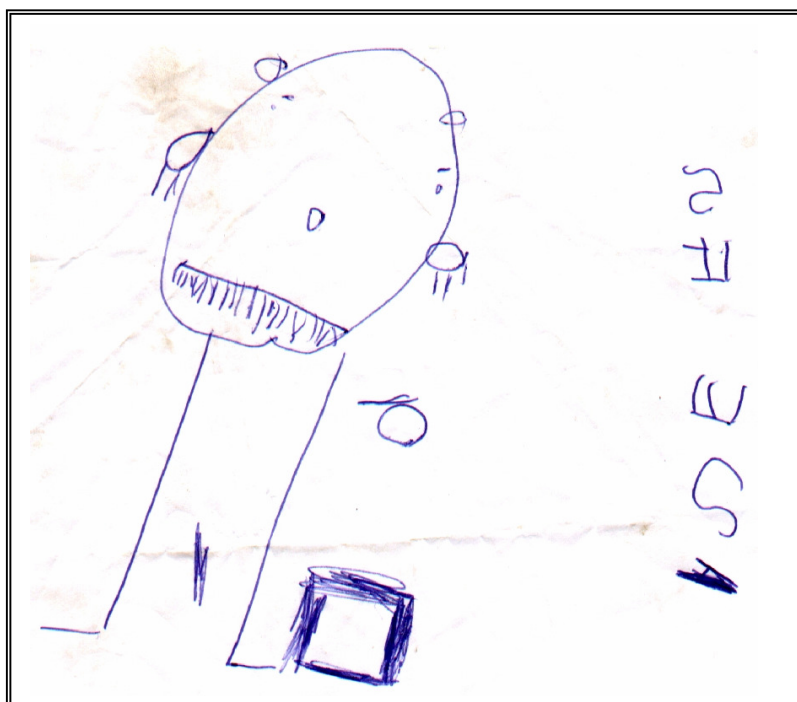
Ter necessidades especiais e “ser bebê”, nesse sentido, pode ser tomado como sinônimos pelas crianças. Quem não consegue realizar o que é esperado - pelos adultos, pelas crianças - seria ainda um “bebê”, reproduzindo, assim, a idéia do mundo social adulto da equivalência entre “ser pequeno” e “ser incompleto”, em uma perspectiva, já explicitada

anteriormente no texto, em que parece lógico pensar que, quanto menores as crianças, mais incompetentes elas seriam.

Não é por acaso que ainda vemos, na educação infantil, crianças, quase sempre aquelas “temidas” do grupo do Jardim, que não se submetem às regras com facilidade, serem ameaçadas por adultos, quase sempre legitimamente bem intencionados, de uma espécie de “rebaixamento”: a criança é tratada como “merecedora” de voltar atrás, quase sempre ao berçário¹⁰.

¹⁰ Não é este o momento para tratar desta desqualificação do espaço do berçário e dos profissionais que ali atuam, mas este é um tema que deve merecer nossa atenção.

"É Mari".
(Mari conta que
escreveu seu nome e
aponta o dedo para
os seus escritos)



"Meu nome, minha
casa e minha mãe".
(Sálvio)

CAPÍTULO 3

DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO – OS PERCURSOS QUE LEVAM À ESCOLA COMUM

Neste capítulo, ao narrar parte da história na qual se insere e se constitui esta RME, faço um exercício, ao qual, de um modo geral, estamos pouco acostumados, estranhar o familiar. Gilberto Velho (1978) considera que este processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar - intelectualmente e emocionalmente - diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações. O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser “exótico”, mas, até certo ponto, conhecido. Estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

A escola, com todos os dilemas que reúne no seu interior, tem marcado, então, o lugar da infância na sociedade contemporânea

(...) após o século XX, nas sociedades ocidentais, ir á escola passa a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da *polis*(...) Em nenhum momento histórico precedente essa ampliação assumiu características tão amplas quanto aquelas que emergiram no final do século XX. Além da meta de escolarização de crianças de classes populares, fenômeno típico desse recente momento da história humana, passa a ser defendida a meta de que a escola deve atender a todas as crianças, inclusive aquelas consideradas “diferentes”, em função da deficiência ou desvantagens várias. Os sujeitos da educação especializada passam a ser anunciados como prováveis escolares nas classes de ensino comum” (BAPTISTA, 2006, p. 7).

Muitos são os trabalhos que se encarregam de remontar a história da escolarização daqueles que, de segregados a incluídos, foram nomeados e tratados de diferentes formas em diferentes momentos históricos. Não farei aqui esse resgate de modo extenso por considerar que outros o fizeram de forma bastante completa e competente. Além de teses e dissertações e outras publicações produzidas pela própria SMED, já citadas anteriormente (no capítulo 1), encontrei muitos trabalhos que abordam este tema. Entre eles, Ceccim (2001), embasado em Pessoti (1984), reconta a história da deficiência mental; Baptista (2003) aponta as mudanças que têm constituído a educação especial contemporânea; Beyer (2003) enfoca a educação inclusiva, sob uma perspectiva histórica das políticas brasileiras; Januzzi (2004), em sua narrativa, faz uma descrição das principais concepções, fatos e personagens que marcaram a história da educação dos sujeitos considerados deficientes no Brasil. Também o Ministério da

Educação, através da Secretaria de Educação Especial, tem produzido materiais nos quais pode-se encontrar, além de aspectos históricos, o embasamento legal, a discussão das concepções predominantes e relatos de experiência de educação inclusiva como em: MEC (2005), MEC (out. 2005), Paulon; Freitas; Pinho (2005), MEC (2004), entre outros.

A educação especial, de acordo com Santos (2005), na maioria dos países tem, a grosso modo, seguido um padrão semelhante de evolução. Esta autora destaca três diferentes momentos que demarcam esta trajetória até a inclusão escolar.

Um primeiro momento é caracterizado pela segregação e exclusão, no qual esta “clientela” é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada e até exterminada.

Num segundo momento, estes sujeitos passam a ser vistos como possuidores de algumas capacidades, ainda que limitadas, inclusive de aprendizagem. Os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, predominando um olhar de tutela, e não mais de rejeição ou medo, mas com uma prática ainda excludente, na medida em que se pretende “protegê-los” e são encerrados em asilos e abrigos, onde seriam submetidos a tratamentos, considerados pela autora, alienantes.

Um terceiro momento é marcado, então, pelo reconhecimento do valor humano desses sujeitos e, conseqüentemente, o reconhecimento de seus direitos. Na maioria dos países, este movimento ganha força especialmente a partir da década de 1960.

No entanto, não podemos lidar com estas concepções como se algumas delas estivessem completamente superadas e como se neste tempo vivêssemos harmoniosamente apenas a última “etapa” descrita. Considero que é possível ainda identificar, no momento atual, estas diferentes concepções e os sentimentos oriundos delas cercando-nos e, portanto, afetando-nos, como se tivéssemos esses diferentes “tempos” convivendo simultaneamente. Ainda ouvimos fortes defesas da segregação (às vezes vindas de lugares e pessoas inesperadas); trabalhos pautados na “falta” nos quais se presume ser apenas esta a “matéria” que compõe os sujeitos com necessidades especiais, e convivemos, ainda, com outros sentimentos, como o medo, o excesso de proteção e a vitimização.

Talvez as únicas estratégias para lidar com aqueles considerados diferentes, que de fato encontram-se extintas, são o extermínio e o encarceramento do “corpo físico”, porque em muitos casos, apesar desses sujeitos terem acesso a diferentes setores sociais, ocupam nesses espaços o que Bauman (2001) denomina de um “não-lugar”, o que se parece um pouco com não-existir simbolicamente. Não se trata de negar a existência de práticas inovadoras (muitas delas felizmente bem sucedidas) de inclusão escolar de crianças com necessidades especiais,

mas trazer a percepção de que todas estas concepções seguem vivas, atravessam-nos dentro e fora da escola, tomando diferentes formas, gerando diferentes práticas e interações.

Existem ainda hoje, guardadas as devidas proporções, concepções como aquelas da Idade Média, em que a Igreja explicava a deficiência como um instrumento de Deus, dando, através da existência dos sujeitos considerados deficientes, uma oportunidade aos homens de fazer caridade e, portanto, de salvação (BIANCHETTI apud TEZZARI, 2002, p. 19). No boletim da AFAD¹¹ (dez., 2003, p.3), há um artigo (sem autor) intitulado “Inclusão e solidariedade”, em que um pai se pergunta onde está a perfeição de seu filho se ele não sabe números, não compreende as coisas como as outras crianças... e ele mesmo responde: “Acredito que, quando Deus traz uma criança especial ao mundo, a perfeição que Ele busca está no modo como as pessoas reagem diante desta criança”. Esta narrativa se prestaria a muitas análises e, é claro, não vai aqui nenhum julgamento sobre a legitimidade da dor deste pai aí expressa, mas ela é reveladora das concepções e sentimentos múltiplos que circulam quando o tema é a presença dos “diferentes” em nossa vida.

Em nosso país, na década de 1980, o questionamento quanto aos recursos para as crianças com algum tipo de dificuldade torna-se, segundo Dorneles (2003), mais vigoroso e impõe uma revisão das práticas educacionais voltadas para estas crianças.

Em termos de legislação educacional, é preciso marcar a adesão do governo brasileiro, como signatário, a documentos que se originaram de Conferências Mundiais, entre elas, a Conferência Mundial sobre a “*Educação para Todos*”, que ocorreu em Jomtiem em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), elaborada em 1994. Neste documento resultante da *Conferência Mundial sobre Educação Especial – Acesso e Qualidade*, em Salamanca, Espanha, um dos mais significativos encontros mundiais sobre Educação Especial, consta o princípio fundamental da escola inclusiva: “...de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (p. 61). Registrou-se também o entendimento de que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diferentes necessidades de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade, com currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino diferenciadas, fazendo, inclusive, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Assim, também a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em consonância com a perspectiva dos documentos citados acima, surge como um marcador importante na legislação

¹¹ AFAD (Associação dos Familiares e Amigos do Down).

da presença de políticas públicas relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais, em que já é defendido que a escolarização destes sujeitos se dê, preferencialmente, no ensino comum, desde a educação infantil.

De acordo com Santos Júnior (2000), no Município de Porto Alegre, a elaboração dos princípios da “Constituinte Escolar da Escola Cidadã”, definidos em 1995, nos seus diferentes eixos - Currículo e Conhecimento, Gestão Democrática, Avaliação Emancipatória e Princípios de Convivência - a partir de ampla discussão em torno da “*escola que temos e escola que queremos*”, com todos os níveis de ensino da RME, surge como um momento importante de convergência com os princípios da Escola Inclusiva conforme propostos pela Declaração de Salamanca (1994). É uma história que tem seus marcos formais, mas que me parece que se inicia antes e segue para além e através deles, como construção de políticas inclusivas desta RME que se expande nos fazeres das diferentes instituições e seus atores, adultos e crianças, que vivem e sustentam este trabalho no cotidiano.

3.1 O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Relato aqui um pouco da trajetória dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na RME/POA, tendo como objetivo resgatar algumas marcas importantes da história da inclusão dessas crianças nas Escolas Municipais Infantis (EMEIs). Como já foi apontado, sobre essa história recente na educação infantil, foram encontrados poucos registros. Para este resgate utilizo como fonte basicamente os trabalhos já referidos, alguns registros mimeografados da SMED, depoimentos informais de profissionais da RME/POA que viveram este processo e uma entrevista realizada com Viviane Campos Loss¹².

De acordo com Mostardeiro (2000), na década de 1970 foram implantadas as primeiras *classes especiais* em escolas de ensino fundamental da RME/POA para atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Eram encaminhados para essas classes alunos considerados portadores de deficiência mental e que não tinham condições, de acordo com a concepção que determinava os critérios da época, de frequentar a primeira série. Até

¹² Viviane Campos Loss iniciou seu trabalho na RME/POA como educadora especial em 1990, participando, na SMED/POA, da elaboração do projeto da EMEEF Tristão Sucupira Viana, bem como dos primeiros movimentos oficiais de inclusão nas Escolas Municipais Infantis propostos por esta Secretaria. Desde 2005 é coordenadora do Território de Aprendizagem da Educação Especial da SMED/POA.

então, este atendimento era prestado, de forma indireta, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, através de convênios com as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e outras entidades assistenciais.

Em 1989, 21 classes especiais estavam em funcionamento na RME/POA. Até 1992, em função de mudanças importantes na concepção do trabalho, estas classes sofreram um redimensionamento, restando apenas seis turmas inseridas nas escolas regulares e que, gradualmente, foram sendo extintas. Em 1999 foram “diluídas” as últimas quatro classes especiais, com um trabalho de apoio e formação aos professores que receberam esses alunos em suas turmas regulares.

É interessante observar que, no mesmo período em que começam a ser repensados e desconstituídos os espaços de segregação das classes especiais existentes nas escolas regulares, são inauguradas as escolas especiais municipais¹³.

O projeto da construção dessas escolas já havia sido aprovado na gestão anterior àquela que assumiu em 1989 (Administração Popular); portanto, esta administração teria herdado a tarefa de executá-lo. Sobre essa questão, Loss (2005) lembra que, além daqueles alunos que já estavam cadastrados em lista de espera para serem atendidos nas escolas especiais que estavam sendo construídas (em 1990 havia por volta de 100 alunos cadastrados aguardando a construção da EMEEF Tristão Sucupira Viana), também ocuparam este espaço alguns alunos oriundos das classes especiais:

Os questionamentos sobre a existência das classes especiais vieram bem dentro da discussão da questão da alfabetização, dos estudos de Emília Ferreiro que chegavam... Eu sinto assim, ou o aluno conseguia construir aqueles parâmetros mínimos, vamos usar esse termo, e ficava na escola regular ou ele ia para o espaço da escola especial, mas acho também que, como a gente teve a oportunidade de construir o projeto da escola especial, porque elas ainda não estavam prontas (o espaço físico, a proposta pedagógica), então a gente ficou quase um ano na secretaria pensando esse espaço, a gente teve a oportunidade também de qualificar, de fazer uma escola especial diferente dos moldes que se tinha de escola especial na época (LOSS, 2005)¹⁴.

¹³ As quatro escolas especiais da RME/POA foram inauguradas no período de 1989 a 1992.

¹⁴ Os excertos desta entrevista serão apresentados neste formato para que sejam diferenciados das citações bibliográficas.

Assim, as escolas especiais municipais nascem, segundo Loss, marcadas por uma nova concepção, não mais privilegiando um modelo clínico, mas buscando enfatizar o trabalho pedagógico:

Eu me lembro que a planta inicial previa gabinete para neurologista, para dentista, para fisioterapia... enfim, na verdade, eram só seis salas de aula; o resto todo eram salas para atendimentos especializados... O psicólogo previsto para lá também acabou trabalhando na SMED, não na escola.

Nesta época, também foi criado um núcleo de referência para a gestão das questões relativas à educação especial, ainda situado junto a órgãos ligados à assistência social (SANTOS JÚNIOR, 2002).

A primeira escola especial da RME começou a funcionar em 1989 (E.M.E.E.F.¹⁵ Lygia Morrone Averbuck). As quatro escolas especiais previam, na sua origem, o atendimento a alunos de 6 a 21 anos, não contemplando, portanto, o trabalho com as crianças pequenas.

Em 1990, um grupo de profissionais da educação especial da RME/POA, tendo em vista um processo mais preventivo, começou a pensar na possibilidade de um trabalho com bebês com problemas de desenvolvimento. Assim, em 1991, quando é inaugurada, no bairro Restinga, a E.M.E.E.F. Tristão Sucupira Vianna, ela já prevê, em seu projeto, um trabalho denominado Educação Precoce, direcionado a crianças de zero a três anos. Em 1996, essa escola passa a oferecer também outra modalidade de atendimento, a Psicopedagogia Inicial, para crianças de três a seis anos (SILVA et al., 2005). Essa foi, segundo Schmitt (1999), a primeira escola pública do RS a oferecer este serviço especializado em Educação Precoce.

A partir de 2000, esse serviço foi ampliado e atualmente ocorre nas quatro escolas especiais. Um dos principais objetivos deste trabalho, hoje, é a inclusão dessas crianças em espaços de educação infantil. Em função disso, os profissionais¹⁶ dispõem de carga horária para o atendimento das crianças (individualmente ou em pequenos grupos), de suas famílias e para assessoria às instituições de educação infantil.

¹⁵ E.M.E.E.F.: Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental. Ao serem criadas, eram chamadas apenas de Escola Municipal Especial.

¹⁶ Os professores que trabalham na E.P. e P.I. têm sua formação inicial em educação especial e especializações em diferentes áreas (psicopedagogia, estimulação precoce, psicanálise, etc.). São atendidas, hoje, nesta modalidade, aproximadamente 95 crianças.

3.2 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Informalmente, temos notícias de crianças com necessidades educacionais especiais freqüentando os espaços dos Jardins de Praça¹⁷, que foram as primeiras formas de atendimento de educação infantil do município de Porto Alegre. A diretora de um desses espaços relata: “Há muitos anos atrás, talvez uns vinte anos, alguns pais procuravam a escola e a gente recebia, nem se falava em inclusão. A gente não sabia bem (...), não se tinha diagnóstico, mas a gente aceitava.”

Segundo Loss (2005), foi na Restinga, a partir da escola especial ali localizada, que foram iniciados os primeiros movimentos formais de inclusão de crianças nas instituições de educação infantil. Algumas dessas poucas crianças com necessidades especiais que buscavam a escola infantil eram oriundas do trabalho de educação precoce da E.M.E.E.F. Tristão Sucupira Vianna que, através de seus profissionais, começou a intermediar esse processo. Por volta de 1994, existe o reconhecimento deste trabalho pela SMED/POA¹⁸, o que, segundo Loss, de alguma forma, legitima algo que já vinha ocorrendo:

Na assessoria da SMED, eu entrei para acompanhar alunos na educação infantil, e aí começamos um projeto bem específico que a gente chamava de integração do aluno na escola infantil. Naquela concepção (...) de preparar o aluno, que o aluno se adaptasse à escola, então quando considerávamos que ele estava ‘pronto’, a gente fazia essa integração na escola infantil (LOSS, 2005).

Este processo seguia alguns passos formais, aqui relatados resumidamente por Loss, mas que também se encontra registrado em um documento digitado (s.d.), redigido pela equipe de assessoria de educação especial da SMED/POA:

¹⁷ Os “Jardins de Infância”, como eram chamados, foram criados em 1940, com sua proposta inspirada em Froebel e localizados em praças públicas da cidade, para atendimento de crianças de quatro a seis anos, em um turno. Atualmente são sete os Jardins de Praça da RME/POA (Cadernos pedagógicos, nº 15, 1999).

¹⁸ Existe um documento (mimeografado), elaborado pela assessoria de educação especial da SMED/POA, com o título de “Proposta de políticas de integração de alunos de Educação Especial nas Escolas Infantis e de 1º Grau da RME”, com data de 1994, que refere: “É necessário e urgente que a SMED consolide uma política de integração...”, afirmando que esta, na prática, já vinha ocorrendo. Este registro aponta que, naquele momento, havia 22 crianças em escolas municipais infantis consideradas “integradas”.

Primeiro a gente (assessor ou professor da escola especial) visitava a escola infantil, fazia um convencimento, trabalhava na lógica de identificar a professora mais acessível para poder receber esse aluno. A família ia conhecer, muitas vezes a gente tinha que fazer o convencimento da família, porque ela pensava “ah, mas essa escola não está preparada”, e a gente entendia que sim, “ah, mas como vai ficar meu filho”, e aí a gente foi fazendo esse processo. No início trabalhávamos muito com o professor (que receberia a criança em sua turma), depois a gente se deu conta que tinha que trabalhar com toda equipe da escola, não só a equipe diretiva, porque no ano seguinte seria outro professor que ia ser daquele aluno, então a gente foi ampliando o trabalho (...). Mas era um projeto de integração, realmente... (LOSS, 2005).

Esse professor da escola especial que ia até a escola infantil fazer esse “convencimento” para receber seu aluno era chamado de “agente integrador”. Loss lembra de algumas estratégias de aproximação utilizadas na época:

Em alguns momentos a gente marcava educação física em conjunto para os alunos da infantil na escola especial, para ver que não era uma coisa tão diferente. A educação infantil não tinha professor de educação física, aí a infantil vinha ter aula de educação física... Era esse agente integrador que pensava em atividades integradoras para as escolas, tentando desmistificar esses espaços da escola especial.

Este movimento ocorria com vistas à inclusão daquela criança especificamente. Então esse processo, segundo Loss, foi se intensificando, e muitos desses “passos” que foram pensados para a inclusão na educação infantil, inspiraram o modo como iria se organizar o trabalho da SIR¹⁹ (Sala de Integração e Recursos) no ensino fundamental:

As primeiras salas de recursos ainda foram criadas no regime seriado, então também tinha todo esse processo de preparar o aluno para integração na escola regular... os passos eram bem parecidos (LOSS, 2005).

¹⁹ A presença de um grande número de alunos “portadores de necessidades educativas especiais” no ensino regular tornou fundamental a definição de uma política de atendimento para estas crianças (MOSTARDEIRO, 2000). A SIR, então, foi criada em 1995, com a abertura de quatro salas em escolas-pólo, que passaram a oferecer atendimento especializado em modo complementar ao ensino comum no turno inverso ao que o aluno frequentava a classe regular. A RME conta atualmente com dezoito SIRs, sendo que três delas são destinadas ao atendimento de alunos com deficiência visual. Esse serviço é desenvolvido exclusivamente por educadores especiais.

É interessante atentar para o fato de que o trabalho da SIR ganhou muito mais visibilidade ao longo do tempo, na RME/POA e fora dela, como política de inclusão, do que o seu “equivalente” na educação infantil (Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial), apesar dessas modalidades de atendimento terem sido, de certa forma, pioneiras em relação à primeira.

3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao examinar um pouco das marcas que acompanham a trajetória da educação infantil e da educação especial no Brasil, é possível identificar alguns pontos de semelhança.

Em Francisco (2004), encontra-se um panorama da trajetória da educação infantil não escolar no Brasil, mostrando o quanto o atendimento a crianças de zero a seis anos vem marcado pelo cunho assistencialista, filantrópico e comunitário. Da mesma forma, Tezzari (2002) aponta na educação especial uma tendência histórica do poder público a transferir para as instituições filantrópicas a responsabilidade pela educação especial.

As primeiras experiências de atendimento às crianças pequenas no Brasil aparecem no século XVIII, com essas características de filantropia. No século XIX, as creches e escolas maternais ou internatos eram dirigidos às crianças pobres cujas mães, enquanto trabalhavam, precisavam de um lugar que lhes oferecesse os cuidados básicos para garantir-lhes a vida de seus filhos. Os espaços de atendimento aos sujeitos considerados com “deficiência”, segundo Baptista (2003), cumpriram em algum momento também apenas o papel de “manutenção da vida”, uma vez que não se acreditava na possibilidade de mudança destes sujeitos.

Se a educação infantil traz em sua história marcas de um caráter compensatório, em que as crianças eram vistas pelas suas “carências” e “limitações”, por sua vez as primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada “especial” surgiram no sentido de corrigir o sujeito “desviante” (BAPTISTA, 2003, p. 47), ou seja, também pautadas na “falta”.

Em Porto Alegre, as primeiras creches municipais²⁰, criadas no início da década de 1980, com atendimento integral para as crianças de zero a seis anos, surgem sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS), só passando

²⁰ Até 1980, o atendimento em educação infantil na RME/POA restringia-se aos Jardins de Praça já referidos e às turmas de Jardim de Infância nas Escolas Municipais de 1º Grau, direcionados a crianças de quatro a seis anos. Esta trajetória histórica da educação infantil na RME pode ser encontrada em **Cadernos Pedagógicos** nº 15, SMED/POA (1999).

para a SMED em 1990. Vê-se que, na educação especial, como já referido, até a década de 1970, o atendimento dos sujeitos com necessidades especiais também ficava a cargo da SMSSS, através de convênios com outras entidades assistenciais. O que reforça a idéia de que faz pouco tempo que começamos a pensar em crianças pequenas e/ou com necessidades especiais no espaço da educação, descoladas - ou quase - da ênfase do olhar médico e do cuidado.

O risco da vitimização, como já foi afirmado, pode ser potencializado quando se lida com crianças que reúnem em si estas duas marcas: ser criança pequena e ter necessidades educacionais especiais²¹. E a vitimização, alerta Bauman (2004, p.107), “dificilmente humaniza suas vítimas”. É importante ter isto em mente quando se quer tratar com este universo de pesquisa e de trabalho.

Seria apenas um acaso que uma das mais recentes produções da SMED/POA²² reúna textos escritos pelas professoras da RME, das escolas especiais e das escolas infantis? Por enquanto, aparecem ainda divididos em duas partes: educação especial e educação infantil. Talvez um dos nossos grandes desafios na RME seja produzir como co-autoras, porque os professores da educação especial e infantil já compartilham as crianças, já começam a compartilhar os saberes e as práticas, já aprendem uns com os outros a traçarem caminhos inéditos guiados e/ou acompanhados por essas crianças que nos desafiam a ir além do que imaginamos que podíamos, que nos “obrigam” a sair de nossos “cercadinhos” que construímos com tanto empenho e onde nos sentíamos tão seguros. Agora, talvez mais do que nunca, precisamos de diferentes saberes: aqueles que as crianças possam nos ensinar, a partir do seu próprio ponto de vista, e os saberes construídos nas diferentes áreas.

3.4 A INCLUSÃO HOJE NAS EMEIs - OUTROS PERSONAGENS

É fundamental esclarecer que a oferta de vagas em educação infantil no município de Porto Alegre, assim como em quase todo o país, é muito menor do que a demanda. Isto amplia as dificuldades nos processos de inclusão, já que as crianças com necessidades

²¹ Para uma reflexão interessante sobre a evolução da “educação de infância especial”, ver: McCollum e Maude (2002).

²² Tecendo idéias na cidade que aprende: Reflexões teórico-práticas do fazer docente. **Educação Especial e Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 2, 2005.

especiais engrossam este grupo de crianças excluídas que concorrem a uma vaga nas escolas infantis.

A RME/POA conta hoje com quarenta escolas infantis – 33 com atendimento em turno integral (das 7h às 19h), distribuídas nas diferentes regiões da cidade, e sete Jardins de Praça localizados em áreas mais centrais da cidade. Existem, ainda, quarenta turmas de Jardim B nas escolas de ensino fundamental que atendem em um turno crianças com cinco anos²³. A política de ampliação de vagas na educação infantil do município, desde 1993, tem sido o convênio com as creches comunitárias²⁴. Hoje são 153 creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura de Porto Alegre. Para ter acesso a uma análise aprofundada da origem e efeitos desta política na cidade de Porto Alegre, sugiro o trabalho de Maria Otília Susin (2005).

Ainda que há muito esta Rede venha desenvolvendo políticas de apoio à Escola Inclusiva, pode-se afirmar que vivemos nas escolas infantis da RME/POA diferentes “tempos paralelos” em relação à inclusão. Apesar de um regramento único da mantenedora, há uma pluralidade de modos de recepção e compreensão destas políticas, o que faz com que haja variações na velocidade e qualidade com que são implementadas em cada instituição. Em um extremo, temos escolas com muitas crianças consideradas com necessidades educacionais especiais incluídas em suas turmas e que desejam receber estas crianças, já o fazem há algum tempo, buscam espaços de formação junto à assessoria da SMED e sentem-se bem sucedidas nesta tarefa; em outro extremo, temos registros de algumas poucas escolas que nunca receberam crianças consideradas com necessidades educacionais especiais. Sobre isto, ainda não podemos afirmar se não houve procura nestas instituições ou se, por outros motivos, estas crianças não chegam a concorrer a uma vaga. A maior parte das escolas municipais infantis já viveu ou vive a experiência de receber em algumas de suas turmas crianças com necessidades especiais, com práticas e posicionamentos muito variados com relação a este fato.

Atualmente (2007) temos por volta de 77 crianças consideradas com necessidades educacionais especiais frequentando as Escolas Municipais de Educação Infantil de Porto

²³ A partir de 2006, começaram a ocorrer mudanças importantes no que se refere ao atendimento das crianças de zero a seis anos. O município, em cumprimento à Lei Federal no.11114/16.05.2005, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, aumenta a oferta de vagas no 1º ano do 1º ciclo. Progressivamente, então, as escolas municipais infantis passam a atender apenas crianças de zero a cinco e onze meses.

²⁴ O Caderno Pedagógico da SMED nº 20 (2000), que reúne textos sobre a Educação Especial na RME, traz o relato do processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down em uma Creche Comunitária Conveniada realizada em 1999. Neste texto aparece um movimento que é comum à história do atendimento a crianças com necessidades especiais e da educação infantil: a sociedade civil (organizada) pressiona o poder público na criação de políticas.

Alegre, de acordo com levantamento feito nas assessorias realizadas pela equipe da educação especial da SMED às instituições de educação infantil, da qual faço parte.

3.5 OS CRITÉRIOS DE INGRESSO PARA ESTAR NAS EMEIs

As crianças que freqüentam a escola, cenário desta pesquisa, assim como as demais escolas infantis da RME/POA, são selecionadas a partir dos critérios de ingresso estabelecidos pela mantenedora que, segundo Documento Orientador (SMED, 2006) foram idade, menor renda, proximidade da escola e situação de risco, conjugados com aqueles critérios estabelecidos em assembléia com a comunidade a cada ano. Nestas assembléias forma-se uma “comissão de seleção” com representantes da direção da escola, conselho escolar e pais de crianças que concorrem às vagas. Esta comissão tem a responsabilidade de, a partir da análise dos dados obtidos nas inscrições das crianças e de visitas domiciliares, designar aquelas que passarão a freqüentar a escola no próximo ano. Este processo de seleção, que inevitavelmente constitui-se em um processo também de “exclusão”, tornou-se necessário em função da impossibilidade de atender a toda a demanda de crianças em idade de educação infantil da cidade de Porto Alegre, numa tentativa (quase impossível) de torná-lo menos injusto e contemplar com a vaga as crianças que mais necessitam dela. Muito recentemente, a partir de 2004, ser considerada uma criança com necessidades educacionais especiais passou a ser citado textualmente, como um item dentro do critério “crianças em situação de risco” no documento²⁵ entregue pela SMED anualmente às escolas infantis e que orienta este processo de seleção. Este tem se constituído, neste momento da RME, em um mecanismo facilitador de acesso necessário, mas que deve merecer, a seu tempo, revisão, em função das perigosas implicações que podem advir do fato de considerar as crianças com necessidades educacionais especiais como potencialmente “de risco”.

Este documento indica, então, que as crianças com necessidades especiais teriam alguma prioridade de ingresso em relação às demais nas escolas infantis, sempre conjugando este com os outros critérios citados acima. Este item passou a constar a partir de discussões internas da Secretaria (algumas dos quais tomei parte), atendendo as normas legais, mas certamente também instigados por movimentos da comunidade. Um dos motivos que levou a SMED a fazer este acréscimo ao documento foi o fato de que algumas destas crianças, ao se

²⁵ No critério “situação de risco”, além de ter necessidades especiais, constam vulnerabilidade social e risco nutricional.

inscreverem para concorrer a uma vaga nas EMEIs, já faziam o atendimento em Educação Precoce ou Psicopedagogia Inicial nas escolas especiais ou, ainda, tinham outro tipo de atendimento clínico (fonoaudiologia, fisioterapia, etc.) o que, algumas vezes, fazia com que a comissão de seleção considerasse que elas já estariam devidamente “atendidas”, portanto precisariam menos da escola do que outras crianças. Em uma confusão com relação ao que cada espaço (clínico e escolar) pode oferecer às crianças, aspecto que será retomado adiante no texto.

Como assessora da educação infantil, de 1996 a 2004, participei de inúmeras destas inesquecíveis assembléias com a comunidade, que classificaria, no mínimo como dolorosas para todos ali, onde em meio a uma “multidão” - assim é que me parecia - de familiares de crianças que concorriam a uma das raras vagas para seus filhos, precisávamos ainda discutir e eleger, em conjunto, mais alguns critérios para a seleção. Por volta de 1999, em um dia muito quente de outubro, numa escola municipal infantil da Vila Cruzeiro, em um refeitório lotado e barulhento, onde o número de crianças inscritas naquele ano passava de 200 e a escola não tinha mais do que 15 vagas a oferecer, a proposta de uma mãe na assembléia foi que se reservasse uma destas vagas a crianças com deficiência. O que, após as devidas argumentações, foi referendado, ao final da assembléia, como um dos critérios de ingresso mais votados.

Ao contrário do que poderia se pensar, ela não tinha um filho com deficiência, assim como nem um dos outros pais ali presentes. Mas eles tinham durante aquele ano acompanhado/vivido uma experiência de inclusão no grupo do berçário desta escola de uma menina com deficiências múltiplas, moradora de uma das casas de acolhida da FASE (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul). Os pais daquela turma souberam que nesta casa, de onde vinha esta menina, havia outra criança com características semelhantes à dela, que estava concorrendo a uma vaga para o próximo ano e daí se originou a proposta desta mãe que foi apoiada por outros pais. Desejavam que aquela criança, que nem conheciam, também pudesse frequentar a escola.

Pensei tantas coisas sobre aquele fato... e ainda penso! Mas o que cabe no espaço deste trabalho e que gostaria de destacar é que esta possibilidade infinita de ser solidário surge antes, muito antes e transpõe os documentos legais, ainda que não possamos prescindir deles. Não foram as leis que amparam a inclusão ou o documento orientador da SMED que determinaram a decisão desta comunidade, que, sem dúvida também precisava muitíssimo desta vaga para seus filhos. Assim como os documentos legais não impediram, em um passado bem recente, que a inscrição de uma criança com necessidades especiais em uma

escola infantil para concorrer a uma vaga fosse negada sob argumento da direção de “não terem condições” de atendê-lo ali, sugerindo que esta família buscasse a inscrição em outra escola próxima. A escola “sugerida” foi justamente o cenário da assembléia relatada acima. Ambas da RME e, poderíamos pensar, portanto, com “condições” muito parecidas (semelhantes em seu quadro de pessoal, formação dos profissionais, espaço físico, etc.). No entanto, as “condições” necessárias para a inclusão, se sabe, não se restringem apenas a este tipo de recurso tão concreto. Arriscaria-me a dizer que, talvez algo do que **faltava** para que aquela escola se sentisse em condições de atender àquela criança com necessidades especiais foi o que encontramos em abundância nesta comunidade que, apesar das precárias condições materiais em que vivem, viabilizaram o ingresso de uma criança que nem sequer conheciam, reduzindo as chances de entrada na escola de seus próprios filhos. É preciso pensar com cuidado sobre isto: o que significa “ter as condições” para receber as crianças consideradas “diferentes”? O que exatamente nos faria sentir preparados para os processos de inclusão?

3.6 ESPAÇO CLÍNICO NÃO SUBSTITUI ESPAÇO ESCOLAR

Quero reforçar aqui, mais uma vez, a importância da escola como instância geradora de experiências sociais significativas. Experiência em que crianças estão acompanhadas por outras crianças na presença de adultos. Isto me remete a uma questão bastante relevante no cotidiano das crianças com necessidades educacionais especiais: o atendimento clínico individualizado, colocado muitas vezes como a alternativa “ideal” para elas, como se a escola, por não ter dentro dela neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, não fosse um bom lugar para estes sujeitos.

Do que se produz na escola precisam dar conta seus profissionais, os educadores, os pedagogos. Não podemos dizer aos médicos como tratar seus pacientes, do mesmo modo que não podemos pedir a eles ou outros especialistas que nos digam sobre como daremos conta na escola das aprendizagens das nossas crianças, por mais que estes sujeitos escapem aos “modelos” de aluno que temos construído.

O menino com quatro anos “com hipótese de problemas neurológicos e sem um diagnóstico médico preciso”, segundo informações da diretora da escola infantil que frequenta, ainda usa fraldas. Pergunto, em uma assessoria, se acompanha seus colegas

quando estes vão ao banheiro e se é convidado a tirar as fraldas nesses momentos e usar o vaso sanitário como os outros. A resposta é que não podem fazer isso na escola porque não sabem se está impossibilitado organicamente ou não para tal e “como a família não se organiza” para levá-lo ao médico e trazer essa resposta à escola, o menino segue usando as fraldas e aguardando seus colegas na sala enquanto todos vão ao banheiro. Alguns meses mais tarde, depois de algumas intervenções dos educadores com o menino, ele não precisa mais das fraldas.

Pode parecer bastante lógico que não vamos exigir de um sujeito algo que ele não pode dar, mas como saberemos que não pode nos dar se nem experimentamos pedir? Decidimos de antemão, em lugar do sujeito, que não será capaz. Não ouvimos a sua voz. A tendência parece ser a imobilização diante das dificuldades que percebemos nas crianças e que não sabemos nomear. O diagnóstico médico “batiza”, dá nome à dificuldade e nos diz o que esperar do sujeito. Talvez, em muitos casos, nos diga mais dos limites do que das possibilidades.

Diante do aluno que “não sabe” tirar as fraldas com três anos, escrever aos oito anos ou fazer contas aos doze, parece que facilmente, como professores, ocupamos também o lugar do “não-saber” e perguntamos aos especialistas, então, o que devemos fazer na escola²⁶. O tempo datado através dos calendários e relógios é uma forma de regular o que é considerado normal ou anormal, patológico ou saudável, o que ocorre no tempo ou demora (SACRISTÁN, 2005).

Não pretendo aqui negar a necessidade ou a relevância do conhecimento destes e outros especialistas no atendimento às crianças ou a contribuição destas áreas para a educação. Isto é inegável! No entanto, gostaria de reiterar que espaços clínicos, onde as crianças são atendidas individualmente, não podem ser tomados como substitutos do espaço escolar, mas reafirmar a escola como lugar privilegiado de encontro, de estar e aprender com outras crianças, com uma mediação qualificada do adulto-educador. Brincar com um adulto, em um enfoque clínico, tem seu valor e sua função na vida da criança, mas não se pode afirmar que, neste espaço individualizado, experimenta o pertencimento à categoria infância, ocupando seu lugar de ator e agente social que se empenha na construção de sua própria ordem infantil. A escola é o espaço de construção desta vida coletiva com seus pares.

²⁶ Encontramos a questão de o educador delegar seu espaço aos especialistas problematizada em Bronfman e Martínez (1996), Baptista (2002), Yazlle; Amorim; Rosseti-Ferreira (2004), entre outros.

3.7 “EU QUERO A MINHA ESCOLA...” OU AS VOZES DAS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS

Estas duas pequenas histórias se prestariam a muitas análises, mas trago-as aqui por serem achados da pesquisa que ilustram momentos importantes vividos na trajetória da inclusão nas escolas infantis e, especialmente, porque, ao meu ver, revelam a voz das crianças, captadas por estes professores, que as acompanharam na época. De algum modo, a escuta de suas vozes, não de modo isolado, é claro, tiveram sua influência em mudanças importantes que têm afetado esta Rede no que se refere às políticas de apoio à inclusão.

Esta primeira história é contada por Loss (2005). Como assessora da SMED, por volta de 1994, foi chamada em uma escola infantil da zona norte da cidade para ver uma criança. Ela conta que encontrou lá um menino com Síndrome de Down que já estava com oito anos. O menino freqüentava este espaço desde bem pequeno.

Para onde ia essa criança? Ainda não havia a possibilidade do ensino regular naquele tempo, não podia mais permanecer na escola infantil, então a alternativa era que fosse para a escola especial ... Lembro perfeitamente do dia em que esse menino chega na escola especial e olha para outras crianças com Síndrome de Down, que até então ele não tinha convivido e ele se assusta muito, ficou muito, muito assustado ... Ficou mudo, diante dos novos colegas, com um comportamento tão diferente, e a própria família também dizia que ele não tinha nada para fazer naquela escola, que não queriam aquela escola ... mas não tinha nada para ele na escola comum fundamental também, então ele teve que ficar na especial. Eu olhava, depois, para esse menino funcionando dentro da escola especial e lembro que ele tinha uma organização que tinha aprendido na infantil que era muito diferente das outras crianças ali, tinha um desempenho 'disparado' em relação às outras crianças com Síndrome de Down da escola ... Era muito difícil vê-lo ali, sem querer estar ali (LOSS, 2005).

Existia, portanto, uma avaliação aparentemente consensual, desta criança e dos adultos que a conheciam, de que a escola especial não era o local mais adequado para ela, mas as mudanças nas políticas de inclusão que possibilitariam sua freqüência no ensino comum ainda estavam sendo gestadas. E, parece que é assim mesmo que se produzem as mudanças, contendo em seu interior o entrelaçamento de micro e macro-movimentos, de modo lento, gradual, como resultado de muitas forças e elaboradas a muitas mãos.

Talvez a novidade maior, com a emergência da Sociologia da Infância, seja passarmos a enxergar que as próprias crianças, até então consideradas apenas os receptores passivos do que os adultos pensavam para elas, também impõem movimento na sociedade, através de suas ações, que segundo Sirota (2001) são, ao mesmo tempo, atores e produtores dos processos sociais. Nesta mesma perspectiva, Montandon (2001) avalia que a vida das crianças nas instituições, que de um modo geral foi estudada no intuito de perceber se estas cumpriam sua função, tem sido substituída por pesquisas que atribuem às crianças papel ativo nos dispositivos educacionais criados para elas.

Em 1996, Márcia Campos, professora da E.M.E.E.F. Lucena Borges, recebe para avaliação em sua turma uma menina de cinco anos, com “traços psicóticos”. Na avaliação desta professora a menina não deveria permanecer na escola especial e começa, então, a busca de um espaço de educação infantil para ela. É estabelecida uma parceria com uma EMEI onde foi iniciado um processo de inclusão da menina em uma turma. Márcia lembra-se que ia todos os dias até a escola infantil, inicialmente ficando dentro da sala com ela e gradualmente foi se afastando. Na escola infantil havia sido deslocada uma monitora para ajudar a professora da turma neste processo de inclusão, com a qual a menina estabeleceu um vínculo importante. Tudo ia bem, a menina adaptou-se à nova escola e estava acertada a transferência dela da escola especial. Após um período de férias, ocorreu um redimensionamento de pessoal na EMEI e não existia mais a possibilidade de contar com esta monitora a mais na sala do jardim para auxiliar a professora. Houve várias tentativas, mas foi impossível mantê-la na escola infantil naquelas condições. Foram tentados outros espaços de educação infantil, inclusive na rede privada, mas ela não foi aceita. Sem alternativas, esta criança retornou para a escola especial. Márcia a recebeu em sua turma de volta, mas acredita que sua permanência na educação infantil teria promovido um melhor prognóstico no seu desenvolvimento. Parece que a professora Márcia não era a única que acreditava que ali não era seu lugar. A menina, ao retornar, dizia que queria a “**sua escola**”, referindo-se à escola infantil e nomeava a colega que queria ver e deixara na escola infantil.

A partir desta dura experiência e de outras que se sucederam, começou a ser pensado para a RME/POA o projeto que prevê a presença de estagiários, como um recurso a mais de apoio aos educadores naquelas turmas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais, facilitando os processos de inclusão. Este sujeito, de acordo com o projeto original

e orientações atuais da SMED²⁷, passa a compor a equipe de uma ou mais turmas, devendo participar do planejamento pedagógico, junto com os demais educadores, em que buscam elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento de todos os alunos, levando em conta àqueles considerados com necessidades educacionais especiais.

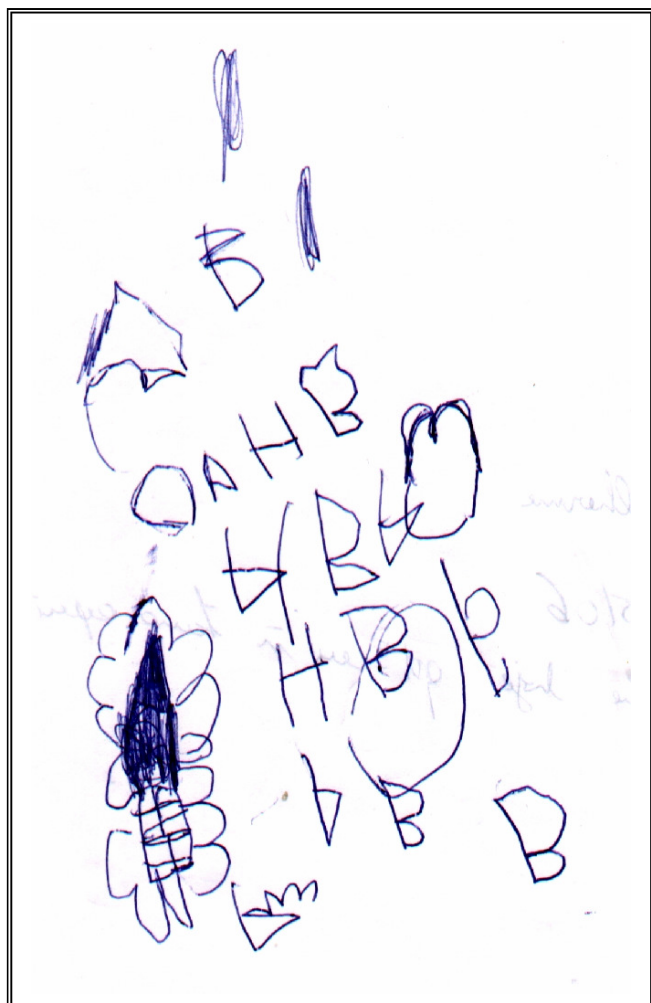
Estes estagiários eram, no projeto original, preferencialmente aqueles que cursavam Pedagogia - Educação Especial, mas em função do número de vagas necessário e, atualmente, com a extinção deste curso de graduação, hoje também fazem parte do projeto alunos vinculados aos cursos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Estes estagiários são remunerados e participam de um encontro de formação mensal organizado pela assessoria da educação especial da SMED.

Este projeto, inicialmente, pensado para a educação infantil, foi progressivamente sendo ampliado para o ensino fundamental. Até 2006 a RME contava com 70 vagas, distribuídas nas escolas do ensino fundamental e escolas infantis (que totalizam 92 instituições). Em maio de 2007, em função do aumento desta demanda, houve a liberação pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre de mais 50 vagas para estagiários neste trabalho.

A necessidade de uma ou mais destas estagiárias nas instituições é estabelecida a partir de avaliação conjunta dos profissionais da escola, assessoria da educação especial da SMED e professores da Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial ou SIR, quando as crianças são atendidas nestes serviços. Nem todas as turmas com crianças com necessidades educacionais especiais, portanto, necessitam e/ou recebem este recurso humano.

A história contada neste capítulo foi descrita a partir do que me foi possível captar do lugar, que considero privilegiado, de onde a miro neste momento: “de dentro” porque faço parte desta Rede, e “de fora” ao tentar compreendê-la como pesquisadora. Ao contar fatos e trazer reflexões sobre a vida desta RME, fazendo um registro da trajetória de alguns movimentos acerca da inclusão, não pretendo capturá-la em uma única versão, mas tecê-la a partir do ponto de vista de alguns dos autores que a constituem. Ao lançar este olhar mais amplo, tive a intenção, além de registrá-la, de apresentar aspectos que ajudem a localizar historicamente o contexto onde se inscrevem os autores e a escola infantil que foi *locus* desta pesquisa acerca do tema da inclusão na perspectiva das crianças.

²⁷ Estas orientações fazem parte do documento “Orientações para o estágio do projeto de inclusão”, entregue às direções no início do ano letivo de 2007.



"Hoje quando tu não
tava aqui eu chorei ...".
(Guilermo, mostrando o
que escreveu)



"Sou eu".
(Diego)

CAPÍTULO 4

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS - MODOS DE OLHAR E INVESTIGAR OS FIOS QUE TECEM E SÃO TECIDOS NOS ENCONTROS ENTRE AS CRIANÇAS

(...) Os clichês. Sim, é a mesma coisa. Todos temos muitas frases e idéias já feitas e o tipógrafo tem caixilhos já prontos, com letras que formam frases. Mas, se o tipógrafo quiser imprimir qualquer coisa nova por exemplo, numa língua diferente, terá de separar as letras dos caixilhos já prontos. Da mesma maneira, para ter pensamentos novos ou para dizer coisas novas, temos de separar todas as idéias já prontas e misturar os pedaços outra vez.

(BATESON, 1989)

Neste capítulo discuto alguns pressupostos teóricos que me ajudaram a olhar e estar no campo, justificando as opções metodológicas. Retomo os passos da pesquisa, seus instrumentos, e teço algumas reflexões a respeito da experiência de estar com as crianças como uma pesquisadora que também se constituiu nestes encontros.

4.1 ALGUMAS PALAVRAS A RESPEITO DO PENSAMENTO SISTÊMICO

Não podemos lidar com situações que se apresentam complexas, instáveis, que exigem o reconhecimento de que somos afetados e afetamos o curso dos acontecimentos, guiados pelo paradigma da ciência tradicional que traz, entre seus pressupostos básicos, a simplificação (crença de que separando-se o mundo em partes, poderemos conhecê-lo), a estabilidade (crença de que o mundo “já é”, o que implica em uma pretensa previsibilidade dos fenômenos) e a objetividade (que pretende uma “versão única” do conhecimento).

A perspectiva sistêmica nos oferece um modo diferente de compreender aquilo que ocorre e propõe que, para que possamos contextualizar o objeto ou o problema que queremos focar, façamos um exercício de ampliação do foco o que nos levaria a ver sistemas mais amplos. Quando nos referimos ao contexto, não estamos falando simplesmente de ambiente, mas nos referimos às relações entre todos os elementos envolvidos. Quando colocamos o foco nas relações, isto não faz desaparecer os elementos que se relacionam; portanto, o sujeito não desaparece nesta forma de análise. O que ocorre é que tiramos o foco exclusivo no elemento e incluímos o foco nas relações entre os elementos. Neste sentido, segundo Vasconcellos (2002), as perguntas serão sempre: “Em que condições acontece o fenômeno no qual estou interessado? Como o vejo relacionado com outros elementos do sistema?”.

Gregory Bateson, biólogo e antropólogo inglês que viveu de 1904 a 1980, foi um importante estudioso da conduta e da experiência da vida humana. Este autor contribuiu para ressignificar a abordagem sistêmica funcionalista, colaborando na construção de um novo paradigma sistêmico caracterizado pela complexidade, interesubjetividade e imprevisibilidade. Percebendo a inadequação das descrições mecanicistas, reducionistas, para o “mundo das coisas vivas”, Bateson buscava uma forma mais adequada para descrever a natureza (VASCONCELLOS, 2002, p. 236).

Quando ainda não se falava em complexidade na ciência, parece-me que Bateson trazia nos conceitos desenvolvidos por ele, muitos de seus pressupostos. A complexidade sempre esteve nos fenômenos, não é um produto da contemporaneidade; o que é novo, diz Vasconcellos (2002), é o seu reconhecimento pela ciência.

Pensamento complexo, para Morin (1999), é o modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo pensamento co-determinando sempre o objeto de conhecimento. Pode-se dizer que há complexidade, de acordo com Morin (1996), onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações.

A perspectiva deste autor, que considerou os processos interpessoais e intergrupais como os mais importantes em sua trajetória como cientista (BATESON, 1999), ajudou-me a olhar e analisar o contexto investigado.

4.2 O OLHAR DO HOMEM DE CIÊNCIA SOBRE O CONTEXTO QUE INVESTIGA

Há sistemas ecológicos, sociais, e o organismo individual “somado” ao ambiente com o qual está em interação, também é um sistema em si mesmo. Neste sentido, a família, a escola, assim como o indivíduo, também são considerados sistemas. A regra básica da teoria dos sistemas é que, quando se pretende compreender algum fenômeno ou manifestação, deve-se considerá-lo dentro do contexto com todos os elementos que sejam relevantes para esse fenômeno.

Bateson vale-se muitas vezes em sua obra do uso de metáforas para referir-se a este modo de olhar que sempre pressupõe os elementos que compõem um contexto em interação. Quando um pintor quer representar uma paisagem, diz o autor, chega a esquecer-se dos elementos dessa paisagem que está desenhando, se é uma colina, uma árvore, etc. As formas estão relacionadas de tal maneira que provocam este “esquecimento” ao artista. Pensar desta

forma, diz Bateson (1999), provoca um efeito curioso; neste sentido, a maneira de fazer perguntas científicas é aquela em que se utiliza a palavra “como” e não a expressão “por que”.

Em diferentes momentos de sua obra, Bateson fala claramente de seu entendimento do “homem de ciência” como parte do contexto que investiga, afirmando que estar em contato cultural é uma situação que modela por si mesmo o pensamento daqueles que o estudam, e os cientistas, como seres humanos, já se encontram em uma situação de contato cultural.

Estarmos atentos ao fato de que esta ou aquela situação nos afeta ao analisarmos um fenômeno é importante para que se possa sentir parte daquilo que ocorre e não sermos tomados por algo que não conseguimos perceber, mas que, ainda assim, nos afeta. Ao analisarmos um contexto, sempre devemos preferir o emprego consciente da introspecção e da empatia, em lugar de seu emprego inconsciente (BATESON, 1999).

Bateson (1999), com seu olhar de antropólogo, ensina-nos que o importante é colocarmos os dados que obtemos em seu contexto cultural. O homem, nesta perspectiva, não é principalmente um mecanismo fisiológico, nem tampouco uma criatura dotada de impulsos e pautas inatas de respostas. O homem é, antes de tudo, uma criatura que aprende no contexto em que vive. O fato dos seres humanos serem tão flexíveis às experiências ambientais, segue Bateson, deve ser o foco principal da nossa atenção.

A ciência investiga, diz o autor (BATESON, s.d.), não prova, mas o homem de ciência realmente acredita que algum dia tudo poderá ser conhecido.

Ese es nuestro terreno sagrado. Somos todos como Don Quijote y estamos dispuestos a creer que vale la pena arremeter contra molinos de viento de la índole de la belleza, y la índole de lo sagrado, y todo lo demás. Somos arrogantes en cuanto a lo que podremos saber mañana, pero humildes porque hoy sabemos muy poco (BATESON, 1999, p. 344).

Acompanhada do que foi possível me aproximar do pensamento Batesoniano, optei pelos pressupostos da etnografia para encontrar as crianças no campo, considerando esta metodologia sintônica com as perspectivas teóricas e a temática de investigação deste trabalho.

4.3 A ETNOGRAFIA COMO ABORDAGEM

Muitas vezes, no nosso grupo de orientação e em diferentes espaços desta Universidade, voltamos à discussão da possibilidade, no curto prazo legal que temos para concluir a dissertação de mestrado, de fazermos um estudo etnográfico.

Na educação, em estudos menos extensos e que não prevêm uma “imersão total no campo”, digamos assim, acabamos como que pedindo licença aos antropólogos por nos atrevermos a falar em etnografia e, meio nos desculpando, encontramos diferentes formas de dizer que utilizamos elementos da etnografia em nossos modos de pesquisar na educação e então dizemos que nossos estudos são de “inspiração”, “de cunho”, “do tipo” etnográfico. E seguimos, felizmente, explorando, deliciando-nos e aprendendo com os belos e profundos estudos (etnográficos) que nos chegam, como os de Bronfman e Martínez (1996), Cláudia Fonseca (1999; 2004), Manuela Ferreira (2004), etc.

Desta forma, parece que temos traçado caminhos próprios nas investigações na educação a partir dos inspiradores e consistentes estudos etnográficos e, quem sabe, daqui a pouco possamos assumir o risco de “batizarmos” com outro nome estas criações, este(s) modo(s) de fazer pesquisa em educação que “não são bem uma etnografia” como os antropólogos a conceberam, mas partem de seus pressupostos. São modos de investigar os atores em seus contextos - alimentando-nos de várias fontes, acompanhados por muitas vozes, sem etapas pré-determinadas e que se originam no desejo de buscar sentidos e fomento para as questões que nos inquietam. O método etnográfico foi fundado na procura por alteridades: outras maneiras de ver (ser e estar) no mundo (FONSECA, 2004).

Assim, os passos metodológicos que utilizamos se constituem, se constroem na medida em que nos “embrenhamos” no campo (que muito raramente tem sua “grama” aparada) e, portanto, muitos dos instrumentos que nos ajudarão na travessia precisam, inesperadamente, ser recriados ou “inventados” ao longo do caminho. Surge um tipo de pesquisa que, por sua beleza, intercruzamento de saberes e imprevisibilidade, combina muito bem com a educação porque se parece - ou deveria se parecer - com ela. Assemelha-se aos processos inclusivos que estamos vivendo na escola, porque estes também se caracterizam pela impossibilidade de prever exatamente onde os caminhos trilhados “vão dar”, exigem que trabalhemos acompanhados dos saberes de outros, lidamos com o inesperado que, se por um lado nos atemoriza, por outro nos dá a preciosa possibilidade de invenção e de autoria.

Após ter sido apresentada a autores como os citados acima, além de Bateson (1989;1999) com sua visão abrangente que me acompanha neste trabalho, e outros como Graue e Walsh (2003), Corsaro (2003; 2005) e Sarmiento (1997)²⁸ que me trazem sua sólida experiência da especificidade de fazer pesquisa etnográfica com crianças, optei por investigar como se dão as interações das crianças com necessidades educacionais especiais com seus pares estando com elas, observando-as, ouvindo-as, conversando com elas, inspirada por estes autores numa perspectiva etnográfica.

A etnografia é o método de coleta de dados da antropologia, que postula uma participação ativa do pesquisador no universo estudado por ele, através da observação participante. É uma busca de entender o ponto de vista “nativo”, ou seja, o que as pessoas que vivem naquele contexto pensam, sentem e entendem de sua própria condição (COHN, 2005). Uma das metas principais para o pesquisador que opta por este método é conseguir se inserir como membro do grupo e desenvolver percepções a partir de uma perspectiva de dentro (CORSARO, 2005).

Se, por um lado, existiu uma impossibilidade de estar com um mesmo grupo de crianças intensamente por um longo período de tempo (alguns etnógrafos sugerem no mínimo três anos, outros bem mais), por outro, não me senti adentrando em terreno estranho. Ferreira (2004), refletindo sobre sua presença entre as crianças durante o tempo de sua pesquisa, diz que suas memórias e experiências de vida, enquanto profissional da “educação de infância”, constituíram-se em mais-valias que lhe permitiram transformar os sentimentos iniciais de estranheza - de ser um adulto entre as crianças - em algo compreensível.

As crianças que povoaram este trabalho não se restringiram àquelas que encontrei na escola infantil escolhida para a investigação, mas, indiretamente, as incontáveis crianças com as quais tive o privilégio de estar ao longo da minha vida. Todas estas crianças, algumas mais presentes do que outras, como estas “recém-chegadas” no espaço escolar, que foram foco deste estudo e para quem a necessidade das interações são mais do que urgentes, me acompanharam. Ao longo da escrita deste trabalho, embalada por suas vozes, lembrava de cenas do universo investigado, mas também das salas de aula onde fui professora, das creches comunitárias e escolas infantis por onde muito andei como assessora, das crianças com as quais estive como psicopedagoga. Deste ponto de vista parece, então, que a escrita não se

²⁸ Em outros autores como Caria (2002), André (1995), Woods (1989), encontramos a etnografia como instrumento de investigação na educação e em Winkin (1998), Mintz (1984), Malinowski (1984), Geertz (1978), podem ser encontradas reflexões importantes a respeito dos “fundamentos” da etnografia.

constitui em um processo que diz apenas do tempo presente e nem é assim tão solitário como insistimos em afirmar!

No momento da qualificação do projeto desta pesquisa fui desafiada pela banca a deixar que as crianças descessem das “janelas”, como chamei ali as pequenas histórias, em forma de vinhetas, que contava ao longo daquele trabalho. Parece-me que as crianças desceram das janelas e invadiram não apenas este trabalho, mas minha vida durante muito tempo. Por isso, me causa certo estranhamento estar até aqui como que “introduzindo” sua entrada, sinto como se as crianças ainda estivessem até este momento da escrita espiando pela fechadura. Mas, encaro isto como uma “preparação” necessária, daquelas que fazemos quando aqueles que vão chegar nos são muito caros. Talvez, depois de estar tão perto delas fisicamente na escola e passar tantos meses envolvida na análise do que vivi com elas - portanto ainda com elas - seja natural que sinta deste modo sua falta, agora, na escrita destes primeiros capítulos. Os episódios, trazidos especialmente no capítulo seis, surgem como portas largas de onde emergirão as crianças e a história que constroem cotidianamente com seus pares na escola. Mostrarão um tanto (apenas um tanto) dos contextos, das cenas, das vozes, dos sentidos que “pipocavam” enquanto eu fazia as leituras, conversava com os autores e buscava um jeito de traduzir essas conversas para este trabalho. Tarefa complexa, mas, como já referi, estive sempre acompanhada, especialmente, pelas crianças...

Penso que, talvez, algumas das dificuldades enfrentadas na realização desta tarefa de escrita possam ter a ver com esta espécie de lealdade desenvolvida com as crianças ao longo do tempo, o que me faz ter um extremo cuidado ao falar sobre elas, numa tentativa de não capturá-las em rótulos ou categorias pré-existentes, não conceituá-las, dizer que são isso ou aquilo. As crianças não são apenas o que dizemos que elas são. Exercitamos na pesquisa, é claro, muito a empatia, mas nunca conheceremos totalmente o outro; “na melhor das hipóteses, podemos [deles] aproximar-nos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76).

4.3 RETOMANDO OS PASSOS OU OPERACIONALIZANDO A PESQUISA

Os **sujeitos** envolvidos nesta investigação, que serão melhor apresentados/conhecidos nos próximos capítulos, foram as crianças de duas turmas de uma escola de educação infantil (o JII e o JIII). Sendo que em cada uma delas havia uma das crianças que era considerada com necessidades educacionais especiais. Entre estas crianças, uma estava ingressando pela

primeira vez na escola, Mari e outra já freqüentava este espaço no ano anterior, Júlio. Critério já apontado no projeto deste trabalho.

O critério para a **escolha desta escola** foi o maior número de matrículas de crianças consideradas com necessidades especiais no ano de 2006, apenas para que se tivesse maior probabilidade de ter os sujeitos na escola. Este levantamento foi feito no mês de janeiro entre as Escolas Municipais Infantis da RME/POA, período de férias das crianças. Esta escola tinha naquele momento cinco crianças matriculadas com esta característica, mas apenas três passaram efetivamente a freqüentar a escola em março.

Em janeiro de 2006 foram feitos contatos telefônicos com a vice-diretora da escola e uma reunião de esclarecimentos e combinações quanto à realização da pesquisa com a dupla diretiva da instituição (vice-diretora e diretora). Elas mostraram-se disponíveis para a realização deste trabalho na escola desde os primeiros contatos. O passo seguinte foi, formalizar o consentimento para estar naquela instituição, junto à mantenedora (SMED/POA), onde já haviam sido apresentados, avaliados e aprovados anteriormente os objetivos desta pesquisa. Foram solicitados e assinados os consentimentos informados de todos os adultos que de alguma forma participaram da pesquisa, bem como dos familiares das crianças (APÊNDICE A).

O **consentimento formal** dos adultos-educadores foi sendo obtido ao longo das primeiras entradas na escola. Com os familiares das crianças de cada uma das turmas envolvidas houve um contato inicial onde fui apresentada pela professora, pude explicar os objetivos da pesquisa, fazer a leitura do instrumento de autorização e os esclarecimentos necessários. Isto ocorreu como parte de uma reunião organizada pela professora para tratar de assuntos diversos no início do ano. Os familiares que não estiveram presentes naquele momento foram sendo contatados na hora da entrega ou retirada de seus filhos da escola.

Minhas entradas na escola com as crianças se deram de **março a agosto de 2006**, ao menos uma vez por semana, sendo que algumas vezes pude estar duas e até três vezes em uma mesma semana, buscando acompanhar diferentes momentos da rotina. Estive nos diferentes turnos, mas predominantemente à tarde, em função de ser o momento onde se encontrava com maior freqüência Júlio e Mari na escola. Ambos faziam atendimentos especializados pela manhã, além de outras dificuldades enfrentadas pelas crianças para freqüentar a escola em período integral, como as doenças respiratórias enfrentadas por Júlio e as dificuldades da família de Mari em levá-la, especialmente, pela manhã.

Apesar da intenção de, talvez, a partir de certo momento das observações, optar em acompanhar apenas uma das turmas de crianças, isto se mostrou inviável, justamente em

função destas dificuldades de frequência à escola enfrentadas não só por Mari, mas também por Júlio. Avaliamos que haveria um risco de optarmos por uma das crianças e não obtermos material suficiente para a análise no tempo reservado para a realização desta fase do trabalho ou que deixassem de frequentar a escola por longos períodos ou definitivamente.

Também foi abandonada gradualmente a idéia de utilizar outras “ferramentas” de aproximação e registro, como o gravador ou a máquina fotográfica, previstos como uma possibilidade no projeto. Apesar de ter obtido o consentimento formal dos adultos (pais e educadores) para tal, ter levado comigo várias vezes estes instrumentos na intenção de utilizá-los e ter presenciado/vivido inúmeras cenas que “mereceriam” este registro, algo me impedia de fazê-lo. E, assim, a máquina fotográfica e o gravador permaneceram guardados. Penso agora que, talvez por isso, em meu Diário de Campo, especialmente as cenas de interação entre as crianças, são descritas com tantos detalhes - que talvez possam até parecer exagerados a algum leitor - uma vez que se constituíram numa busca de “fotografar com as palavras”, “reter” de alguma forma, traduzir as imagens, aquilo que via e sentia ao estar naquele contexto.

A sensação que tive inicialmente era que talvez fosse “cedo demais” para usar esses instrumentos, como se algo na relação que se construía gradualmente com as crianças pudesse ser afetado, talvez “quebrar-se” com a introdução destes novos elementos entre nós. Ao viver uma cena que me tocava especialmente com as crianças, me ocorria, é claro, o desejo de um registro mais “concreto”, registrando suas vozes e imagens, mas pensava no quanto a presença destes instrumentos estranhos ao contexto poderiam de alguma forma atrapalhar, interromper, afetar os fluxos do que ali ocorria. E pensava: desta vez não vale a pena! Até que parei de carregá-los comigo, porque então passei a considerá-los dispensáveis, uma vez que os registros escritos no pequeno caderno de campo me pareceram suficientes.

Os adultos da escola, por fazerem parte deste cenário, direta ou indiretamente, foram ouvidos e considerados na pesquisa, mas apenas na medida em que isto foi necessário para a compreensão do foco deste estudo. Os adultos-educadores (monitores, professores e estagiários), que compartilharam cotidianamente estes espaços com as crianças, além da direção da escola, tiveram sua presença, ações e vozes registradas no próprio contexto onde estavam envolvidos com as crianças a partir das observações e conversas informais que surgiam espontaneamente, não se tratando, portanto, de momentos formais de entrevista.

Woods (1989) prefere chamar estes momentos de encontro de “conversações ou discussões”, em lugar de entrevistas, o que indica melhor um processo livre, aberto,

democrático, bidirecional e informal, nos quais os sujeitos podem manifestar-se tal como são, sem sentirem-se atados em papéis pré-determinados.

Talvez já esteja claro, mas parece-me importante salientar, mais uma vez, que não tive a intenção neste trabalho de “recortar as crianças” do contexto, como se estas fizessem parte de uma espécie de “universo paralelo”, onde as relações que estabelecem entre si não seriam afetadas ou afetariam os adultos, mas uma tentativa legítima de partir das crianças neste estudo.

Graue e Walsh (2003), que abordam com profundidade a pesquisa etnográfica com crianças, argumentam que a investigação deve se voltar, neste caso, sempre às crianças. Os significados que precisam ser perseguidos são os da criança, não os dos adultos. Os autores apontam que a dificuldade que as pessoas que trabalham com as crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência de se centrarem nas ações dos adultos na relação com as crianças. Desta forma, o que pretendia ser um estudo sobre as crianças passa a ser uma avaliação das interações dos adultos com elas. “Os adultos são, indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa às crianças” (p.13). A investigação com crianças é considerada pelos autores como um modo disciplinado e sistemático de conviver com elas que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), partir das crianças para os estudos das realidades de infância significa, essencialmente, duas coisas:

(...) primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, a partir da qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva (p. 24).

Os autores ainda afirmam que o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos “deixa na penumbra”. Assim, nesta modalidade de pesquisa, temos não apenas acesso à infância como categoria, mas às próprias dinâmicas sociais que são desveladas no discurso das crianças.

4.4. ENTRAR NO CAMPO E EXPERIMENTAR LUGARES NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS OU “TU TÁ ESCRREVENDO A GENTE?”

Obter as permissões formais para a pesquisa, de um modo geral, não parece se constituir num processo muito complexo. Porém, o consentimento “de verdade”, aquele que

diz da permissão para além de entrar na escola, nas salas, aquele que pressupõe proximidade, confiança, compartilhamento de idéias e alguma cumplicidade, exige de cada um de nós, envolvidos neste trabalho de diferentes modos - as crianças, os trabalhadores da escola, a pesquisadora - múltiplas negociações.

Assim, em março cheguei à escola junto com as crianças novas. De um modo geral, nenhuma das crianças pareceu muito interessada em mim no primeiro dia em que estive por lá. Julgo que elas têm, normalmente, uma variedade tão grande de educadores que circulam pela sua vida na escola infantil que, de um modo geral, não se surpreendem com a presença de mais um adulto que ainda não conhecem. Minha presença foi mais surpreendente para alguns educadores, apesar de minhas tratativas de entrada na escola como pesquisadora, como já foi descrito, já terem sido feitas anteriormente. A diretora não considerou necessário naquele momento que fosse apresentado a todo o grupo da escola de uma só vez a proposta da pesquisa. Ela se encarregaria de informar os educadores sobre isto.

Apesar de já ter estado nesta escola, como assessora da SMED, no ano anterior, não tive contato com todo o grupo. Portanto, com exceção da direção, da professora Lúcia e da estagiária Kátia, os demais educadores não me conheciam nem como assessora, nem como pesquisadora.

Descobri, então, que poucos deles tinham conhecimento do que eu estava fazendo ali. Fui, portanto, me apresentando informalmente para os diferentes adultos que encontrava a cada dia e contando um pouco dos meus objetivos de trabalho. E o consentimento para estar ali foi sendo dado gradualmente, aparentemente sem maiores problemas. Alguns educadores das salas observadas ficaram um pouco mais preocupados com a minha presença inicialmente, procurando me justificar algumas atividades ou o choro de alguma criança durante o período de adaptação. Sempre ressaltava que meu principal foco de observação era as crianças. Logo eu estava circulando livremente pela escola. Especialmente no período inicial de minhas observações, algumas poucas vezes, algum adulto (a monitora Graziela, a estagiária Kátia, a cozinheira Julia, a vice-diretora Cíntia, a professora Lúcia) sabedores do meu foco de pesquisa, se aproximava para comentar algo sobre Júlio ou Mari, que eu percebia como tendo o intuito de colaborar com minhas observações trazendo suas percepções sobre estas crianças. Às vezes adquiriam uma conotação, mais ou menos explícita, de queixa da conduta de Júlio, das dificuldades de deslocar Mari pela escola, outras vezes contavam de seu crescimento ou compartilhavam algum acontecimento ocorrido na minha ausência ou fatos de suas próprias vidas (a mãe que era deficiente física, a neta que também tinha Síndrome de Down). Procurava acolher o que me traziam, ouvindo-os, conversando.

Mas, aos poucos, especialmente no pátio, tinha a sensação de ter me tornado quase invisível para os adultos na escola, na mesma medida que me sentia cada vez mais visível e próxima das crianças. Talvez tenha começado a me conectar mais com esta geração, entrando na “frequência” das crianças. Gradativamente, não sem a ajuda delas, fui conseguindo manter cada vez mais meu foco no que acontecia entre elas e conseguindo deslocar meu olhar dos adultos, personagens onde habitualmente como assessora tenho centrado minha atenção por tantos anos de trabalho. Dou-me conta, relendo o Diário de Campo, que a partir de certo momento abandono a prática adquirida nos primeiros relatos, de iniciá-los sempre dizendo quem eram os adultos que acompanhavam a turma a cada dia. Não decidi fazer esta mudança, simplesmente passou a acontecer desta forma. Seus nomes surgiam ao longo da história daquele dia apenas na medida em que estavam envolvidos diretamente nas cenas com as crianças em interação.

Nas salas, eu me incluía nas atividades sem dificuldades, sentava junto com as crianças na rodinha para ouvir histórias, jogar, cantar, conversar ou circulava pelos diferentes grupos enquanto desenhavam, modelavam com massinha ou brincavam.

Ia me envolvendo nas atividades desenvolvidas com as crianças e acabava normalmente ficando mais tempo na escola do que me programava para tal. Assim a idéia inicial de ficar pouco mais de uma hora, a cada dia foi muitas vezes desconsiderada. Na medida em que os dias se passavam, cada vez tinha menos vontade de ir embora da escola.

Voltando ao começo. Houve um momento “oficial” de apresentação às crianças em cada uma das turmas, proposto pelas professoras, na rodinha, após já ter estado com elas em dias anteriores no pátio e ter conversado informalmente com algumas poucas que se aproximaram.

Eu e a professora do JIII (Lúcia) já nos conhecíamos, por termos trabalhado juntas em outro espaço, assim ela já havia anunciado às crianças sobre minha vinda e sobre sermos amigas, mas permitiu que eu mesma dissesse porque estava ali. Cheguei, portanto, nesta turma, com uma boa indicação e um bom espaço, no *status* de “amiga da professora”.

No JII, ensinar e aprender músicas/cantar juntos foi uma marca dos nossos primeiros encontros. Já nesta primeira roda de apresentação, as crianças escolheram algumas músicas para me ensinar. Eles cantaram junto com a afinadíssima professora Juliane²⁹ belas canções. Não posso esquecer, até hoje, de suas vozes entoando uma música que começava com “Perdi meu anel no mar, não pude mais encontrar...”. Fiquei realmente impressionada com seu

²⁹ Que foi substituída na escola, pouco tempo depois, pela mesma professora do JIII.

repertório e concentração naquele momento. De repente, nesta roda, sou surpreendida com um pedido, aparentemente simples, de uma menina - ainda não sabia seu nome - de que agora eu ensinasse uma música a eles. Curiosamente não conseguia lembrar de uma única música do meu vasto repertório musical que pudesse parecer bastante boa para aquele momento. Fiz umas tentativas, mas todas já eram conhecidas por eles. Experimentei um certo desconforto. Dei-me conta, então, que assim como alguns dos adultos da escola, eu também estava preocupada em ser aprovada (pelos adultos e pelas crianças) e que esta experiente professora de educação infantil ficou sentindo-se insegura, sem saber o que fazer em uma situação vivida tantas vezes antes, aparentemente tão familiar. O que causava o estranhamento era o lugar diferente que eu ocupava agora naquela roda, diante daquele grupo. Era a pesquisadora quem estava intranquã tentando encontrar seu lugar. O lugar de pesquisador se constrói nestes encontros, não está dado de antemão, e é diferente de outros que ocupei. Faz-se pesquisador ao pesquisar.

Solucionei o “impasse” combinando com o grupo que pensaria em casa e que na próxima vez que viesse à escola traria uma música para cantar com eles. As crianças pareceram entender com tanta tranqüilidade minhas limitações naquele momento, seguiram então generosamente me ensinando outras tantas canções que conheciam. Na minha próxima vinda à escola, assim que me avistaram entrando no saguão já foram logo sinalizando que aguardavam o cumprimento da combinação: “*Tu trouxe a música? Vai lá na nossa sala depois!*”. Naquela manhã, então, pude ensinar uma brincadeira de roda cantada que havia escolhido já no caminho de volta para casa daquele mesmo dia e como vai ser possível perceber pela sua forma e conteúdo, não foi uma escolha casual, faz sentido que tome parte da trilha sonora deste trabalho. Preparei-me muito para que aquele encontro. Consegui um CD emprestado com a música, escrevi as únicas três frases que constituem a letra para não correr o risco de me esquecer na hora e fui “ensaiando” no caminho até a escola. Assim, brincamos muitas vezes juntos, ao som da cantiga de roda “Dona Fulana” (Canção para danças circulares - autor desconhecido):

Todos na roda cantam para uma criança que está no centro.

“(Nome de uma criança) *you não tem, you não tem aqui nesta roda quem te queira bem.*”

Esta criança do centro responde ao grupo e abraça o colega escolhido, cantando:

“*Eu tenho, eu tenho, eu tenho sim!*”

“*Tenho a (nome da criança escolhida) que gosta de mim!*”

Este, então, passa a ser o próximo no centro da roda...

Ofereceram-me, generosamente, um espaço entre eles, para cantar as minhas canções, porque se queria estar entre eles, aprender com eles, também precisava mostrar o que sabia, me mostrar. Já sabia disto tudo teoricamente, estava lá escrito no meu projeto, mas foram as crianças, desde o início, que me ajudaram a me colocar no lugar de um **observador participante**. O lugar que ocupei e os papéis que desempenhei na escola foram determinados, em grande parte, pelo espaço que me foi concedido e também conquistado junto às crianças e aos adultos a quem pertence este local no qual, estranha a ele, me adentrei.

Woods (1989) considera a observação participante como o método mais importante da etnografia. Na prática, ela tende a ser uma combinação de métodos e acaba constituindo-se como um estilo de investigação. Participar supõe que se tenha acesso a todas as atividades do grupo, de modo que se torne viável a observação “desde a menor distância possível, inclusive a vigilância das experiências e processos mentais próprios” (p. 49).

O observador participante, explica Becker (1997), coleta dados a partir de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda, entabula conversações com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

Apesar de estar determinada a me colocar como esta observadora participante desde o princípio, em diferentes momentos ao longo de nossa trajetória juntos, sou instigada pelas crianças a ser efetivamente “participante” e não apenas “observadora”.

Após terem se passado quase quatro meses de convivência com eles, estou numa rodinha onde as crianças do JII são solicitadas pela educadora a contar “as novidades”:

(...) Raiana conta animadamente, olhando para mim, que Diane tem um maninho novo que nasceu ... Ao que Diane responde que já tem “vários manos” (parecendo que aquele fato que nos animava tanto, não era assim tão animador ou novo para ela ...). Depois a temática discutida é uma visita que farão a uma fazenda. Então Raiana me pergunta: “Tua mãe te deixa ir no passeio com a gente?”. Quando respondo a ela que já não preciso perguntar a minha mãe, pareceu surpresa. “Não?”. Ganho neste momento o status de um integrante do grupo? Depois me coloca, literalmente, “na roda”: “Ana, conta uma novidade para nós.” Não sei bem o que dizer ... Sinto-me quase inibida, sem idéias ... O que contar? Conto então que estou escrevendo na minha casa todos os dias sobre o

que estou vendo do que brincam... Ao que sou interrompida por ela: "Não, não é isso. Assim ó, ... no sábado, o que tu vai fazer sábado?". Situa-me Raiana. Quer saber de mim algo que ainda não sabem. Que estava escrevendo sobre eles não era uma novidade, já sabiam. A partir desta intervenção de Raiana passo a contar coisas mais interessantes sobre mim às crianças..." (Diário de Campo de 02/6/2006)³⁰.

Estar escrevendo sobre eles era algo tão importante para mim naquele momento que talvez não tenha me dado conta que isto não se comparava em importância, ou tinha o mesmo *status* de acontecimento novo, como o nascimento de um bebê na família de Diane ou o passeio que fariam a um lugar que não conheciam. Raiana talvez tenha pensado que quem sabe no sábado me acontecessem coisas mais interessantes e que merecessem ser partilhadas com eles naquela roda onde falavam de suas vidas. Quem sabe pudesse falar da minha vida, dos meus afetos, de meus amigos, dos meus lugares preferidos, do "meu sábado"?

Ainda na cena acima aparece um dos diferentes lugares que ocupei junto às crianças, constituídos durante o tempo da pesquisa. Quando sou perguntada sobre a permissão de minha mãe para ir ao passeio, parece que me percebem como um par-criança. Ou ainda, no mínimo uma adulta meio estranha que também andava na fila e sentava na areia como eles. Comportamentos sobre os quais as crianças não hesitavam em questionar: "*Tu é criança?*" ou "*Quer uma cadeira?*" (D.C. de 26/04/06).

As crianças foram sendo minhas guias em diferentes ocasiões e dando-me acesso a alguns códigos e histórias que pertenciam a eles (e também a algumas regras da escola):

A educadora Graziela pede silêncio às crianças... Repete que devem se comportar porque hoje tem VISITA. (...) Pergunto às crianças que estão próximas a mim e longe dela, sobre quem é a visita a quem a educadora se referia. Demoram um pouco e concluem... que sou eu, é claro. Este é o meu lugar neste grupo. Fui lembrada disso. Por alguns minutos achei que talvez a visita fosse a Paula, estagiária recém chegada na escola, mas sou eu. Ainda nesta fila na qual estou e sou a última, as crianças também falam sobre meu lugar ... Estamos aguardando para entrar. As crianças na minha frente

³⁰ Utilizarei a sigla D.C. para designar a expressão "Diário de Campo". Os excertos do Diário de Campo que aparecerão ao longo do trabalho, em suas diferentes formas, serão apresentados neste tipo diverso de fonte para facilitar a compreensão da construção do texto.

estão sentadas na porta da cozinha e quando a fila anda Laura me ensina que devo me abaixar. "Agora a gente senta". "Por que?", pergunto. "Porque quando a gente chega aqui tem que se abaixar (sentar na porta)". Nunca havia percebido até então, mas isso ocorria diariamente ao dirigirem-se ao refeitório, dois a dois sentavam-se, levantando-se assim que a fila andava. Ensina-me sobre a regra das crianças, nesta hora devo me comportar, segundo ela, como um "deles" (D. C. de 18/05/2006).

Apesar desta mesma educadora, Graziela, poucos dias depois, declarar que eu "já era da casa" (D. C. de 25/05/2006), neste dia, marcou minha presença como uma "visita" para as quais deveriam mostrar bom comportamento. No entanto, as crianças parecem dar seu próprio significado à minha presença, mostram-se mais interessadas em me ensinar a me comportar como eles, fazer o que as crianças fazem, no lugar de mostrarem bom comportamento para mim ... Talvez concordem que sou uma visita, em outros momentos se referem a mim assim, mas sou uma visita interessada em aprender sobre as crianças. Sabem o que desejo e parece que consentem.

Na minha chegada apresentei-me a elas como alguém que estava ali para aprender sobre o modo como as crianças brincavam umas com as outras. Se esta não era toda a "verdade" naquele momento - era a parte mais importante dela - e ao final do trabalho posso afirmar que assim se fez/revelou. Concluí, junto com minha orientadora, que dizer às crianças que estaria ali para investigar como eles brincavam com Júlio ou Mari, ou estes com eles, não traria nenhum benefício, mas, ao contrário, poderia expor desnecessariamente estas crianças, além de talvez influenciar demasiadamente na relação que estabeleceriam entre elas.

Não tive a intenção de fazer disto um segredo, mas penso que com o passar do tempo, este meu **foco de pesquisa foi sendo desvelado**, ao menos por algumas crianças. Mari, que era normalmente bastante disponível, principalmente à aproximação de seus pares, mas também dos educadores da escola, não parecia, até determinado momento da pesquisa, facilitar muito meu acesso. Então me ocorreu que também estivesse me "estudando" um pouco mais cuidadosamente, talvez por perceber que os espaços onde ela estava com seus colegas eram mais focados por mim, sentindo-se portanto mais observada.

Ou ainda, no primeiro mês de entradas na escola ao chegar no JIII sou levada imediatamente por Pablo até o local onde ficam penduradas as mochilas, e ele me mostra:

"Olha a mochila dele (de Júlio). É nova, do Homem-Aranha!" (D. C. de 31/03/2006).

Talvez se tratasse apenas de me contar uma novidade relevante daquele dia sobre o amigo que era importante para ele, mas me ocorreu que talvez Pablo tenha percebido que as coisas que diziam respeito a Júlio me interessavam especialmente.

No refeitório, quando a conversa de algumas crianças do JIII versava sobre o fato de eu já conhecer, anteriormente à pesquisa, a sua professora Lúcia, a pergunta seguinte foi se eu já conhecia o Júlio antes de entrar na escola.

(...) Estou ao lado de Júlio e de Jonatan (...) Rosa está à nossa frente. (...) Os assuntos entre as crianças seguem bem variados. Rosa comenta, sorridente, como se me desvelasse: "Tá anotando as coisa que fazemo, né?" Como se fosse algo que está redescobrimo agora ou quisesse confirmar já que havíamos falado sobre isto muitas vezes antes. Minha presença na escola vira agora o tema ... Daniela pergunta lá da ponta da mesa: "Tu já conhecia ele?" refere-se a Júlio que segue deitado no meu braço. Digo não. "E ela?" Aponta outra colega. Vou dizendo que não e relembro que não conhecia nenhum deles antes, a não ser a professora Lúcia. Rosa completa: "Vocês eram amigas, né?". Confirmo e retomo que a diretora Marta também me deixou estar ali na escola com eles e conhecê-los. Pareceu um momento de redefinição, recontrato: quando cheguei, quem conheço, o que faço na escola? Esta conversa rola com alegria e seriedade ao mesmo tempo. Também sou testada quanto a saber seus nomes, sou perguntada sobre um a um da mesa onde estou: "E o nome dele como é?" Fiquei um pouco apreensiva, mas felizmente não errei nenhum. A cumplicidade entre eles foi grande porque ninguém me ajudou com os nomes ... Eles acompanhavam e sorriam como em um jogo onde eles deram as regras e eu me submeti. A cada acerto um sorriso e uma nova pergunta: "E, o nome dela como é?". Fim do lanche" (D. C. de 07/7/2006).

No projeto deste trabalho me perguntava sobre a possibilidade de encontrar formas de consultar as crianças sobre seu desejo de participar de uma pesquisa como esta, uma vez que geralmente não são consultadas sobre muitas coisas que dizem respeito às suas vidas, e isto não é diferente quando os pesquisadores querem investigar sobre elas.

Kramer (2002) faz importantes indagações sobre a ética na pesquisa com crianças, apontando o quanto ainda existe um caminho a ser construído no que se refere ao modo como tratamos sua participação, o uso de seus nomes (verdadeiros ou fictícios), de suas imagens

(vídeos, fotos ...), bem como reflete sobre a possibilidade de devolução dos achados das investigações às instituições pesquisadas, sem que isso traga algum tipo de prejuízo ou sofrimento a estes sujeitos/atores. É importante que tenhamos isto presente ao longo do trabalho com as crianças. Graue e Walsh (2003) sugerem que, na pesquisa com crianças, se parta de alguns pressupostos que não devem servir apenas como um passaporte de entrada no campo, mas que precisam nos acompanhar durante toda a investigação: as crianças são inteligentes, sensíveis, sabem fazer sentido e querem ter uma vida confortável³¹. Um investigador humilde que respeite as crianças que o recebem terá maiores chances de ter um comportamento ético em relação a elas e o consentimento para estar com elas.

Os consentimentos para estar ali, entre eles, tomaram várias formas e vieram em diferentes momentos, desde o início com ações muito simples, como abrir um espaço na roda para eu me sentar ao lado deles, os muitos convites para brincar que foram surgindo, os chamados para ir até suas salas assim que entrava na escola, os anúncios de minha chegada "É a Ana, é a Ana ...". Senti que fui obtendo a permissão, não apenas para estar ali, mas também para "escrevê-los", como disse Daniela, após eu ter explicado várias vezes naquele dia o que mesmo eu escrevia naquele caderno que tinha comigo. Ao passar por mim no pátio, sorridente, declara, parecendo orgulhosa: "Tu tá *escrevendo a gente!*" (D. C. de 12/05/2006) ou ainda em outro momento refere "*Agora tu tá nos conhecendo?*" (D.C. de 11/05/2006).

Como já referi, as crianças, cada uma a seu modo, foram informantes muito qualificadas durante a pesquisa, me dando acesso ao seu universo. Mas quero dizer algumas palavras sobre Maitê. Ela foi uma das crianças por quem mais me senti acompanhada no campo. Foi minha guia em muitos momentos e estava sempre disponível a ajudar e não apenas a mim. Em uma de minhas primeiras entradas no campo já se lançou espontaneamente a perambular comigo por toda a escola, assim que me percebeu em dificuldades, me levando a conhecer espaços onde nunca estivera antes, em busca da funcionária que havia chaveado a sala onde estava minha bolsa e que ela, diferente de mim, sabia bem quem era. Mas também oferecia "uma água fresquinha do bebedouro" no calor, respondia qualquer dúvida que julgava que eu tivesse, me apresentava algumas crianças, se oferecia para alcançar-me o caderno de campo, um lugar para sentar e, ainda, com frequência me dava acesso ao seu grupo de brincadeira. Na leitura do capítulo seis, que descreve as Dimensões, ficará claro este

³¹ Para os autores, partir deste pressuposto significa compreender que aquilo do exterior pode nos parecer autodestrutivo ou destrutivo do outro; visto do interior pode ter um único propósito: conseguir uma vida confortável.

lugar importante que ela ocupava também junto a seus colegas. No mapeamento que fiz dos episódios, que será descrito no próximo capítulo, Maitê é a criança que aparece com mais frequência em interações com Júlio, e inclusive com Mari, que não pertencia à sua turma. Ela certamente não foi a única, mas ocupou o lugar de uma *informante privilegiada* nesta pesquisa, sendo uma das bases de fonte de consulta permanente em diversos momentos. Informantes privilegiados, define Ferreira (2004), são aqueles sujeitos que nos primeiros momentos de entrada de um “estranho” em qualquer grupo já constituído se encarregam de dar informações e nos dar a conhecer neste grupo, informando nomes, as suas competências, a sua posição na hierarquia no grupo e os laços que os unem, mantendo com este “estranho” relações privilegiadas de afeto e confiança. Parafraseando Mintz (1984, p. 57) ao referir-se a Taso³²: “Eu não escolhi Maitê, ela me escolheu”.

4.4.1 Uma escrita a muitas mãos ...

Assim como eu “os escrevia”, também as crianças passaram a se oferecer para me ajudar a escrever (com suas próprias mãos). Assim, interpretei o surgimento dos “ilustradores” do meu caderno como uma mostra de que estavam dispostos a colaborar com a tarefa que tinha, afinal era deles a história a ser escrita. Desde os primeiros dias na escola o meu pequeno caderno para anotações e minha caneta *Bic*, adquiridos com a intenção de ser o mais simples possível para que permanecessem de preferência “invisíveis” às crianças, tornaram-se objetos de grande interesse. Assim, no primeiro dia apenas Talita e algumas poucas crianças me pediram para fazer os seus registros (desenhos, escrita de seus nomes, letras) ao lado dos meus no caderno. Mas, em seguida, muitas crianças, inclusive os menores, das outras turmas da escola, queriam “escrever” nele, então já não conseguia mais tê-lo nas mãos quando precisava, além de algumas vezes no pátio algumas crianças ficarem muito tempo a esperar sua vez para desenhar no único caderno. Ficavam colados no colega que estava desenhando, em geral, apressando-o para terminar. Depois de muito pensar, no mês de abril resolvi começar a carregar comigo canetas sobressalentes nos bolsos e pequenos blocos com folhas brancas do tamanho do caderno, assim várias crianças podiam fazer seus registros ao mesmo tempo. Também fui combinando com eles que isto aconteceria nos momentos de

³² Informante com quem desenvolveu laços de amizade, ocupando um lugar extremamente importante em uma de suas pesquisas.

pátio, porque era ali também que eu costumava ter o meu caderno sempre a mão. Julguei que seria muita interferência de minha parte disponibilizar estes materiais às crianças a qualquer momento (rodinha, refeitório, “hora do trabalho”), uma vez que poderia trazer transtornos na organização prevista pelos educadores.

Várias vezes pensei sobre o significado de algumas crianças deixarem de brincar com os colegas no pátio para ficar ali esperando sua vez. Além do claro desejo de sentirem-se participando da escrita de uma história que eu escrevia, mas que era deles, talvez também a possibilidade nova de usar um material que é habitualmente utilizado pelos adultos, numa atividade que não costuma acontecer fora da sala de aula (e das mesas) passou a ser bastante atrativo para eles. Improvisavam no pátio os lugares para desenhar, assim podia-se ver as crianças usando como apoio os degraus ou a prancha do escorregador, a mureta de cimento, a escada, o assento do balanço, o que às vezes, pela presença de areia ou uma superfície mais rugosa causava um efeito diferente no traço. O que eles percebiam e comentavam. Pensei várias vezes em alternativas como trazer um material “mais adequado” para seus desenhos (giz de cera colorido, folhas maiores), mas considerei que, desta forma, correria o risco de “pedagogizar” algo que havia nascido com outra forma, resguardando, assim, a possibilidade de usarem os instrumentos o mais parecidos possível com os que eu utilizava para fazer as minhas notas de campo.

Com o passar do tempo também percebi o crescente interesse, especialmente de algumas crianças da turma do JIII (principalmente de Rosa, Maitê, Daniela, Kênia, Andréia e Alan) em leitura e escrita. A professora vinha desenvolvendo trabalhos neste sentido, mas penso que minha presença sempre ali a fazer anotações também suscitava este desejo. Tornou-se comum que me chegassem pedidos para que lesse a eles minhas notas. Quando eu as lia, ficavam muito atentos e abriam-se sorrisos imensos quando percebiam que ali havia registrados seus nomes, suas falas, seus modos de fazer as coisas. Explicava que ali escrevia pouquinho, mas que depois em casa escrevia tudo o que lembrava deles. Podia identificar o encantamento deles com esta possibilidade.

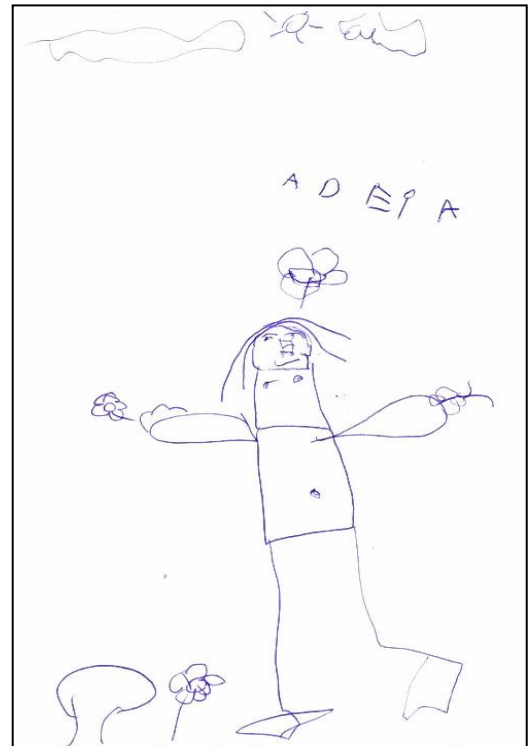
Suas produções eram espontaneamente entregues a mim e colocadas dentro do meu caderno, assim que finalizadas, para que eu as levasse para casa. Isto parecia indicar que de fato estes registros tinham a função de colaborar/consentir no meu trabalho, que agora era nosso. De vez em quando algumas das crianças perguntavam se estava mesmo guardando seus desenhos. Saía de lá levando a cada dia diferentes crianças simbolicamente comigo. Era como se entregassem um tanto deles a mim através destes desenhos. Alguns destes registros estão colocados nas páginas que antecedem cada um dos capítulos deste trabalho.

Trago, a seguir, duas das muitas produções das crianças. Foram escolhidas porque me parecem especialmente reveladoras da capacidade destas crianças em captar e expressar os sentidos desta pesquisa (que buscou tanto encontrá-los) e de minha presença entre eles. Considero estes desenhos como ofertas competentes e generosas de belas metáforas que talvez digam mais sobre a pesquisa com crianças do que todas as palavras ou autores que eu possa buscar para contar sobre esta experiência.



Cauan me entrega seu desenho e me explica o que fez. "Aqui é tu! Tu quer pegá ouro ... e levá prá tua casa!".

Andréia, sentada ao meu lado, vai desenhando e narrando: "É tu... Tu pegando flores para levá e plantá, lá na tua casa".



Garimpar ouro e levar para casa, ficar mesmo mais “rica” com as preciosidades que me ofereciam a cada dia. Colher flores, tê-las nas mãos e na cabeça, como mostra Andréia, e mais tarde replantá-las, sentada “sozinha” em casa em frente a este mesmo computador onde escrevo agora. Pesquisar com crianças assemelha-se muito aos sentidos trazidos por Cauan e Andréia. É garimpar, se enriquecer, colher, plantar, esperar crescer. Tarefa minuciosa, que como plantar e achar ouro, exige olhar atento e cuidadoso.

Foi muito interessante observar que a partir de um determinado momento, um pouco mais de um mês antes de cessar minhas idas à escola, as crianças começam a pedir para levar seus desenhos para casa. Às vezes me entregavam durante o pátio para que os “cuidasse”, retomando-os antes de deixarem este espaço ou da hora de ir-me. Ocorreu-me que este, entre outros sinais, podiam significar que agora já chegava de “levar seu ouro” ou de “colher suas flores” dali. Nada foi explicitamente combinado, nem a entrega dos desenhos e nem sua posterior recolha, mas aconteceu como se fossem se “contaminando” com esta idéia e aos poucos estes acordos tácitos foram sendo partilhados e se concretizando. Do mesmo modo como acontece em outras situações produzidas de modo compartilhado pelas crianças que poderemos acompanhar na análise dos episódios.

Passaram a acontecer, também por esta época, alguns pedidos diferentes das crianças. Reconhecida como escritora competente, era solicitada como escriba de alguns bilhetes para serem levados embora (declarações de amor de Raiana para sua avó, um bilhete com o nome dos irmãos de Maitê e depois dos de Diane, um “amo você, mãe” para a Rosa, a escrita do meu nome para Andréia). Ainda passaram a me pedir algumas vezes uma folha para desenhar “depois”, em casa, que ficavam dobradinhas em seus bolsos ou presas a cintura, então, agora eram eles que levavam, de mim, as mensagens ditadas ou as folhas em branco. Parece que passaram a fazer um movimento que até então era meu. Troca de saberes e de lugares³³.

Variaram ao longo do tempo os autores dos desenhos, a quantidade em cada dia, mas as temáticas pareciam se repetir. Quando a criança desejava e tínhamos tempo para tal, me contavam o que haviam desenhado e eu escrevia, mas às vezes surgiam correndo de um ponto qualquer do pátio, largavam a folha desenhada e a caneta comigo e na mesma velocidade desapareciam, sem uma única palavra, mas invariavelmente com um sorriso. Algumas vezes investiam muito tempo nesta produção, outras vezes tratava-se mesmo de rapidamente colocar

³³ Daí se originou o muito apreciado presente de despedida que dei a cada um deles: blocos de desenho e canetas coloridas.

alguma marca no papel, a escrita de seu nome ou simplesmente alguns traços ou letras e já estava pronto.

Não será possível, no contexto deste trabalho, fazer uma análise mais profunda das produções de cada criança, mas trato aqui de compreender os sentidos que elas adquiriram ao longo do tempo em que estivemos juntos na escola.

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional pré-estruturado pela ordem escolar, nas suas múltiplas esferas de articulação - ordem institucional, ordem pedagógica, ordem interaccional de pares... Não se trata de estudar o desenho como sintoma (seja do inconsciente seja do nível de desenvolvimento), mas analisar uma produção simbólica, isto é, um acto social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo (SARMENTO, 2007, p. 35).

Penso sempre nos seus desenhos como uma escrita a muitas mãos, mas especialmente como um consentimento das crianças para escrever com elas. Olhando os desenhos mais cuidadosamente pode-se ver que os elementos presentes na maior parte dos registros são pessoas (adultos e crianças), casas, flores e árvores. As temáticas que aparecem mais representadas são predominantemente aquelas que mostram “retratos”: meus, às vezes acompanhada de pessoas de minha família (pai, mãe e até filhos); deles próprios, acompanhados ou não por pessoas próximas (pais, irmãos, avós, alguns colegas); suas casas, minha casa e alguns poucos ainda uniam em um só desenho, a mim e a eles na janela, no pátio, em casa, etc. Um dos desenhos de Laura mostrava a mim ainda criança: “Esta é tu, quando tu era pequenininha”, quem sabe captando e traduzindo o reencontro que fazemos com nossa infância quando nos aproximamos das crianças. Estavam ali contadas nos seus desenhos cenas de suas vidas, do que podiam captar do que seria minha vida e representados alguns significados de nossos encontros.

Em Graue e Walsh (2003), vemos que,

(...) como investigadores, trazemos para o nosso trabalho metáforas, imagens e esperança sobre o que o mundo é e deve ser. Com as crianças, estas imagens parecem particularmente poderosas à medida que dão forma aos nossos pontos de vista, tanto sobre nosso passado como sobre as crianças no nosso presente empírico (p. 96).

Interpretei também como um consentimento explícito para escrever sobre elas quando recebi na hora de ir embora das mãos de Maitê, dois pequenos papéis, com os nomes dela e de Geovana escritos e a justificativa de que eram para que eu “saber escrever certo nosso nome depois”, referindo-se claramente à escrita de meu Diário de Campo (D. C de 12/05/06).

Também Andréia ao me dar de presente um desenho pede que eu o devolva por um momento para que ela possa escrever alguns nomes pra eu "não esquecer quando for escrever em casa", entre os nomes estão o dela e o de Júlio (D. C. de 23/06/06).

Do mesmo modo que eu estava ali para saber deles, também queriam saber de mim. Várias vezes senti-me observada, entrevistada, pesquisada pelas crianças nos nossos encontros. Especialmente no refeitório pude perceber que algumas vezes conversavam baixinho e então desta discussão surgia alguma pergunta em voz alta diretamente para mim, querendo conferir suas hipóteses sobre o que mesmo eu estava fazendo ali com aquele caderno sempre a mão. Penso que recontratamos várias vezes meus modos de estar entre eles e estes, como não poderia deixar de ser, foram variando: visita, par, confidente, adulta, pesquisadora e escritora dos modos de brincar das crianças, etc. Em uma destas conversas é desvelado mais um significado especialmente importante para mim sobre pesquisar com crianças:

Rosa me pergunta: "Ta' escrevendo o quê?" Digo que acho que ela já sabe sobre o que eu escrevo. Ela diz: "É de nós". Leio para ela o conteúdo das duas primeiras anotações: "A Rosa está ajudando o Júlio a colocar a sandália e a Maitê...". "E aqui?", aponta ela para as outras folhas do caderno. Explico que é sobre os outros dias... As outras crianças da mesa começam a falar disto também. Dênis, com seu brinco azul, todo organizado, calmo diz: "Tu escreve prá estudá nós". Digo que é isto mesmo e pergunto porque acham que quero estudá-los. "Ah, isso eu não sei!", diz Dênis. Antônio manifesta-se: "É prá ficar contente!" Estudar as crianças deve deixar os adultos contentes. Esta é a sua conclusão. Talvez porque me veja assim absolutamente contente quando estou ali com eles. Nunca ouvi uma explicação tão boa para justificar porque estudamos a infância, talvez seja isto mesmo, talvez queiramos capturar um tanto da alegria deles para resgatar nossa alegria (D. C. de 13/07/2006).

Esta colocação de Antônio fez muito sentido, porque de fato julgo que esta opção de pesquisa que me aproxima mais demoradamente das crianças tenha a ver sim com uma busca de realimentação que pode equivaler a "ficar mais contente", com um desejo de quem sabe fazer também uma escola "mais contente", vislumbrando uma possibilidade de pensá-la, mais a partir de elementos colhidos das crianças, produzidos no encontro com elas.

Bateson nos fala desta possibilidade de descobrir-nos a nós mesmos nos contextos que investigamos. “Quizá toda exploración del mundo de las ideas sea sólo la busca de un redescubrimiento, y quizá sea ese redescubrimiento de lo latente lo que nos define como ‘humanos’ (...)” (BATESON, 1999, p. 295).

Busquei fazer, nesta pesquisa com as crianças, o caminho inverso do que fazemos habitualmente, quando estudamos **sobre** as crianças e depois vamos ao encontro delas, carregados de pré-conceitos, que nos fazem encontrar lá exatamente aquela criança que já estava construída em nós, o que se agrega ao desafio atual em pesquisas que envolvem sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais, que buscam superar o foco exclusivo no sujeito e suas características, ditas, individuais, buscando sujeitos históricos, co-construtores culturais.

Mas a tarefa é complexa e exige muita “vigilância”.

Entre os muitos aspectos que ainda mereceriam ser citados, destaco minha surpresa com algumas de minhas percepções sobre a deficiência ao me relacionar com as crianças. Desde o início da construção deste trabalho alerta sobre os riscos da criança desaparecer atrás das “faltas” que aparecem quando estes sujeitos trazem em seu corpo a marca da deficiência e falo de minha experiência de ver “outros” estabelecendo estas relações. No entanto me dei conta que nos contatos iniciais com Júlio e Mari me ocorriam em alguns momentos estes mesmos sentimentos, dos quais talvez me julgasse um pouco mais protegida. Mas, faço parte do mundo! Isto não chega a ser exatamente uma surpresa para mim, mas mostra que lidar com a diferença de fato é algo que nos mobiliza, por mais que tenhamos todos os discursos e práticas voltados para a desconstrução dos preconceitos. Assim, nas primeiras observações, me surpreendo quando vejo Mari falar pela primeira vez; e depois, quando julgo, por breves instantes, que sua fala é “desconectada”, ao chamar a estagiária Kátia por outro nome que não o dela, quando, na verdade ela referia-se a uma personagem de novela num jogo que estabeleciam e do qual eu não tinha conhecimento. Assim, também com Júlio surge uma situação semelhante que será comentada no capítulo que trata das Dimensões.

Estas percepções ou “notícias de diferenças” como refere Bateson, diziam muito mais de mim do que de Mari ou Júlio, como mostrarão os episódios. A “atração” pelo sintoma é vista por Bateson (1999) como resultado de nossa “tendência” humana a simplificar o que é complexo.

4.4.2 Sobre a hora de ir-me ou “Quando tu volta?”

Na medida em que se aproximava o tempo de cessar as entradas na escola surgiam alguns sinais de que nossa despedida se aproximava. Isto ocorre em um momento da pesquisa onde me dou conta que mais me divirto com as crianças, e elas comigo. Foi como se tivesse reaprendido a brincar “de verdade” ao estar com elas. Ficava cada vez mais feliz em sua companhia, na mesma medida em que ir embora começava a me trazer certa tristeza. Além da mudança, já referida, na dinâmica da entrega dos desenhos pelas crianças, outros acontecimentos marcaram este momento final das observações na escola. Em uma tarde do mês de julho quando estamos no gira-gira brincando de “viajar de avião”, aviso às crianças que preciso descer porque já é hora de ir embora. Maitê e Júlio descem do brinquedo comigo. Pegam-me as mãos. Ela me pergunta: “Quando tu volta?”, enquanto Júlio me olha bem no rosto. Combino o dia do meu retorno. Maitê, então, me convida a voltar ao “avião”, porque hoje vão me dar “uma carona para casa”. Voltamos os três para o gira-gira e ela estipula “a viagem para tua casa vai durar dez voltas”. Giramos, rimos, contamos até dez bem alto e então “chegamos” e pude ir-me. Este prolongamento do momento de brincadeira, num misto de realidade e faz-de-conta, proposto por Maitê funcionou como um ritual de transição que permitiu nossa despedida naquele dia (D. C de 13/07/2006).

Dos adultos também recebo sinais de que meu tempo por ali, ao menos como pesquisadora, parecia já estar se esgotando. Apesar de ter uma combinação aproximada de até quando ficaria na escola sou perguntada pela vice-diretora no pátio: “Até quando mesmo vai tua pesquisa?” (D.C. de 25/07/2006). Foi também neste período que em um daqueles dias de muitas ausências de educadores à escola me vejo assumindo lugares diferentes junto às crianças: “Já larguei o caderno de campo faz tempo hoje. Foi necessário trocá-lo pelo papel higiênico...” (D.C. de 23/08/2006). Poucos dias depois recebo um pedido da direção para ser a “palestrante” de um encontro que fariam com todas as famílias das crianças onde discutiriam a relação escola-família. Convite prontamente aceito, claro! Compreendi que começava a ser oferecido a mim, pelos adultos, um novo lugar na escola. Foi como se voltasse a me tornar “visível” para eles. Era hora de ir-me como pesquisadora!

4.5 GERAR DADOS

Chegamos no campo de pesquisa com teorias que nos ajudam a olhar; portanto, com perguntas e hipóteses. A idéia não é enquadrar os sujeitos em nossa teoria. Assim, também, os dados da pesquisa não existem lá no campo “puros”, para serem simplesmente “colhidos”. Os dados são construídos, emergem justamente deste encontro do pesquisador, também ator deste cenário, a partir de sua chegada, com os sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado.

Graue e Walsh (2003) utilizam a expressão “**geração de dados**” em lugar de coleta de dados, uma vez que a aquisição destes é um processo muito ativo, criativo e de improvisação. A geração de dados começa com as perguntas que levamos conosco quando se vai para o campo, segundo os autores. Parece-me que começam até antes disso!

Mas, estar lá (no campo) não é suficiente. O **registro dos dados** é essencial. Estes registros mais completos e ordenados foram feitos a partir das **notas de campo** tomadas durante as observações. Graue e Walsh (2003) fazem uma distinção clara entre dados brutos (notas de campo) e registro de dados. Só quando as notas de campo, enigmáticas e escritas às pressas, se expandem, transformando-se em narrativas completas, é que se tornam parte do registro de dados.

Assim, após cada dia que estava na escola tratava de registrar, a partir das minhas notas de campo, tudo o que era capaz de perceber – e era possível de ser colocado em palavras - do que acontecia nos encontros entre as crianças, ou ainda melhor, o que nos acontecia. Naquele momento estabelecia relações buscando dar significado àquilo que era experimentado no campo. Apesar da interpretação não se tornar uma atividade primária até o registro de dados estar construído, como alertam Graue e Walsh (2003), esta escrita já é parte deste ato interpretativo.

4.6 DO DIÁRIO DE CAMPO AOS EPISÓDIOS

Após ter encerrado minhas entradas na escola construíra um diário que continha uma história, “inteira”, composta de partes interligadas contadas a cada dia. Mas, agora precisava extrair dali os episódios de interação entre as crianças. Tarefa bastante complexa - porém necessária para a interpretação - esta de separar em partes algo que me parecia a cada nova leitura dar mais provas de sua inteireza. Momento este da interpretação que é “totalmente resistente a receitas” e que se constitui, simultaneamente, como ciência e arte, em um

processo de “separar e juntar, uma atividade analítica e sintética, descritiva e evocativa...” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192).

As cenas que foram recortadas foram aquelas que envolveram direta ou indiretamente as crianças com necessidades especiais em interação com seus pares, no contexto onde estas ocorriam. Importante lembrar que, muito além das palavras que as crianças podiam ou não trocar entre si, foram considerados como material de análise os múltiplos modos de expressão das crianças encontrados neste estudo.

Os episódios fazem parte de um cenário mais amplo e, ao serem enfocados/recortados para análise, trazem consigo o sentido adquirido no contexto onde foram inscritos/produzidos. O “ponto de partida” e o “final” destes episódios, portanto, variaram de acordo com o tipo de ação, com os participantes e com as circunstâncias em que ocorreram.

Bronfman e Martínez (1996) partem em seu estudo do que chamam de “cenas etnográficas” da escola, conforme definido por Gearing e Epstein (1982), em que descrevem uma atividade organizada regularmente em uma instituição que se capta primeiro como um sistema de atividades e, em seguida, como um sistema de papéis, a fim de poderem revelar suas normas manifestas e ocultas, a estrutura subjacente, os rituais e as estratégias que utilizam os atores sociais nestes intercâmbios (p. 78). Estas cenas se inscrevem em um conjunto de observações centradas especialmente em determinadas crianças e nas interações que se produzem no grupo onde elas estão.

Graue e Walsh (2003) também se referem a estes “recortes do cotidiano” que, ao serem apresentados, exigem riqueza descritiva e interpretação analítica: “Os episódios são fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um tema de investigação” (p. 255).

Ao discutir os estudos do tipo etnográfico na educação, André (1995) afirma que, na fase da análise dos dados, não podemos nos restringir a traçar um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas devemos nos envolver num processo de reconstrução das práticas observadas, desvelando múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando contradições, recuperando a força viva que ali está presente.

Então, após algumas releituras do caderno de campo, iniciei o processo de recortar dos registros de cada dia, todos os episódios que contemplavam processos interativos entre as crianças, reveladores de suas concepções e que traziam em si sentido às questões da pesquisa.

Foram recortados 97 episódios que variavam em sua extensão, cenários, atores e sentidos. Estes foram numerados na ordem temporal em que ocorreram. O passo seguinte foi ler - e reler muitas vezes - cada episódio e anotar, em cada um, as temáticas - os significados

que emergiam nos encontros entre as crianças. Aos poucos percebia que algumas temáticas reapareciam, assim como sentidos inéditos surgiam. Ao longo destas leituras analíticas, em busca dos sentidos dos episódios, foram sendo feitas anotações, do que naquele momento me pareciam “outras questões” que surgiam, mas que acabaram constituindo e ao mesmo tempo dando forma às diferentes Dimensões.

4.7 DOS EPISÓDIOS ÀS DIMENSÕES

Foram identificadas e nomeadas 26 temáticas, a princípio consideradas, como diferentes entre si. Cada episódio podia trazer, assim, em si, mais de uma temática.

Em um dos muitos movimentos na busca de estabelecer relações entre as temáticas e mapear estes dados foi montado um quadro de dupla entrada, do qual constavam, em linha, o dia e o número que identificava o episódio, e em coluna, suas respectivas temáticas, o cenário e os atores envolvidos nas interações. A partir deste mapeamento foi possível identificar, entre outras questões, aquelas temáticas que apareciam com maior força e frequência. Partindo destas temáticas - e muitas reflexões - foi possível reagrupar as demais (menos frequentes) por aproximação, em quatro grandes grupos que ganharam o nome de DIMENSÕES, que abrigam tais temáticas.

Este processo de mexer, ordenar, esmiuçar, encaixar, juntar, separar, não foi assim tão rápido como pode parecer quando colocado em palavras e me fez, paradoxalmente, mergulhar nos dados gerados e tomar o distanciamento necessário que me permitiu olhar, de outros lugares, a história da qual tomei parte.

As quatro Dimensões constituem-se, portanto, na forma encontrada de nomear e narrar os modos de socialização observados nas interações entre as crianças desta escola infantil, da qual Júlio e Mari, faziam parte.

Cada uma das quatro Dimensões contém, então, as temáticas que apareciam nas diferentes formas, expressas através das interações das crianças que estão descritas nos episódios. Assim, para contar um tanto do que foi encontrado/vivido no campo, muitas novas releituras dos episódios foram sendo necessárias para que fosse possível escolher entre muitos, aqueles que pareciam melhor revelar o sentido trazido na Dimensão. Este processo de escolha ao longo de toda a escrita das Dimensões me exigiu voltar inúmeras vezes aos 97 episódios, resumi-los um a um, compará-los, reordená-los...

Esclareço, ainda, que não foi objetivo desta pesquisa, em momento algum, comparar Júlio e Mari no modo como se relacionavam com seus pares ou ainda estes com eles. Assim, quando após analisar um episódio que se passa com uma destas crianças, trago, em muitos momentos, o modo como pude encontrar o outro, não o faço para estabelecer comparações, mas para contar dos modos como se mostraram estes dois atores no que se refere a determinada temática da Dimensão apresentada/discutida.

No próximo capítulo conheceremos um pouco mais sobre a escola infantil e os atores com os quais se desenvolveu esta pesquisa.



É tu, duas vez".
(Maitê)



"Eu e o meu irmão, o Alan,
tamo junto matando uma
cobra perigosa ...".
(Antônio)

CAPÍTULO 5

SOBRE A ESCOLA INFANTIL ONDE TUDO SE PASSOU: ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE SEUS CENÁRIOS, ATORES E DINÂMICAS ...

Neste capítulo conto um pouco mais sobre este espaço onde as crianças se encontram com seus pares cotidianamente, buscando descrever os principais cenários, atores e dinâmicas que constituem esta escola infantil.

A escola, *locus* desta pesquisa, é uma das 40 instituições para atendimento a crianças de zero a seis anos mantidas pela SMED/POA. Seu funcionamento ocorre em turno integral (das 7h às 19h), de segunda a sexta-feira, durante 11 meses no ano. Foi criada em 1988 como uma das “Casas da Criança”³⁴. Fica localizada na zona leste de Porto Alegre em uma comunidade que, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola (2006), “tem crescido de forma vertiginosa”, onde a maioria das famílias “vivem em situação precária”, vítimas do desemprego e dificuldades de acesso a equipamentos de saúde e educação. Os trabalhadores da comunidade, de um modo geral, atuam como autônomos.

A escola fica em uma rua calçada, próxima a um posto de saúde, a uma escola estadual de ensino fundamental e à sede da associação de moradores do bairro. Está situada relativamente próxima de uma importante e movimentada avenida da cidade. Passa um ônibus bem perto da escola, mas que não é muito freqüente. Alguns educadores da manhã que vinham nele reclamavam disso: “*Ou a gente chega muito cedo na escola ou muito tarde!*”. O percurso que eu fazia subindo esta avenida até chegar à frente da escola dava-me a idéia de uma comunidade de classe média, ruas calçadas, casas de alvenaria bem construídas, árvores plantadas nas calçadas, cenário tranquilo. Mas, a maior parte das crianças que freqüenta esta escola parece que vem “*lá de baixo*”, como diziam alguns para referir-se ao local onde moravam. Existe um beco próximo que dá acesso a uma vila que fica atrás da escola e alguns alunos moravam por ali. Outras crianças tinham que “*atravessar o mato*” (local mais desabitado com áreas verdes) para chegar à escola ou moravam perto deste mato que, segundo o Miguel, “*tinha uns barulho de noite*” e por isso, ele e a irmã tinham medo de dormir sozinhos, quando a mãe não estava. “*Lá de baixo*” também vinha Mari, empurrada por sua

³⁴ Em 1991, com a criação do Programa Municipal de Educação Infantil – PMEI (Lei nº 6978/91), a administração e manutenção das creches da SMSSS e de uma unidade da FESC (Fundação de Educação Social e Comunitária) ficam integralmente sob responsabilidade da SMED, modificando a concepção da proposta anterior de atendimento às crianças (**Cadernos Pedagógicos**, nº 15, SMED, 1999).

mãe em um carrinho de bebê, passando por calçadas irregulares. "Quando chovia ficava difícil", aliás, esta foi a única reclamação que ouvi vinda desta jovem mulher no que se referia as dificuldades de deslocamento que enfrentava com a filha. Júlio, e seu irmão Sálvio, também eram desta vizinhança. Sálvio me deu notícias de Mari um dia: "Ela não veio na escola, ficou com a mãe dela. Vi ela no armazém". Rosa e Raiana (irmãs, uma no JII e a outra no JIII) vinham de mais longe, subiam a pé toda aquela lomba (que eu subia de carro) desde a avenida, porque vinham "do outro lado da faixa". E, estavam sempre na escola, e chegavam sempre na hora, sempre bem penteadas e sorridentes. Nunca fui até "lá embaixo" ou atravessei o tal "mato". Não houve tempo, mas pelo relato das crianças e educadores parece que **lá é diferente daqui**.

Algumas crianças costumavam referir e valorizar os encontros com seus colegas fora da escola: "Né, Mari, que fui brincá na tua casa?", refere Daniela (D.C. de 11/5/2006). Pablo também refere a amizade e a vizinhança com Júlio: "Ele é meu amigo... Sei onde ele mora, vou na casa dele visitá" (D.C. de 30/6/2006).

O **prédio** da escola é de alvenaria e possui 4 salas de atividades, cozinha, refeitório, lavanderia, sala de nutrição, 2 banheiros adultos, 2 banheiros infantis, depósito de materiais pedagógicos, sala da direção, secretaria, saguão, sala de funcionários e um pátio. A escola é cercada com tela e fica um pouco abaixo do nível da rua, assim precisamos descer um lance de escadas bem íngreme para chegar a porta de entrada. Da sala da direção é possível ver pela janela quem chega. Me lembro do primeiro dia que cheguei para as observações na escola, imaginando como seriam as crianças que ali encontraria. Chego ao portão e, coincidentemente, identifico Mari se aproximando. Só poderia ser ela trazida em um carrinho de bebê pela sua mãe. Me dei conta, então, de como era alta aquela escada que dava acesso à escola. Sua mãe pegou-a no colo e me ofereci para ajudá-las levando o carrinho até embaixo na porta. Assim conheci Mari e sua jovem mãe.

Esta porta fica sempre chaveada. Tocamos a campainha e esperamos. Quase sempre alguém da secretaria vem atender (quase sempre a Carmem, uma monitora, em delimitação de tarefas, que atuava como uma auxiliar administrativa, e que geralmente cuidava da entrada e saída das crianças). Ao entrar temos um saguão bem amplo onde funcionava o antigo refeitório da escola. Parece que vem sendo utilizado para as reuniões maiores agora. Ali participei de uma festa coletiva de aniversários com todas as crianças presentes e também de uma reunião para a qual foram chamadas todas as famílias. Logo à esquerda está a secretaria, que se divide em duas pequenas salas (uma com o computador, mesa e armário, onde fica a

Carmem, e a outra é a sala da direção). Um pouco mais adiante, se seguimos à esquerda, temos um corredor que leva à cozinha e ao refeitório e do outro lado ao banheiro dos adultos e lavanderia. Mas, voltando à porta de entrada, se viramos à direita, temos o banheiro das crianças e mais adiante, neste mesmo sentido, a sala de funcionários e o corredor de acesso às quatro salas de atividades das turmas (duas de cada lado do corredor). Da porta de entrada, se olharmos para frente, temos a vista do pátio, que fica à mostra por ser separado deste saguão por grandes portas de vidro, que geralmente permanecem abertas e que sempre estava povoado de crianças, inundado com suas vozes, que se podia ouvir desde a calçada em frente à escola.

A maior parte dos momentos que vivi com as crianças na escola tiveram como cenário o pátio, as salas de atividades do JII e do JIII e o refeitório. Por isso me detenho um pouco mais na descrição destes espaços.

O **pátio** é bem amplo e tem dois níveis interligados: “pátio de cima e pátio de baixo”, como eram chamados pelos educadores e reconhecidos pelas crianças. Muitos educadores comentaram comigo que não consideravam este um bom pátio por ser assim “irregular”, mas a mim parecia um excelente espaço. É todo de terra, ensolarado e com algumas árvores e, portanto, com áreas de sombra. Ao nível do saguão está o “pátio de cima”, que é o espaço menor. Ali, de um lado tem uma casinha “de bonecas” de madeira com porta, janela e varanda bastante utilizada pelas crianças, com alguns móveis “originais” (mesa, cadeira, armário) e alguns improvisados com caixas e outros objetos. Nesta casinha também eram guardados pelas crianças ao final da hora do pátio duas grandes caixas brancas com os brinquedos “de pracinha” (panelinhas, baldes, pás, potes plásticos, forminhas de brincar na areia, entre outros). No pátio de cima também ficam os disputados balanços, um banco de cimento, gangorras. Existem ali resquícios de um pequeno canteiro e as crianças aproveitavam para brincar com a areia do chão.

Forma-se deste pátio ao “de baixo” um barranco. Nele está uma escada com corrimão por onde chegamos ao “pátio de baixo”. O acesso só pode ser pela escada porque há uma tela dividindo estes dois espaços (as crianças, às vezes, é claro, arriscavam uma descida pelo corrimão). O barranco é um motivo de “brigas” mais ou menos constantes dos educadores com as crianças uma vez que “não pode subir porque é perigoso”, mas eles sobem (é claro). Também se divertiam, quando era possível, experimentando largar os pneus lá de cima e vê-los ganhando velocidade. Júlio e Vinicius adoravam brincar assim. Algumas vezes me parecia que nem mesmo os adultos estavam convencidos do “perigo” do barranco e acabavam não sustentando a regra. Outras vezes não os enxergavam subindo.

Neste “pátio de baixo” estão distribuídos em um amplo espaço, uma caixa de areia, um “brinquedão” de madeira com brinquedos interligados (com uma ponte suspensa, trepa-trepa, e um escorregador para cada lado, um deles terminando dentro da caixa de areia). Mais à direita há outra grande “instalação”, também de madeira, mais alta do que a primeira. É uma espécie de “*deck*” suspenso que se tem acesso por um trepa-trepa com cordas de um lado e de outro por um grande escorregador. Embaixo do “*deck*” ficam pendurados dois balanços. Ainda há neste pátio um gira-gira, um banco de cimento e uma armação de ferro que devia, no passado, sustentar balanços. As crianças também não poderiam brincar ali, mas às vezes se penduravam na armação assim mesmo, aliás me pediam com frequência para ajudá-los a subir ali. Os pneus “dirigidos” velozmente, também eram utilizados em geral neste pátio. E os jogos de futebol ou vôlei também tiveram ali seu desenrolar quando surgiram as bolas. Existe ainda outro “recanto proibido”, que é um trecho inclinado em direção ao muro externo do pátio, que tem o chão coberto com folhas e uma vegetação rasteira. É quase um barranco, protegido por uma tela, que vi poucas vezes ser transposta pelas crianças. Mas isto acontecia quando era preciso pegar algum objeto que caía ou era jogado ali, como a bola ou algum outro brinquedo, por exemplo. Apenas os mais destemidos se arriscavam ali. Júlio era um deles.

As crianças tinham um tempo variável de pátio pela manhã, que se repetia à tarde, quando normalmente este momento se prolongava mais. Isto era diferente apenas quando chovia, o que coincidentemente ocorreu pouquíssimas vezes nos dias em que estive na escola. Caso isso ocorresse, brincavam na própria sala. Cada turma tinha seu horário de pátio, mas que nem sempre era seguido, porque era comum estarem várias turmas ao mesmo tempo ocupando este espaço. Em geral, isto era decorrente da falta de adultos disponíveis para estar nas turmas (ocorriam muitas ausências, nem sempre bem justificadas, pelo que pude perceber) e o pátio surgia como uma alternativa, já que ali as crianças ocupavam-se livremente “sem a necessidade” de uma proposta dos educadores. Apesar desta sobreposição dos horários de ocupação do pátio não ser exatamente algo planejado pelos educadores, do meu ponto de vista, trazia algumas vantagens, como o contato das crianças mais jovens da escola com as mais velhas e o encontro dos irmãos que ficavam em diferentes turmas, incluindo a possibilidade de se ajudarem em situações mais difíceis, como quando Laura é avisada imediatamente pelas colegas que sua irmã menor, Luísa (Maternal), sofreu uma queda no pátio de baixo:

Ela então larga imediatamente seu lugar na brincadeira com os colegas e dispara em busca da irmã. Laura, então, é quem, levando pela mão a maninha aos prantos, recorre à educadora que está sentada no pátio de cima e ainda não tomou conhecimento do ocorrido (D.C. de 12/05/2006).

Foi interessante observar como as crianças tinham esta referência da responsabilidade dos irmãos uns sobre os outros na escola. Sálvio, irmão um ano mais novo que Júlio, também recebia algumas reclamações das crianças quanto a alguns de seus comportamentos. Ainda que na escola sejam todos “colegas”, a relação de fratria parece também ser tomada pelas crianças como muito importante, e apesar de todos ocupando o lugar de “alunos” no contexto da escola, o irmão, e não o educador, era chamado em primeiro lugar para resolver tais questões. Estar na escola como aluno, neste caso, ao menos na perspectiva das crianças, não apaga as marcas de ser uma criança que tem sua história pessoal.

Nas horas de pátio, normalmente os adultos (que variavam muito porque esta também era a hora em que se revezavam para os seus intervalos) elegiam um lugar para sentar-se e ali permaneciam olhando as crianças, fazendo alguma intervenção (dentro do seu campo de visão) quando julgassem necessário. Normalmente intervinham para lembrar uma regra ou dar fim a algum conflito entre as crianças. Em função de variarem pouco seus “postos de observação” e da extensão do pátio, perdiam, ao meu ver, muitos acontecimentos importantes destes momentos. Às vezes, mas não muito freqüentemente, eram avisados pelas próprias crianças que um colega jogou areia ou estava chorando. Também as crianças levavam os recados dos educadores aos seus pares: “Diz pra ele vir aqui pra ver o que aconteceu!” (D.C. de 07/07/2006). Ocorria também mais raramente de algumas crianças buscarem nesta hora proximidade com as educadoras, sentando-se próximas a elas por algum tempo, ficando ali e olhando os colegas, fazendo “penteado” em seus cabelos ou conversando.

Normalmente, quando Mari estava no pátio, havia um adulto sentado por perto, quase sempre a estagiária Kátia e, no princípio, quase sempre na caixa de areia. A presença de Mari então instalava esta novidade no pátio, ou seja, as educadoras mais próximas dos espaços onde as crianças brincavam. Ocorreu-me como hipótese, várias vezes, que algumas crianças se aproximavam do espaço onde Mari brincava nas primeiras semanas dela na escola, também buscando um pouco deste olhar dos adultos para o seu brinquedo.

Esta idéia de que os adultos habitualmente ficavam sentados no pátio³⁵ era muito clara para algumas crianças, ao menos para Maitê, que ofereceu-se várias vezes, inicialmente, para buscar uma cadeirinha para mim assim que eu chegava a este espaço. Eu sempre explicava que preferia andar e ficar com as crianças ou sentar com eles no chão.

O **refeitório** tem três mesas bem compridas de fórmica clara e cadeirinhas adaptadas ao tamanho das crianças, comportando duas turmas ao mesmo tempo. Não sobra muito espaço aqui. Existe ali um “carro térmico” onde as crianças podem servir-se no almoço e na janta (*bufet*). O lanche da tarde geralmente é servido às crianças nas mesas, a não ser quando se trata do “*bufet* de frutas”, quando então podem servir-se diretamente das bandejas que são alinhadas em mesinhas que ficam ao lado do carro térmico (mas nem sempre podem escolher, porque devem provar todas as frutas). Existe uma espécie de balcão alto que liga o refeitório à cozinha por onde as cozinheiras passam os alimentos preparados às educadoras e de onde controlam atentamente o que precisa ser repostado. A técnica em nutrição (Nara) às vezes auxiliava nas refeições envolvendo-se diretamente com as crianças, fazendo intervenções muito interessantes e geralmente bem aceitas por elas. Na parede ficam afixadas fichas que tem o nome das crianças de cada turma e onde as educadoras precisam registrar a cada refeição quem comeu, quem não comeu e as “repetições” de alimentos. Tarefa que às vezes tomava um tempo significativo das educadoras, mas que elas sempre preenchiam. Estas listagens eram afixadas para que fossem vistas pelos familiares na porta de entrada da escola, onde esperavam as crianças na hora da saída (e onde os deixavam pela manhã). Vi as crianças várias vezes brincando na sala de aula simulando as anotações deste registro e perguntando aos colegas e até para mim: “Tomou café hoje? Repetiu?”³⁶.

O refeitório não era considerado pelas educadoras lugar de conversa, mas, dependendo do adulto que acompanhava as crianças e do “clima” do momento, o cumprimento desta regra era exigido com maior ou menor rigor. No Diário de Campo, várias vezes registrei o incômodo que sentia neste espaço, especialmente nas primeiras entradas na escola. As crianças queriam conversar comigo, mas me sentia constrangida, porque afinal a regra exigida delas era não falar ou brincar. Mas esta “regra” parecia restringir-se às crianças porque os adultos costumavam conversar livremente entre eles nesta hora, inclusive comigo, mesmo quando também estavam se alimentando. Claro que, mesmo quando estavam com aqueles educadores que exigiam silêncio “total”, algumas crianças criavam estratégias de interação.

³⁵ Uma das brigas antigas e muito conhecidas para quem atua na educação infantil.

³⁶ Para a hora do sono também havia uma planilha que era preenchida dizendo se a criança dormiu ou não neste momento.

Penso que, inclusive puxar conversa comigo, era uma destas estratégias já que, neste caso, tinham menos chance de levar uma bronca quando burlavam a regra falando com um adulto.

Esta idéia de não conversar durante as refeições é muito recorrente nas instituições de educação infantil. Imagino que, talvez, uma das preocupações dos educadores seja evitar que estes momentos se prolonguem demais e as crianças se atrasem para a atividade programada para o momento seguinte. Às vezes me perguntava se a relevância do que ia acontecer depois merecia todo este apressamento. No Diário de Campo tenho o registro de várias conversações muito interessantes que se estabeleciam entre as crianças enquanto se alimentavam juntas. Nestes momentos se falava de absolutamente tudo, assim como quando nós, adultos, almoçamos, jantamos, ou até bebemos um chopp com os amigos ou com a família, enfim estamos com pessoas com quem convivemos diariamente e com quem gostamos de compartilhar acontecimentos, opiniões, gostos. As crianças falavam do sabor da comida, do jeito diferente que a mãe preparava aquele alimento - "*Na minha casa arroz de leite a gente come quentinho e aqui é geladinho!*" - Estela - (D. C. de 18/05/2006), dos irmãos que nasciam, dos dentes que caíam, da recente morte do pai do Antônio e do Alan, o que às vezes lhes provocava choros, da briga que deu de manhã no pátio, do modo como era preciso se portar nesta hora, da beleza dos enfeites do cabelo da Mari, dos motivos da falta de apetite de Júlio que na opinião de Rosa, devia ser "*falta de ar*" (D. C. do dia 13/07/2006). Eram momentos de encontro, e como tal mereceriam, do meu ponto de vista, um pouco mais de tempo porque tem um valor em si e não deveriam ser tratados apenas como um espaço, considerado de menor relevância, que precederia outro, supostamente mais importante.

A escola conta em seu **quadro de profissionais** com uma equipe diretiva (diretora e vice-diretora), professores (que atuam em um turno em cada turma), monitores, estagiários de pedagogia, auxiliares de serviços gerais, de cozinha e administrativo, cozinheira e técnica em nutrição. Além destes, no Projeto Político Pedagógico da escola encontramos referência a profissionais nomeados como "Equipe multi-profissional": da assessoria da Educação Especial (lotada na SMED e nas escolas especiais), do Conselho Tutelar e Posto de Saúde, que consideram parceiros no desenvolvimento do trabalho.

A escola organiza-se a partir de uma **rotina**, que sofre poucas variações de um turno ao outro, em seus horários, forma e conteúdo, e inclui momentos de alimentação no refeitório (café, almoço, lanche e janta), atividades desenvolvidas nas salas (livres ou dirigidas) e no pátio (atividades livres). No final da manhã, após o almoço e a higiene (incluindo escovação dos dentes) as crianças vão para as suas salas e têm um período de descanso/sono.

Esta rotina, com os momentos e horários mais ou menos pré-determinados do que deve ocorrer ao longo do dia na escola, com todas as críticas que possa merecer, se mostrou em muitos momentos da pesquisa como um elemento “estruturante” para o grupo de crianças e até mesmo para os educadores. Com a aparente ausência de um planejamento a ser seguido (me refiro ao “recheio” dos momentos previstos como rodinha, atividades na sala) e com a variação constante dos adultos que assumiam as turmas acompanhadas na pesquisa criavam-se espaços “vazios” que, a meu ver, eram ocupados pela rotina.

Todos que temos alguma familiaridade com as dinâmicas das instituições de educação infantil que atendem em período integral sabemos o quanto os horários de alimentação podem acabar “comandando” de alguma forma os tempos da escola. Lembro-me de uma destas situações durante as observações onde ficamos muito tempo na roda esperando e a educadora, sentada ali conosco, numa tentativa de conter a agitação das crianças, que começava acontecer, olhando o relógio anunciou: “Faltam 13 minutos para a janta...” e seguimos ali esperando, sem nenhuma proposta, passar mais os 13 minutos.

O fato das crianças permanecerem o dia todo neste espaço também acaba por inserir no cotidiano muitos momentos (alimentação, sono, higiene) que acabam supostamente “dispensando” um planejamento prévio e consumindo grande parte do tempo das crianças e educadores e determinando o tempo que “sobra” para as atividades chamadas “pedagógicas”, que potencialmente poderiam ser os momentos planejados de criação coletiva. Divisão esta artificial, uma vez que tudo o que acontece na vida das crianças dentro da escola, sejam ou não previamente planejadas, constituem seu currículo e potencialmente poderiam ser consideradas pedagógicas. Assim, as crianças (e os educadores) já sabem grande parte do que “deve” acontecer a cada dia na escola, o que vem depois do sono é a roda, depois vem o pátio, então é a janta e depois é esperar a hora de ir-se para casa.

O JIII contava, desde o início do ano, com a professora Lúcia no turno da tarde, que a partir de abril assumiu também o JII, atuando nesta turma pela manhã. No turno oposto ao da professora, uma monitora ou uma estagiária acompanhava as turmas. Além destes educadores fixos são previstos os educadores “volantes”, que se revezavam em auxílio às turmas. Além destes profissionais previstos na política de recursos humanos da mantenedora, esta escola recebeu a estagiária de apoio Kátia, a partir da entrada na escola de Júlio em 2005³⁷. Com a entrada de Mari na escola, Kátia deveria se revezar no apoio ao JII e ao JIII. No entanto, em função das licenças de saúde da professora e de outros profissionais da escola, entre outras

³⁷ Do projeto de apoio às turmas com crianças consideradas com necessidades educacionais especiais, conforme descrito no Capítulo 3.

razões, era muito comum que apenas um adulto acompanhasse a turma nas atividades, inclusive Kátia, que deveria ser um apoio, assumiu várias vezes sozinha a coordenação do trabalho. Aliás, ela foi a adulta mais constante na escola nestas duas turmas durante a pesquisa. Impressionava-me como as crianças lidavam com tranquilidade com esta variação freqüente de educadores (e, portanto, de estilos, regras, humores) que circulavam a cada dia nas turmas (APÊNDICE B – Quadro com as crianças e adultos das turmas).

As crianças pareciam funcionar em muitas situações como que em “faixa própria”. Enquanto os adultos movimentavam-se de um espaço ao outro da escola e trocavam de sala, as crianças “tocavam sua vida” em comum, brincando, conversando entre elas.

O **espaço físico da sala** do JII era amplo, chão revestido com *parquet*, ventiladores de teto, grandes janelas basculantes quase até o chão, com “vista” para o barranco da frente da escola, mas apesar disso com boa iluminação natural. Encostada na parede, junto à porta de entrada havia uma estante aberta onde ficavam os brinquedos (jogos de montar, caixas com brinquedos diversos, carrinhos, panelinhas, etc.). Do outro lado da sala ficava a pilha com os 25 colchonetes azuis (que eram espalhados na sala para a hora do sono), no fundo da sala, junto às janelas, havia uma pequena cesta com livros infantis e revistas (“biblioteca”), um armário com porta ao qual as crianças tinham acesso limitado, onde eram guardados os materiais gráficos, folhas, canetinhas, tesouras, “jogos novos” (que, diferente dos outros brinquedos, não eram usados todos os dias).

Havia, ainda, um canto “de casinha”, com uma pequena mesa, fogão, telefone, ali ficavam também algumas bonecas sentadas no parapeito da janela. Fixados à parede lateral da sala estavam os ganchos para as mochilas e, acima destes, os ganchos onde eram pendurados os “trabalhos”/produções das crianças. Estes lugares eram identificados com seus nomes. Esta sala tinha acesso direto a um banheiro, separado por uma porta da sala, que era compartilhado com a turma do maternal. Distribuídas pela sala estavam mesas redondas com as cadeirinhas, comportando mais ou menos cinco crianças em cada um destes grupos.

O momento de rodinha ocorria no espaço entre as mesas e a porta de acesso ao banheiro, onde as crianças sentadas no chão, bem pertinho uma das outras, formando uma grande elipse ouviam histórias, conversavam, cantavam, faziam brincadeiras e às vezes simplesmente esperavam chegar a “hora” (de lavar as mãos, de ir para o refeitório, de ir para casa). Algumas educadoras também sentavam no chão junto com as crianças, enquanto outras se colocavam na roda em uma das cadeirinhas.

Por volta do mês de maio surgiram coladas na porta as “combinações” da sala, escritas pela professora e desenhadas pelas crianças. Na parede também surgiu afixado um painel que

tinha a ver com uma temática desenvolvida pela professora com as crianças. Nesta sala um esqueleto do corpo humano ilustrou por muito tempo o ambiente e foi motivo de algumas conversas das crianças comigo (não pude identificar algum outro tema de estudo nesta turma).

A partir da entrada de Mari nesta turma houve uma troca de sala. A direção da escola achou melhor que o JII passasse a ocupar esta sala em função do banheiro estar mais próximo. Antes esta turma ocupava a sala em frente.

A sala do JIII era muito semelhante à sala do JII em termos de recursos materiais, mobiliário, distribuição do espaço. Nesta sala, as grandes janelas basculantes davam para o “pátio de baixo”. Um motivo a mais para as crianças que estavam no pátio subirem no barranco e darem uma espiada no que faziam aqueles que ainda permaneciam na sala. Com esta turma, o trabalho parecia estar mais estruturado e as temáticas abordadas pareciam mais variadas e significativas, o que fazia com que a sala sofresse modificações em seu espaço físico com maior frequência, para dar lugar às produções individuais e coletivas das crianças, materiais que abordaram ao menos três grandes temáticas de estudo com as quais pareciam bastante envolvidas ao longo do ano (os grandes pintores, os dinossauros e a Idade Média). A atividade de encerramento do ano com o JIII foi um “banquete medieval”, culminância deste último projeto de trabalho, evento para o qual fui convidada pela turma assim como suas famílias.

As crianças, na escola em questão, estão organizadas, pela proximidade de idade, em quatro turmas, assim denominadas: maternal, Jardim I, Jardim II e Jardim III. Em 2006, foram atendidas por esta escola 95 crianças.

As turmas acompanhadas nesta pesquisa foram o Jardim II e o Jardim III. O Jardim II (turma de Mari) era composta por 25 crianças com idades que variavam entre 5;0 e 5;7³⁸, sendo 13 meninas e 12 meninos. Nesta turma apenas seis alunos eram novos (ingressaram em 2006), entre eles Mari.

O Jardim III (turma de Júlio) também era composta por 25 crianças, com idades que variavam de 5;6 a 6;9, sendo 11 meninos e 14 meninas. Neste grupo, apenas duas crianças eram novas na escola (ingresso em 2006). A presença de irmãos (Sálvio e Júlio; Raiana e Rosa; Daniela e Juliana; Alan e Antônio; Pablo e Vitória), cada um freqüentando uma destas duas turmas, assim como a presença de primos e vizinhos na mesma escola, era uma característica, que julgo também ter colaborado, entre outros aspectos, na proximidade vivida entre as crianças destes dois grupos na escola.

³⁸ Idades em junho de 2006. Na apresentação das idades o primeiro algarismo representa o número de anos e o segundo os meses.

Este é um elemento que não pode ser desconsiderado quando tratamos dos processos inclusivos. O direito e a possibilidade para todas as crianças de freqüentar a escola do seu bairro, não tendo que se deslocar para outro lugar da cidade em busca de uma suposta escola que seria mais “adequada”, “especial”, para um determinado tipo de criança, que o desenraiza de seus vínculos com a comunidade da qual faz parte. Ter a oportunidade de encontrar na escola alguns dos amigos com quem se brinca nas calçadas nos finais de semana, que as famílias se conhecem, poder freqüentar a mesma escola de seus irmãos e primos, amplia as possibilidades de fortalecimentos de vínculos, torna a escola um lugar menos estranho àquele que chega pela primeira vez. E, de fato, revelou-se em um elemento a mais na construção de vínculos dos atores desta pesquisa.

Ferreira (2004) refere que as relações de fratria, bem como as relações extra-escolares de amizade ou vizinhança funcionam como um suporte afetivo que podem se tornar fundamentais para uma boa integração no grupo de crianças e na instituição. Pacheco (2007), ao discutir a inclusão, também destaca a importância daquelas interações que ocorrem para além do horário da escola e da constituição deste círculo de amigos que podem constituir-se como rede de apoio aos alunos.

Apesar deste trabalho estar focalizado no que ocorre no encontro entre as crianças e considerar que o que se produz nestas interações nos ajuda a conhecer os sujeitos envolvidos, opto por apresentar brevemente um pouco mais Júlio e Mari, uma vez que sua presença nos episódios interativos, conforme a proposta deste estudo, foi o que determinou sua seleção.

Trago aqui predominantemente dados gerados nas observações, algumas conversas informais com os educadores da escola e com os educadores especiais que atendiam ambas as crianças no serviço de Psicopedagogia Inicial da RME/POA³⁹. Os demais atores-crianças, é claro, mereceriam uma apresentação, no entanto, por variarem muito nos episódios e pelos limites do objetivo deste trabalho, apresentam-se “por si próprios” na medida em que atuam nas diferentes cenas.

Antecipo alguns poucos dados a respeito de Júlio e Mari, que vão sendo melhor contextualizados na apresentação dos episódios, para auxiliar o leitor na compreensão de algumas dinâmicas que se estabelecem nos mesmos. Conheceremos mais a respeito de Júlio e Mari, assim como de seus colegas, ao longo das narrativas de sua vida na escola.

³⁹ Serviço já referido no Capítulo 3 deste estudo.

Júlio (6;1) freqüentava esta escola infantil pelo segundo ano. Ele tem a aparência de um menino forte fisicamente, com pernas e braços parecendo “musculosos”, um tipo “entroncadinho”, contrastando com uma pele muito clara e cabelos castanhos finos e lisos.

Especialmente no pátio, mostrava-se bastante ágil corporalmente, alternando momentos de movimentação intensa - quase sempre rolando um pneu - e de observação e quietude.

Com relação à linguagem, Júlio valia-se, na maior parte do tempo, de gestos acompanhados de sons, geralmente um “ã, ã, ã” ou “u, u, u...” para se comunicar espontaneamente com seus colegas e adultos na escola, sons que normalmente não guardavam semelhanças com a forma oral (formal) da palavra. Na maior parte das vezes era bem sucedido em se fazer entender. Parecia que estes “sons” que emitia tinham muito mais a função de chamar para si o olhar da pessoa com quem desejava falar, o que, então, viabilizava o uso dos gestos. A partir de seu repertório de gestos costumava apontar o lugar, objeto, pessoa, etc., ao que queria se referir. Suas expressões faciais também davam muitos indícios do modo como se sentia nas diferentes situações. Mas, algumas vezes, pude perceber tentativas de reproduzir algumas palavras do modo formal. Ao chamar os amigos, às vezes surgia um “ô, meu” e num determinado episódio, quando estava muitíssimo interessado em jogar bola com os meninos, por exemplo, esforçava-se para me explicar que ele queria: a “bóia”. Também o “não”, em algumas situações, era falado por ele de modo claro. Em raras situações na interação com adultos era estimulado a repetir as palavras do modo formal, às vezes isto era solicitado por Kátia. Pude observar seus colegas se surpreenderem quando disse um “não” claramente em um episódio, o que sugere que provavelmente com eles raramente utilizasse este modo formal da fala.

Tem dois irmãos mais novos, Sálvio e outro menino que não freqüentava ainda a escola, e duas irmãs mais velhas.

Sua mãe, que era normalmente quem levava e buscava ele e seu irmão na escola, parecia ter uma preocupação especial com seu “comportamento”. Cheguei a vê-la mais de uma vez, na hora da saída em frente à escola, aproximando-se do carro da professora Lúcia e perguntando como havia se comportado naquele dia.

Júlio é um menino com Síndrome de Down. Além de estar na escola infantil e no serviço de Psicopedagogia Inicial, semanalmente, havia também a indicação de atendimento fonoaudiológico, que não freqüentava naquele momento.

Mari (5;1) estava freqüentando a escola pela primeira vez em 2006. É uma menina negra, magra e bastante alta para sua idade. Tem rosto pequeno, com traços delicados, olhos

escuros, arredondados e vivos, boca pequena, que quando sorri parece iluminar à sua volta! Os cabelos vinham normalmente presos com pequenas tranças, quase sempre enfeitados com presilhas coloridas, o que causava algum interesse dos meninos e meninas. Sua aparência, assim como das roupas que vestia, davam-lhe um visual sempre arrumado, “produzido”.

Dependendo do contexto onde se encontrava, podia-se dizer que era bastante falante e em outros, muito quieta. Mas, sempre bastante observadora e atenta ao que se passava à sua volta.

Ao expressar-se oralmente, com sua voz fina, fazia algumas trocas e omissões de fonemas que às vezes dificultavam o entendimento do que dizia. No entanto, não mostrava nenhuma dificuldade com o fato de precisar repetir o que disse, quantas vezes fossem necessárias para se fazer entender.

Conseguia manter-se sentada, sem ajuda, na cadeira e até mesmo no chão, sem apoio. Caminhava com ajuda. Houveram mudanças visíveis no seu modo de deslocar-se desde a sua entrada na escola. Em março parecia caminhar apoiando-se na ponta dos pés, o que a deixava mais instável para deslocar-se, mas em seguida passou a apoiar-se com todo o pé no chão, sustentando-se com maior equilíbrio. Tornou-se comum, então, que quisesse “correr” para acompanhar seus colegas na saída da sala para o pátio, por exemplo. Nestas horas, a resposta de Mari ao pedido das educadoras, e meus, para que fosse mais devagar e pudéssemos acompanhá-la vinham na forma de sonoras gargalhadas. Sua alegria, nestes momentos, era visível. Nas observações finais pude ver Mari, inclusive, tentando erguer-se sozinha do chão, para ir em direção às colegas com quem queria brincar. Algo, até então, inédito.

Como já referido, vinha até a escola trazida pela mãe em um carrinho de bebê de lona, muito menor do que ela e, no início do ano, era deslocada no colo pelas escadas para entrar na escola. Mais tarde, isso sofreu modificações, porque já se encorajavam a descer e subir as escadas com ela no chão.

Na preensão de pequenos objetos apresentava uma certa “imprecisão”, como se tivesse suas mãos sempre um pouco trêmulas, inspirando uma certa fragilidade. Mas, isto não a impedia, como veremos adiante, de disputar objetos desejados com algum colega, agarrando-os com força para garantir sua posse.

Como Mari era nova na escola, suas possibilidades foram sendo gradualmente reveladas por ela e descobertas pelas crianças, pelos educadores (e por mim). Assim, havia inicialmente um cuidado especial justificado pelo medo de que ela pudesse cair e machucar-se. Havia uma hipótese dos educadores de que nem mesmo conseguiria permanecer sentada ou comer sozinha, mas após poucos dias na escola já víamos Mari, por exemplo,

permanecendo sem ajuda até mesmo no gira-gira, bem como deslocando-se com o apoio de seus colegas e educadores.

Mari não tem irmãos e vive na sua casa com muitos adultos (mãe, avó, bisavós e, esporadicamente, algumas tias e tios).

Mari tem diagnóstico de Paralisia Cerebral por anóxia, gerada por dificuldades no parto. Foi acompanhada desde bebê na AACD⁴⁰ por diferentes profissionais (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, neurologista). Havia iniciado o treino para uso de andador nesta instituição, mas ainda não tinha a liberação para seu uso na escola. Algum tempo após seu ingresso na EMEI foi desligada da AACD por excesso de faltas. Permaneceu apenas com o acompanhamento neurológico naquela instituição. No entanto, Mari iniciou, paralelamente à escola infantil (ainda em março de 2006), o atendimento semanal no serviço de Psicopedagogia Inicial da RME, que, entre outras ênfases, deu continuidade ao trabalho com o uso do andador (com orientações de um fisioterapeuta). Não chegou a utilizar este equipamento na escola infantil.

Estas descrições que faço não “são” Júlio e Mari, mas o que fui capaz de captar a partir de como se apresentaram a mim ao longo do tempo que estivemos juntos. Coerente com o referencial teórico e metodológico deste trabalho reafirmo, ainda, que este não é um estudo sobre a Síndrome de Down ou sobre a Paralisia Cerebral, ou sobre a deficiência, mas sobre as relações que se estabelecem entre as crianças quando alguns destes sujeitos trazem em si a marca distintiva da deficiência, que também é produzida/ganha significados socialmente. Este trabalho fala da constituição de sujeitos na atividade compartilhada. Não se trata, no entanto, de negar sua constituição biológica ou seus limites físicos ou de linguagem, mas de apresentar os sujeitos que por estas e outras marcas distintivas se diferenciam dos outros, que por sua vez também diferenciam-se entre si.

As crianças do JII e JIII, de um modo geral, eram bastante freqüentes à escola. Mas a freqüência de Mari e Júlio era bastante irregular. Júlio, por seus problemas respiratórios, se ausentava algumas vezes para ir ao médico e chegou mesmo a ser hospitalizado em função disso. Também não vinha à EMEI nas manhãs em que ia aos atendimentos na escola especial. Sálvio sabia disso e me explicou uma vez que o irmão não estava naquele dia porque ele tinha outra “*escolinha*”, que ele conhecia, lá era muito legal porque tinha a professora Carla e muitos brinquedos na sala.

⁴⁰ AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente.

Na mesma época em que se encerraram minhas observações na escola, a família de Júlio mudou-se para um bairro distante. Assim, ele e o irmão, foram transferidos de escola. Júlio, em função da idade, conseguiu vaga em uma turma de jardim B de uma escola de ensino fundamental, passando no turno inverso a ser atendido por um profissional da SIR, enquanto seu irmão, Sálvio, foi para uma outra escola infantil, ambas da RME/POA, onde permanecem em 2007.

A frequência de Mari não chegou exatamente a se regularizar. Não consegui descobrir durante todo o tempo que estive lá, quais eram exatamente os dias e turnos que “deveria” estar. Havia sempre informações desencontradas sobre isso. Durante o período de adaptação, em março, ficava de manhã, mas, segundo as educadoras, não queria dormir na escola. Então, a mãe a retirava no final da manhã e deveria trazê-la à tarde novamente. Surpreendia-me que apesar da distância e do calor que fazia no início do ano, às vezes ela retornava, mas nem sempre. Ainda havia os dias de atendimento fora da escola (a princípio duas manhãs por semana) e outras consultas médicas esporádicas. Além das dificuldades já citadas, da distância de sua casa e a dificuldade de empurrar Mari no carrinho até a escola, a mãe era a única pessoa da família que se dispunha a trazê-la. Sendo que, às vezes, em função de seu trabalho (um pequeno comércio familiar), dormiam todos muito tarde e tinha dificuldade em vir pela manhã. Alternou períodos de frequência e ausência. Esteve mais presente nos meses de março, abril, maio e junho. Em julho quase não estive na escola⁴¹. Então, a escola começou um processo junto à sua família de tentar resgatá-la. Mari voltou ainda alguns poucos dias no final de agosto, mas acabou desistindo da sua vaga nesta escola infantil. Em 2007 passou a frequentar uma turma de jardim de uma escola estadual próxima de sua casa e segue frequentando o serviço de Psicopedagogia Inicial da RME/POA. O que pude perceber é que se agregaram dificuldades da escola e do momento vivido pela sua família que foram determinantes para o cancelamento de sua vaga.

Logo após encerrar, oficialmente, meu tempo como pesquisadora na escola, retorno a pedido da direção.

Com as ausências de Júlio e Mari começou a se complicar a organização do trabalho da estagiária Kátia, uma vez que sua função precisaria ser revista. A relação de Kátia com a monitora da turma do III, Graziela, também passava por dificuldades. Para ajudar nesta discussão, além de pensar novas estratégias junto à família de Mari, para trazê-la de volta à

⁴¹ Em julho houve um pedido, informal, a todas as famílias, de que, caso as crianças tivessem com quem ficar em casa não viessem à escola, para que os educadores pudessem tirar seus turnos do banco de horas. Foi uma espécie de período de férias “não oficial”, uma vez que é considerado ilegal pela mantenedora. Mari tinha muitos adultos com quem ficar em casa e não retornou quando acabou julho.

escola, realizamos, eu e uma colega da assessoria da SMED, uma reunião com a equipe diretiva e a educadora especial que a acompanhava. Nesta reunião fomos surpreendidas com um pedido de atendimento para um menino do qual nunca ouvimos falar antes. A equipe da escola queria saber se ele também poderia ser considerado “especial”. Tratava-se de Cléber, um menino de cinco anos que, segundo a professora, tinha dificuldades no controle de esfíncteres. Parece que a permissão do uso de fraldas por ele na escola fez com que isto não se constituísse num problema, até então, e, portanto, suas dificuldades estavam “invisíveis”.

Bem, mas agora ele faria uma troca de turma, a partir de um remanejamento das crianças em função das novas vagas e esta nova equipe gostaria de tentar um processo de retirada de fraldas. Apontaram, então, a necessidade de um apoio da estagiária Kátia a esta turma.

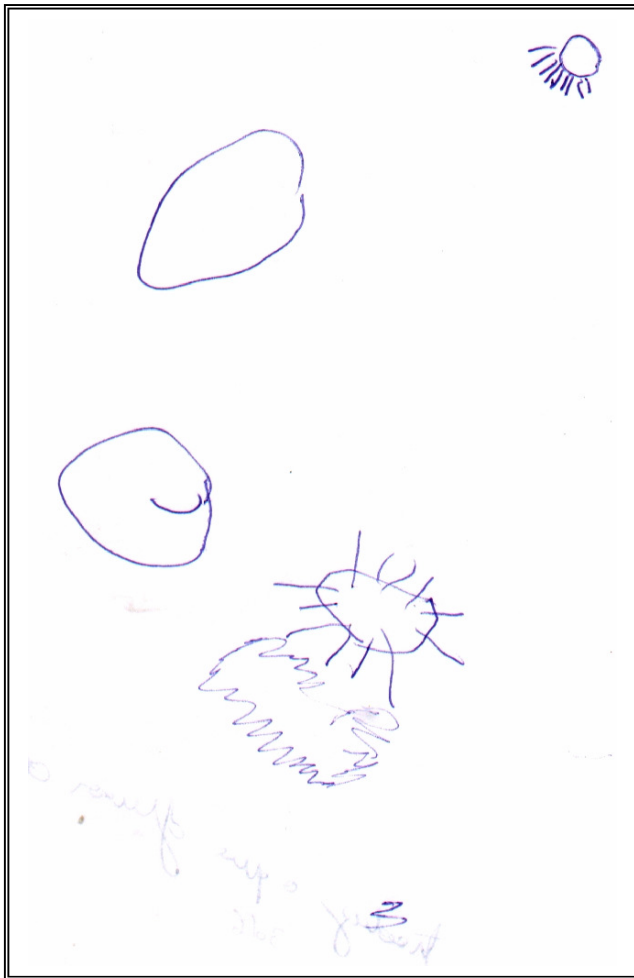
Isto me fez pensar muito! Na ausência de Júlio e Mari, aparece Cléber, até então invisível, com suas dificuldades, para “ocupar a vaga”, o lugar” da criança nomeada com necessidades educacionais especiais na escola. Tratava-se, de fato, de uma criança que mereceria preocupação, mas a questão é porque apenas agora estas dificuldades ganham visibilidade.

As dificuldades de Cléber podem até então ter ficado encobertas, menos visíveis, justamente pela existência na escola de Júlio e Mari, crianças que trazem marcas da deficiência difíceis de ser apagadas (motoras e de linguagem). Já com Cléber o uso de fraldas, na prática, “acabava” com as dificuldades trazidas por ele ou tornava-as invisíveis na escola.

Ocorre-me ainda que com a saída de Júlio e Mari, a escola não queria correr o risco de perder Kátia, já que muitas vezes contavam com ela para suprir a falta de outros educadores, apesar de não ser esta sua função de acordo com a política da SMED⁴². Então, rapidamente o sistema/contexto escolar se “move” no sentido de produzir um novo habitante para preencher o espaço deixado por Mari e Júlio, de criança “especial”.

No próximo capítulo apresento as “Dimensões” que dizem dos modos de socialização que observei entre as crianças, revelando diferentes sentidos que emergem, se constroem, nos encontros entre elas.

⁴² Conforme tratado no capítulo 2 deste estudo.



"O Júlio fez uma flor".
(Júlio desenha e Cauan
traduz)



"Tu, tua mãe, eu, a
Mari e a minha
irmã na janela ...".
(Laura)

CAPÍTULO 6

AS DIMENSÕES: A NARRATIVA A PARTIR DOS EPISÓDIOS ...

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro,
ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva á outra
e a muitas outras.*

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO, “Lição de pintura”, 1975)

Retomando o significado das Dimensões

As palavras do poeta que abrem este capítulo me ajudam a dizer do significado que tem o que chamo neste trabalho de Dimensões. Falar da construção de relações/interações entre crianças, que emergem de um contexto específico, é uma tarefa complexa e requer cuidado, porque as desenraizamos, recortamos, para trazer dados que foram gerados em um fluxo de tempo e espaço. Não se trata, portanto, simplesmente de apresentar “dados”.

As diferentes temáticas - mostradas através dos episódios e seus segmentos- compõem cada uma das quatro Dimensões. Elas abrigam, assim, os modos de socialização observados nas interações entre as crianças desta escola infantil, da qual Júlio e Mari faziam parte. As Dimensões não se constituem, portanto, em estágios ou etapas, mas em modos, que ora se repetem, ora se transformam, se interligam, se sobrepõem, compondo uns aos outros.

As Dimensões, com seus “recheios”, revelam recortes do que pude captar ao buscar olhar de perto o que se passava entre as crianças, narrar os movimentos de aproximação e afastamento, que tratei de esmiuçar na busca de discriminar, mostrar, evidenciar as estratégias utilizadas e desvelar alguns sentidos que tomavam estes encontros entre elas.

Góes (2000) refere-se a estes modos de conhecer que são orientados para as minúcias, os detalhes, atentos à ocorrência de indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso, que não elege apenas situações “prototípicas” para serem apresentadas, mas episódios “típicos e atípicos”, que permitem interpretar o fenômeno de interesse, numa perspectiva de investigação da constituição dos sujeitos, concebida no âmbito dos processos

intersubjetivos e das práticas sociais. Esta forma de análise busca focalizar os movimentos durante os processos e tenta relacionar eventos singulares com outros planos da cultura.

Sobre o modo de apresentação dos episódios

O que enfrentamos quando utilizamos o método etnográfico, diz Geertz (1978), é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que temos que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Alguns dos episódios escolhidos para compor cada Dimensão, não estão descritos na sua íntegra, na forma “original” como se encontravam no Diário de Campo, em função de sua extensão e também pelo modo como foi se construindo a análise.

Como já foi referido, na análise feita de cada episódio, inicialmente foram identificadas diferentes temáticas, assim, estes trazem em si diferentes sentidos. Poderemos ter algumas vezes, portanto, o mesmo episódio - trazido em seus diferentes segmentos (partes) - colocados em mais de uma Dimensão. Busquei os episódios que melhor traziam o sentido daquela Dimensão tratada, o que não significa que são os únicos que a ilustram ou que outras temáticas não estejam ali presentes. Como não poderia deixar de ser, cada episódio traz em si a complexidade envolvida nas interações entre as crianças.

O leitor perceberá que diferentes vozes oriundas do Diário de Campo, em formatos igualmente diversos, surgem nestes escritos que apresentam as Dimensões: **episódios interativos**, que vêm destacados nas “caixas-janelas” para ilustrar ou introduzir os diferentes sentidos que recheiam cada Dimensão; **partes do Diário de Campo – sendo ou não segmento de um episódio**, quando me fazem falta as vozes das crianças ou de algum adulto-educador para contar algo, ou quando dizem melhor do que eu conseguiria aquilo que pretendo contar. Ainda, são descritos outros pequenos **segmentos de episódios**, com a intenção de mostrar o modo como o que está sendo discutido em determinada temática e respectiva Dimensão, reaparece em outros contextos. Algumas destas cenas são trazidas de modo resumido por mim neste texto com a intenção de reduzir sua extensão. Como já foi referido, sempre que recortes do Diário de Campo forem trazidos mantendo sua forma

original, será utilizado outro tipo de fonte - **Comic Sans MS** - para diferenciá-los do resto do texto, na intenção de facilitar a leitura.

A **numeração dos episódios** tem a ver com a seqüência temporal em que ocorreram. Assim, do primeiro dia em que estive com as crianças foram recortados os episódios 1 e 2 e assim por diante até o episódio de número 97. A ordem em que os episódios aparecem no texto não segue, é claro, esta seqüência temporal, mas optei por deixar tal numeração, uma vez que são uma indicação do momento do ano em que ocorreram (APÊNDICE C).

A **quantidade de episódios extraídos** dos registros de cada dia (do Diário de Campo) é variada, uma vez que dependia da maior ou menor ocorrência de cenas consideradas de interação entre as crianças.

Alguns episódios mostram, como **participantes da cena**, crianças das duas turmas (JII e JIII) e, com menor freqüência, também algumas do Maternal e JI, por compartilharem muitas vezes dos espaços de pátio e refeitório. Eventualmente, ocorria ainda, das crianças do JII e do JIII serem reunidas em uma única sala, em função do número insuficiente de educadores presentes na escola em alguns dias.

6.1 DIMENSÃO 1: OS CAMINHOS PARA ESTAR JUNTOS: COMPREENDER O OUTRO

*Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.
Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras, com a suposição de qualquer semelhança.*

(FERNANDO PESSOA, “Como é por dentro outra pessoa”, 1956).

Olhar - Traduzir - Imitar

Esta Dimensão constitui-se de episódios que se caracterizam principalmente por sua conotação de tentar ler o outro, compreender as dinâmicas do lugar onde se chega e dos atores que se movimentam nos cenários do cotidiano desta escola infantil.

Os olhares, as palavras, os movimentos corporais que investigam, se lançam, convocam, imitam e revelam o outro, agrupados nesta Dimensão, podem ser considerados alguns dos modos mais sutis de interação que me foi possível observar nos encontros entre as crianças. Eles constituem uma linguagem, tomando o conceito trazido por Bateson (1999, p. 318) que de um modo mais ampliado, considera como tal todos os eventos comunicacionais que se originam no corpo humano. Qualquer organismo vivo está imerso em um emaranhado ou “cadeia de mensagens” (BATESON, s. d., p.126).

Também assim me cheguei neste grupo, ao qual era estranha, devagar, mirando e sendo observada, tentando captar a direção que seus olhares tomavam, compreender os fluxos do lugar. O único apoio com que os estranhos que se encontram podem contar deverá ser tecido do fio fino e solto de sua aparência, palavras e gestos (BAUMAN, 2001).

Olhar...

O olhar, com suas diferentes nuances, revelou-se como elemento freqüente e “precioso” na interação entre as crianças. Ao observar “de perto” muitas cenas que a princípio poderiam, facilmente “de longe”, ser classificadas como “não-interativas”, estas se revelaram, ao longo da pesquisa, como momentos de contato intenso ou que permitiram este contato, onde o olhar foi um canal que revelou um importante “ponto de encontro” entre as crianças. O olhar permitiu alguns “encontros à distância”. A ausência das palavras e a distância física não foram impeditivos da conexão das crianças pelo olhar.

Estes olhares adquirem múltiplas formas e sentidos dependendo do contexto onde ocorrem, dos cenários e dos atores que nele atuam; se, em alguns momentos são compartilhados e quase tomam o lugar de uma ação em direção ao outro, também surgem em compasso de espera, como em um observatório, aguardando que algo importante aconteça. Assim surge o **olhar como extensão de si mesmo**.

“Jogo de Futebol”

Episódio 78 - cenário: pátio

(...) Mais uma cena de Júlio sentado em seu pneu jogando bola com o olhar, sua cabeça se move claramente acompanhando os movimentos da bola. Até que ela cai lá

no "cercado" e vai para o pátio da vizinha transpondo o muro da escola. Meninos e meninas (mesmo os que não estavam jogando) se perfilam agachados junto à tela do "cercado" olhando para o muro, atrás do qual está a bola que não podem ver. Faz-se silêncio e percebe-se certa tensão. Júlio junta-se a eles ali. E, é ele que desce sob o olhar atento das outras crianças. Não estava suficientemente próxima e não vejo a negociação com a vizinha, mas Júlio recupera a bola para os amigos. Apesar de não ser convidado a jogar, utiliza-se de um espaço que sobra para entrar e participar ajudando seus colegas... Enfrenta a brabeza da vizinha, que não agüenta mais devolver a bola que cai freqüentemente lá. Apesar do ato corajoso não é convidado a permanecer no jogo (...)

Júlio, em determinadas situações, acompanhava de tal forma o que ocorria com seus colegas, especialmente em brincadeiras no pátio, que parecia que seus olhos tomavam o lugar de seus pés ou mãos, como nas cenas em que observava o jogo de futebol, revelando seu desejo de estar jogando com seus colegas, dando a nítida sensação de que jogava com o olhar, acompanhando atentamente os passes entre os meninos, era como se pudesse tocar a bola com seu olhar. "Jogava futebol" ali mesmo sentado, quase sempre em seu pneu, ao lado do "campo".

Ao perceber que a bola caíra no pátio da vizinha⁴³, Júlio, tomado de coragem, levantou-se do lugar de onde assistia ao jogo e percebeu o espaço de participação que se abriu, ocupando o espaço com ousadia, foi até lá e recuperou a bola para os colegas. Diferentemente de seus pares, ele transpôs a cerca, o que provavelmente poderia lhe render alguma admiração junto a eles. Passa a ocupar, assim, ativamente um espaço e um papel que não lhe é oferecido pelas outras crianças, mas que ao perceber sua existência e estar interessado nele, é capaz de conquistá-lo, ainda que momentaneamente.

⁴³ Que costumava reclamar muito quando isto acontecia, quase sempre a professora da turma era quem precisava ir pedir a bola.

“Caixa de areia”

Episódio 52- cenário: pátio

Assim brincam as crianças no pátio... vão e voltam, mas o centro da brincadeira é onde está Mari. Algumas crianças sentadas próximas a ela (Daniela e Luísa) permanecem por mais tempo e preparam junto com ela, as “comidas” para as outras que mesmo indo e vindo como o “pai”, Israel, que “viaja para longe” com seu pneu-carro e Laura, “o cachorro”, que vai e volta do escorregador, sempre retornam para a caixa de areia (casa), sempre acompanhados pelo olhar “espichado” de Mari (...) Laura corre para mais longe no pátio, Mari segue envolvida em seus afazeres culinários, mas acompanha com o olhar seu distanciamento sem perdê-la de vista (...)

Poder acompanhar com o olhar permitia que Mari e seus colegas pudessem estender o tempo e o espaço da brincadeira para além da caixa de areia, por exemplo - lugar onde com mais frequência Mari encontrava-se no pátio- sem que ela precisasse mudar de lugar (algo que não conseguia fazer sozinha) ou perder seus companheiros de brinquedo. Assim, as demais crianças podiam distanciar-se fisicamente do núcleo onde se desenvolvia o jogo simbólico - brincar de casinha, de aniversário, por exemplo - sem deixar de fazer parte deste jogo, conectadas pelo olhar compartilhado. O olhar de Mari, diferente de suas pernas, podia mover-se de modo elástico, em direção às outras crianças que respondiam também com seu olhar, mantendo-se a conexão e, portanto, a brincadeira.

Mari, às vezes, no pátio, indicava através de seu olhar o espaço onde desejava estar e/ou as crianças com quem desejava brincar ou, ainda, mostrava quem fazia parte da brincadeira, funcionando como se fosse uma extensão de si mesma. Em um segmento do Episódio 58⁴⁴ vemos o olhar de Mari que vai na direção do pátio grande, mostrando que está “ali”, com as crianças que não são de sua turma, mas gostaria de estar “lá”, onde brincam seus colegas.

No decorrer do ano foi possível perceber que Mari foi desenvolvendo outras estratégias para deixar mais claro, indicar o espaço e as crianças com quem desejava estar, normalmente requisitando os adultos para tal.

⁴⁴ Descrito na Dimensão 4.

Tanto para Mari quanto para Júlio, estes momentos, aparentemente, “apenas” de observação, lhes davam a possibilidade de tentar a inserção na atividade, identificar brechas de entrada, criando espaços de participação efetiva, ainda que breves, junto a seus colegas. Em certa ocasião, cada dupla de crianças na sala recebeu um jogo estruturado diferente para ser compartilhado. Giane e Mari receberam da monitora Gisa, em sua mesa um jogo de memória das “Princesas” com peças de madeira. Giane não facilita o acesso de Mari durante todo o tempo da atividade, tentando manter as peças mais afastadas, protegendo-as com seu braço. Fazia isto de um modo discreto, sem gestos bruscos. Mas Mari “ (...) sem palavras, mantém seu olhar fixo no jogo, no rosto e nos movimentos da colega, não deixando escapar uma única chance de apanhar alguma peça que sobrasse próxima a ela, por uma distração de Giane. Finalmente na hora de guardar o jogo, Giane parece ceder e aproximar a caixa de Mari que prontamente passa a agarrar o máximo que pode de peças e guardá-las junto com a colega (Ep. 27).

“Pneus”

Episódio 80 - cenário: pátio

Nem uma única palavra, uma troca de olhares e lá se vão os dois rodando seus pneus pelo pátio.

Às vezes, o olhar tomava o sentido de uma **combinação ou convite para brincar**, como o compartilhado por Júlio e Vinícius - seu par freqüente nos brinquedos com o pneu-cenas nas quais sou incapaz de determinar de onde partia o “convite” para brincar, ou quem buscara o olhar do outro primeiro. É como se a idéia de sair com seus “carros” pelo pátio emergisse justamente naquele momento desta troca de olhares. Talvez, pela sua experiência cotidiana de brincar juntos, isto ocorria deste modo aparentemente tão simples.

Assim, também Júlio, ao ocupar um balanço ao lado de um colega, troca com ele olhares com tanta intensidade que tenho certeza que brincam juntos, cada um em seu balanço (Ep. 20).

Vários episódios revelam um olhar que busca **reconhecer o outro e/ou o contexto onde se encontra**.

Estes olhares de Mari, observados com maior frequência em situações mais “dirigidas”, como no refeitório ou em atividade nas mesas da sala de aula (desenhos, massinha, etc.), parecia revelar uma busca de **compreensão das regras do lugar (novo para ela) e dos companheiros que ali estavam**, um olhar de exploração à sua volta, um reconhecimento de como eram seus colegas, como se portavam nos diferentes espaços diante das rotinas, rituais, materiais, tarefas tipicamente escolares e designadas pela escola, um olhar contemplativo de busca de compreensão das dinâmicas e, ao mesmo tempo, de quem as realiza. No pátio, vejo que isto aparece menos e penso que seja em função de, neste espaço, Mari dominar melhor os códigos, a principal linguagem do lugar, o brincar, já que de brincar de “faz de conta” ela entendia muito bem, provavelmente já antes de chegar à escola...!

Assim, também outras crianças direcionavam especialmente a Mari olhares que mostravam uma **tentativa de desvendar** seu modo peculiar de andar e falar. Olhares que às vezes se direcionavam claramente para seu corpo, suas pernas que não se moviam sem ajuda, e para seu rosto, às vezes precisamente para sua boca, de onde saíam, num tom de voz muito fino, palavras nem sempre compreensíveis. Como se o seu corpo fosse “tateado”, esquadrinhado, pelo olhar do outro.

O modo de expressão oral de Júlio também causava em alguns momentos estes olhares de “estranhamento”, que nem sempre eram acompanhados de palavras, mas apenas registrei isto em cenas que envolviam algumas poucas crianças que não eram de sua turma. Talvez isto esteja ligado ao fato de Júlio, diferente de Mari, não ser um novato na escola.

Alguns destes olhares revelavam **admiração**, demonstrando certo encantamento com a presença, ou ainda **perplexidade**, diante de uma ação algumas vezes imprevisível ou talvez inesperada do outro. Como no Episódio 73 (“chefe manda”)⁴⁵, onde todas as crianças olham silenciosamente aguardando a escolha de Júlio na brincadeira. Algumas vezes, o toque corporal complementa o olhar na observação do outro, como se fosse insuficiente ver o colega apenas com olhos. Assim, pode surgir o toque como um modo de “olhar o colega com a ponta dos dedos”, que denota proximidade, como no episódio abaixo, envolvendo Klaiton e Mari.

⁴⁵ Descrito na Dimensão 2.

“Trancinhas”

Episódio 95 - cenário: refeitório

(...) Mari toma sua sopa com alguma dificuldade no manejo da colher. No final Kátia ajuda dando a sopa na sua boca (...). Klaiton está bem perto de Mari, seus braços se tocam durante quase toda a janta. Klaiton olha muito para a cena. Olha de perto, atento ... para a boca de Mari, para o rosto. Parece intrigado, pensativo. Os dois parecem sintonizados, envoltos em um momento de silêncio, apesar de todo o barulho do entorno. Pouco depois, Klaiton começa a olhar para as trancinhas que Mari traz na cabeça (três de cada lado, cuidadosamente presas com uma “Chiquinha”). Não resiste e as toca, afastando-as um pouco para ver o enfeite que as prende. Mari fica quietinha, deixa-se tocar. Não há fala, mas uma exploração intensa (com o olhar e depois o toque) do rosto, do cabelo, dos apetrechos de Mari por Klaiton em vários momentos da janta.

Aparecem com frequência nos meus registros do campo, observações que falam deste modo de olhar demorado, onde as crianças olham-se frente a frente. Olhares surpreendentes e encantadores para mim e que denotavam também certo encantamento das crianças umas com as outras.

Estes olhares diretamente direcionados ao rosto do outro, que encontrei em várias situações, com diferentes crianças, numa tentativa de compreender o que o outro sente ou compartilhar de um sentimento seu, demonstrando estar atento ao outro, aparecem em vários episódios, como quando Maitê posicionada atrás do balanço embala Júlio esforçando-se para “espiar em seu rosto”, curvando todo o seu corpo, buscando descobrir se a intensidade com que empurra agrada ao amigo, neste caso toma o lugar das palavras, como uma consulta, uma conversa, como se dissesse com seu olhar “E, então, está bem assim ou prefere que embale mais fraco?” (Ep. 22)

Ou ainda quando Mari, pressionada pela monitora a comer “ao menos mais uma colherada” da comida que não queria, encontra claramente no olhar de Antônio, um colega que acompanhava atentamente a cena, compreensão, cumplicidade. Ela percebe que Antônio a acompanha com seu olhar e sacode a cabeça dizendo que não a ele como se estivesse pedindo a sua ajuda (Ep. 60).

Assim também Mari, neste mesmo dia, mostra-se atenta ao sofrimento de Geovana no refeitório “os olhos de Mari correm e se fixam por um longo tempo em outra mesa, mais precisamente em Geovana que recebeu uma bronca da monitora e chora sem parar”. Nestes episódios acima sei o que se passa a partir da trajetória do olhar.

Ferreira (2004), ao citar Le Breton (1990), caracteriza aqueles momentos em que as crianças vêem e são vistas pelos outros como “uma espécie de apalpação visual recíproca” (p. 126), onde ocorre em uma outra forma de interação não-verbal a transação de sinais e significados e de participação emocional que subjaz ao jogo das relações sociais. “Cativo da face do outro, captando o essencial, o significativo da sua identidade, apreciando e avaliando a qualidade da sua presença, o olhar dá-nos, sobretudo, a *durée* do seu ser, o sedimento do seu passado sob a forma substancial dos seus traços...” (SIMMEL, 1981, apud FERREIRA, 2004, p.126).

Nestes momentos, a forma como se apresentam socialmente seus corpos, os objetos que trazem para mostrar, as roupas que vestem tornam-se um marcador social. “Olha o que eu trouxe”, neste contexto, surge como sinônimo de “olha quem sou”.

Ferreira refere-se em seu trabalho especialmente às crianças de origem social mais desfavorecida, mas podemos pensar que as marcas trazidas por cada criança, sejam no olhar, na história ou no corpo, são sinais que são interpretados e avaliados por todos e contribuem para a construção de um lugar para si, tendo por referência os outros.

Traduzir...

[Do lat. *traducere*, 'conduzir além', 'transferir'.] 1. Transpor, trasladar de uma língua para outra; 2. Revelar, explicar, manifestar, explanar; 3. Ser o reflexo ou a imagem de; representar, simbolizar; 4. Trasladar de uma língua para outra; verter; 6. Saber traduzir; ser capaz de o fazer; 9. Transparecer, manifestar-se ... (Novo Aurélio Século XXI).

As traduções, através das palavras, aparecem em variados contextos e são utilizadas por diferentes crianças tratando de explicar, narrar Júlio ou Mari. Se por um lado estas traduções cumprem a função de ajudar Mari ou Júlio a **serem melhor compreendidos** pelos adultos e/ou por outras crianças, mediando a comunicação, ou ainda ao emprestar a sua voz, **amplificam a voz** de Júlio ou Mari, falando em seu lugar. Por outro lado, ao narrá-los, a própria criança envolvida na cena **exercita sua compreensão** do que se passa ali (revela suas hipóteses), do que o outro sente ou deseja, ao mesmo tempo em que dá um sentido ao que Júlio ou Mari querem dizer. Ajudam na construção ou constroem, de modo

partilhado, **co-constroem o sentido** das ações das quais tomam parte ao buscar traduzi-las. A linguagem, como instrumento de organização do pensamento e das relações sociais (LAHIRE, 1997), não apenas “reflete” a realidade social, mas ao produzir significados, cria realidade social (GRAUE; WALSH, 2003).

Em muitas situações, ainda que eu releia uma dezena de vezes meu Diário de Campo, não sou capaz de localizar na própria cena as pistas que deram aos colegas de Júlio e de Mari a possibilidade de traduzi-los quase sempre com muita precisão. Afinal, não posso ver com seus olhos de criança, no máximo me aproximar dos seus modos de olhar.

A seqüência das cenas, ao observar a reação de Júlio e Mari ao serem traduzidos, me dá a idéia de que na maior parte das vezes a tradução fez sentido e, portanto, foi acolhida/referendada por eles. O que denota que as crianças se conhecem, são competentes, expressam-se através de linguagens às quais nem sempre temos acesso.

Às vezes, é como se “adivinhassem” os desejos uns dos outros, ou conhecessem profundamente seus gostos, como quando Júlio me pede para fazer uma tatuagem⁴⁶ e depois de várias tentativas de compreender o que ele queria que eu desenhasse em seu corpo, Talita, que está ali conosco, me informa tranqüilamente, como se fosse óbvio: “**Ele quer um Power Ranger**” (Ep. 80).

Pablo, vizinho de Júlio, seu amigo declarado e par freqüente na escola, explica de um modo muito interessante e preciso sua percepção a respeito deste modo peculiar de comunicação que se estabelece entre eles. Ele assiste a cena em que (...) *de repente, sem motivo aparente, Júlio vem para cima de Maitê ameaçando-a com a mão. Sua reação é só de defesa, se encolhe para trás (...)* Pergunto a ela: “Por que achas que Júlio fez isso?” Maitê diz que não sabe porque, mantendo-se super calma. Pablo que está por perto dá sua versão, afirma que Júlio quer ser só seu amigo e por isso fez aquilo a Maitê, apoiando-o. Pergunto se o Júlio disse isso a ele. Pablo me responde “**Ele não fala, mas disse que só quer ser meu amigo**”, justificando sua ação ... (Ep. 67).

Júlio é capaz de dizer, de fato, muitas coisas sem falar e seus colegas mostram-se igualmente competentes ao compreendê-lo e traduzi-lo. Nos episódios abaixo algumas crianças “emprestam” sua voz a Júlio ou Mari, revelando o que pensam sobre o que desejam: “**Ele (Júlio) quer sentar do teu lado**” (Ep. 66); “**Esse brinquedo é da Mari**”,

⁴⁶ Outras crianças já me haviam pedido para fazer isso, desenhar com a caneta flores, borboletas, personagens, em sua mão, ao que denominavam “tatuagem”. Interessante também como a notícia da possibilidade de ser “tatuado” por mim inicia-se com o pedido de uma única criança, a informação se espalha e de repente várias crianças chegam de diferentes pontos do pátio para fazer o mesmo pedido a mim.

avisando, na presença de Mari, a outra menina que, portanto, não pode pegá-lo (Ep. 4); Kênia, ao perceber que Júlio me conta com gestos e sons sobre um acidente com o pneu, aproxima-se e traduz: "Ele disse que subiu lá em cima, o pneu caiu e machucou o braço dele..." (Ep.74); "Daniel, o Júlio tá te chamando", diante das tentativas de Júlio chamando o colega que não o ouvia ou compreendia seu chamado (Ep. 30); "Ana Maira, ele quer que tu veja o desenho dele..." (Ep. 30); "Ela não quer ninguém aqui, estamos brincando!", Talita fala em nome de Mari à outra criança (Ep. 4); "Ele (Júlio) quer trocar (o lápis)! Deixa!", Maitê, interferindo por Júlio junto a um colega enquanto desenhavam (Ep. 65).

Às vezes, estas traduções vinham como **uma afirmação** sobre Júlio ou Mari, **nomeando o sentimento**, que teria dado origem a uma ação, "captado" pelo colega no contexto onde ocorria, como quando Dênis fala da atitude de Júlio que, com a entrada repentina de um adulto na sala, larga rapidamente um DVD no qual não deveria estar mexendo: "Ele ficou com medo" (Ep. 85).

Talita também afirma sua percepção do sentimento de medo de Júlio, desta vez com relação aos meninos e, de quebra, ainda lhe dá um conselho. Júlio, ao se queixar para mim de sua dificuldade em acessar o jogo de futebol "(...) faz cara feia, reclama "U, u, u...bóá" e aponta para os guris que jogam (Juca, Sálvio, Pablo...). Talita está por ali e vai dando sua versão um pouco falando para mim e um pouco para Júlio: "Ele tem medo dos guris... Pede pras gurias, Júlio! Elas são amigas dele e deixam ele jogar". (Ep. 79)

"Aqui tá bom?"

Episódio 14 – cenário: pátio

Aparecem Júlio e Klaiton carregando a tal caixa grande de brinquedos... parece que a regra de não descer para o outro pátio não está sendo muito seguida pela turma da professora Lúcia. Quem determina quando parar ou andar com a caixa é o Júlio, visivelmente. Ele vai fazendo sons que Klaiton entende claramente e quando não entende tenta entender. "Aqui tá bom, Júlio?" (refere-se ao lugar para guardar a caixa). Júlio está fazendo um buraco na areia... convida Klaiton para ajudar e ele vai cavando e perguntando "É aqui, é assim, Júlio?" (...)

Se em algumas vezes as crianças afirmam, em outras questionam, e a tradução traz um caráter de **incerteza**, de “pesquisa” sobre o outro, de necessidade das crianças de se apropriarem do que está se passando, do que desejam ou sentem ou que estão querendo dizer Júlio ou Mari.

Nestes episódios, as questões dos companheiros dirigidas a Júlio e Mari mostram o empenho dos colegas em querer efetivamente compreendê-los, conhecê-los, o que pode aproximá-los na medida em que se ampliam as possibilidades de expressão de cada criança e, portanto, de comunicação entre elas.

As perguntas que vão sendo formuladas ajudam na construção das narrativas de Mari e Júlio, complexificando seus discursos e ampliando seus repertórios na linguagem verbal e/ou não verbal. Ao mesmo tempo, funcionam como “deixas”, misturando-se às ações e possibilitando um encadeamento delas, seqüências de ações.

No episódio abaixo as crianças tentam desvendar o que se passa com Júlio, fazendo perguntas a ele que revelam suas hipóteses a respeito dos motivos que faziam com que permanecesse deitado apesar de já estar na hora do lanche:

“Tu tá doente?”

Episódio 72 – cenário: sala do JIII

(...) Chego na sala e vejo que há um único colchonete ainda no chão... Júlio está deitado nele de barriga para baixo, os olhos se movem para me olhar, mas não mexe o resto de seu corpo. Pablo (tão bonito com seus olhos e cabelos escuros e pele clara) se abaixa perto dele, passa a mão ternamente em seu ombro e em suas costas olhando-o bem no rosto e diz: “Não quer levantar? Vamo no lanche? Tu não quer? Tu tá doente?”. Foi uma voz tão macia, um toque tão suave, tanto afeto nesta ação de Pablo (...)

Assim também, Mari, conta algo às meninas que estão brincando com ela e Carolina busca certificar-se de que está entendendo bem o que ela diz, tentando decifrar: “Foi na praia. É? Quer o que? Ta, ta ... o que?” (Ep. 95), ou ainda quando percebo que (...) Mariane às vezes não entende o que é dito e pergunta de novo a Mari. Ela repete. Mariane enche uma panelinha de areia e oferece a amiga. Ela “come” e diz algo.

Mariane não entende: "O que?". Mari repete: "Ai, que bom!", referindo-se à comidinha. Mariane compreende (Ep. 27).

As traduções de Júlio e Mari feitas pelas outras crianças também **facilitavam sua visibilidade, revelando aos adultos seus desejos, suas necessidades e suas produções**. Se por um lado as traduções revelavam a proximidade das crianças entre si, em muitos momentos faziam com que Júlio e Mari fossem vistos e atendidos em suas necessidades pelos educadores. As crianças, assim, colocavam-se, através da tradução, como **mediadores na relação** dos adultos (educadores e esta pesquisadora) com Júlio e Mari.

“A Mari quer escrever”

Episódio 37 - cenário: sala do JIII (as duas turmas reunidas)

(...) A atividade que desenvolvem é a produção de um cartão para as mães... Mari tenta tirar as fitas que prendem a folha, onde desenhou, à mesa. É difícil para ela e não pede ajuda. As crianças e os demais adultos ainda não perceberam o que quer fazer. Andréia, atenta, percebe: "Não quer mais, Mari?" Mari séria sacode a cabeça que não. Então Andréia a ajuda a soltar a folha da mesa. Maitê oferece um lápis de cor e sugere que pinte. Aline traduz: "Ela não quer mais desenhar...". Avisa a mim e a estagiária Kátia também.

A professora escreve no quadro MAMÃE EU TE AMO! E explica à turma que quem quiser pode escrever isso no cartão. Mari interessa-se e repete oralmente "mamãe eu te amo", pedindo para escrever. Os educadores não a escutam, mas Aline entende e ajuda: "A Mari quer escrever", repetindo em voz alta e olhando na direção dos educadores. Os demais adultos não a ouvem ainda assim (...)

Neste episódio, várias meninas sentadas próximas a Mari e atentas à colega, ajudam a professora e a estagiária a saber, em diferentes momentos da atividade, que Mari também quer fazer o cartão do dia das mães, que quer escrever, que já terminou seu desenho e ainda Maitê busca compartilhar comigo e com Kátia, na seqüência deste episódio, sua admiração pelo desenho produzido por Mari: "Olha, tá bonito, né?!" .

Na interação com Júlio isto também ocorre. Após um comentário elogioso ("Que tri, Júlio!") de Maitê sobre seu desenho, Alan, sentado próximo, também passa a acompanhar atentamente a sua produção e logo emite seu parecer, acompanhado de uma sugestão: "Que tri, meu! Desenha do outro lado da folha também!" (Ep. 85).

Permitindo, assim, que a produção de Júlio ganhasse visibilidade, neste caso também junto a este colega, o que gerou elogios, sugestões, reconhecimento. Isto pode ter tido algo a ver com o modo concentrado como Júlio seguia sua empreitada, sem nem mesmo distrair-se com dois colegas que brincavam ali jogando os lápis de cor de um lado ao outro da mesa.

“Quer colo?”

Episódio 9 – cenário: sala do JIII

Estamos todos na rodinha. A professora de pé distribui as lembrancinhas do aniversário na sala. Quando Maitê levanta-se para pegar a sua, Júlio sai de onde está e senta-se ao meu lado na rodinha, no lugar onde ela estava anteriormente. Depois ele sai da roda, ela volta. Quando ele retorna quer o lugar dela. Vai se enfiando por cima de Maitê de costas, reclamando, empurrando e ela, pacientemente pergunta: "Quer sentar no meu colo?" Ele empurra mais, ela insiste e simpaticamente, sorrindo, com muita calma reinterpreta sua atitude: "Quer colo?".

Em muitos momentos me surpreendia com as traduções trazidas pelas crianças. Eram cenas interpretadas de um modo muito diferente daquele que eu era capaz de ver à primeira vista com minhas lentes adultas. Aos poucos fui identificando estes modos que me pareciam peculiares/originais/inéditos como conotavam as ações de seus pares, como quando vejo a bola bater por acaso em Júlio, que assiste de fora o jogo de futebol e ir parar nos pés de Israel. Israel narra assim a cena: "Se tu pegá a bola de novo, tu me passa de novo! Eu joguei pro Júlio e ele passou pra mim!", me conta, animado (Ep. 74).

Bateson (1999), aponta que classificar aquilo que o sujeito nos disse como falso ou verdadeiro não deve ser importante para as hipóteses que formularemos. O importante é compreendermos estes dados que obtemos em seu contexto.

Não se trata, portanto, de julgar qual das leituras da cena – a das crianças ou a minha de adulto - seria a mais “correta” ou “verdadeira”, já que ambas são válidas uma vez que partem de atores que estão no cenário. Ocupamos lugares diferentes em uma “mesma” cena, mas a interpretamos a partir do que somos capazes de captar. O fato é que recebemos “notícias de diferenças” quando observamos o mundo lá fora. Elaboramos, em parte, apenas os contornos, as aparências, do que vimos e, em parte, identificamos as diferenças e elaboramos este complexo de pensamento acerca do universo organizado ali fora, com a ajuda do que está aqui dentro, em nosso interior (BATESON, 1999).

As crianças inserem, a partir dos seus repertórios, modos de ver e narrar que nem sempre coincidem com os modos adultos de ver e narrar. Mas, nem por isso menos válidos. Ao nos aproximarmos delas, abertas a ouvi-las, descobrimos a relevância de sua contribuição na construção dos contextos onde atuam. As crianças, ao elaborarem sentidos para o mundo suas experiências, participam plenamente na construção da cultura e não apenas a incorporam (COHN, 2005).

Não pretendo dicotomizar colocando as concepções adultas e das crianças como opostas, mas sim como igualmente constituintes/produtoras dos contextos onde se encontram. Também não pretendo sugerir que qualquer adulto em meu lugar veria deste mesmo modo a cena, ou que toda a criança atribuiria o sentido trazido por Maitê ou Israel, mas mostrar as tensões e negociações presentes nos espaços partilhados por adultos e crianças.

O que considero inegável, nesta e em outras situações que vivi com as crianças, é a possibilidade de inserir novidades que pude encontrar nas descrições trazidas por elas. “As crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p.373).

“Ela já tá se equilibrando”

Episódio 62 – cenário: sala do JII

Mari não veio à escola hoje, mas fico na turma do JII. Algumas crianças perguntam sobre os desenhos que fizeram no pátio para mim hoje (querem fazer mais, alguns não haviam acabado quando viemos para a sala ...). A monitora Graziela

começa a falar para as crianças que estou fazendo um trabalho, que é o mestrado e que vou precisar levar os desenhos deles para casa ... Penso que as crianças já sabem disso. Então, na seqüência, estabelece alguma relação do fato de eu estar ali com a presença de Mari e começa a explicar: "Mari é diferente, todos somos, mas ela tem um problema físico, não consegue caminhar ..." Diego completa: "Mas ela já tá se equilibrando". Interfiro assim que posso e digo que estou aprendendo sobre todas as crianças, inclusive sobre Mari ... A monitora parece entender esta mensagem, mas continua com sua explicação, dando nova versão de porque estou ali, dizendo que quero ver se sabem se comportar ou não (...)

São muitas as possibilidades de viver e narrar uma cena. A educadora, apesar de todas as conversas anteriores que tivemos, tem seus próprios modos de ver minha presença ali e certamente seus motivos para dar estas e não outras explicações às crianças sobre minha presença na escola. Por sua vez, ao falar de Mari e sua impossibilidade de caminhar recebe a contribuição de Diego sobre o modo como vê Mari, que do seu ponto de vista, "já tá se equilibrando". Nesta cena a visão adulta do que falta a Mari surge em contraste à visão de potência trazida na perspectiva inserida por Diego.

As narrativas sobre Júlio e Mari também tratam em alguns episódios de denunciar aos adultos que uma regra do espaço escolar está sendo quebrada, o que às vezes adquire uma conotação de **reclamação ou queixa**, especialmente feitas pelos colegas em relação a Júlio, mas também ocorrendo com Mari. Estas narrativas raramente tomam a forma de um pedido explícito de ajuda aos adultos ou revelam conflitos com Júlio ou Mari, ou dizem diretamente da relação das crianças com eles. Anunciam que Júlio está, por exemplo, batendo com a ponta da caneta na folha, ou que Mari riscou a mesa⁴⁷ e "que não vai sair depois" (Ep. 37).

“Ele tá comendo e bota fora.”

Episódio 82 – cenário: refeitório

Estão todos em uma só mesa. Sento-me ao lado de Maitê, onde há espaço. Eles

⁴⁷ Isto ocorria algumas vezes em função das dificuldades que demonstrava para controlar os movimentos de suas mãos.

estão comendo frutas. Júlio tem uma bergamota à sua frente e está ao lado de Maitê e de Jonatan. Jonatan, à minha frente, fala sobre Júlio para mim, com "cara de nojo" do que ele está fazendo: "Ele tá comendo e bota fora." Ele mastigava e não engolia, cuspiam os gomos. Digo que precisa dizer a ele se não está gostando do que Júlio faz. Apenas me olha e fica em silêncio (...)

Não tenho certeza se o comentário de Jonatan sobre Júlio para mim tinha como objetivo que eu tomasse alguma atitude com relação a seu modo de comer que parecia estar lhe causando nojo, mas acho importante que possamos pensar porque o seu comentário é direcionado a mim, adulta, e não diretamente a Júlio que é quem está lhe causando o incômodo. O que teria um efeito muito melhor, se pensarmos nas aprendizagens que ambos teriam oportunidade de fazer nesta situação, a respeito do sentido desta regra social na escola. A construção das regras de convivência na escola corre o risco de ficar sem sentido quando construídas longe do contexto onde ocorrem. Estão lá escritas e afixadas na sala, porém as crianças não são normalmente impulsionadas a dizerem a seus colegas o que sentem ou pensam.

Se, como foi descrito anteriormente, às vezes as crianças são mediadoras (na relação de Mari e Júlio com os adultos), em outras, como nestas últimas, recorrem aos adultos, convocando-os a intermediação, talvez porque se tratem de situações em que não se sintam capazes de resolver sozinhos.

Penso, ainda, que talvez Jonatan, que geralmente mostra-se bastante experiente por suas condutas na escola (sabe bem como se movimentar neste ambiente), com este comentário, pode estar trazendo uma demarcação do tipo "olha só o que ele tá fazendo; nós - os grandes - já sabemos que não se faz isso". A divisão entre os que se aproximam do mundo adulto e compreendem suas regras e aqueles que ainda não o fazem, seria uma compreensão de "incompletude" de Júlio, sendo tomado como mais jovem do que é, como um dos "pequenos", transformando esta em uma questão intra-geracional?

Pode-se pensar que as crianças incorporam de tal forma, ou têm tão claro, estas expectativas e regras do contexto escolar que acabam "ajudando" os adultos da escola em sua tarefa de "adequar", de adaptar as crianças, auxiliando-as a tornarem-se alunos. Também estas crianças mais experientes e talvez já mais "cientes" das regras escolares acabam, deste modo, incorporando cada vez mais seu papel de aluno, porque, afinal, ao menos no ponto de vista da maior parte dos educadores, quanto mais cumprem as regras,

mais prestígio ganham junto aos adultos e, portanto, denunciar a quebra destas regras pode lhes render “pontos”.

Estas “denúncias” talvez revelem também um tanto do conflito percebido/vivido por estas crianças quando ficam divididas entre “ser pequeno” (criança) e “ser grande” (aluno), ao aproximarem-se do lugar de aluno e serem reconhecidos por cumprir as regras esperadas. Transição entre a criança e o aluno, que é vivida de um modo intenso na escola infantil, porta de entrada para a vida escolar e suas prescrições. Não que a criança tenha seu lugar tomado pelo aluno, ou que um desapareça no outro, mas fundem-se os “ofícios” quando é designado à criança o desempenho de um papel social que tem suas próprias normas, conforme a perspectiva trazida por Sarmiento (2004a), entre outros autores, já apresentada no capítulo dois.

Andréia também identifica em Júlio os comportamentos que são esperados na e pela escola “*ser comportado*” (Ep. 86)⁴⁸ e Rosa faz uma relação entre Júlio ser seu amigo e ter comido “*toda a beterraba no almoço*” (Ep. 72).

Neste sentido, foram muitas as nuances que pude perceber ao estar com as crianças. Quando a regra social aprendida é, por exemplo, “*não rir das produções do colega*” temos a perspectiva de Maitê que se mostra chateada quando isso ocorre com Mari e vem em sua defesa: “*Elas tão rindo do desenho dela... Não é pra rir, não se fala assim dela*”, me olhava e parecia esperar minha confirmação (Ep. 37).

No entanto, Mariane, como mostra o episódio abaixo, não diz em voz alta diretamente para Júlio as críticas que tem a seu modo de expressar-se oralmente ou de desenhar, mas considera admissível fazer este comentário – sussurrando - para mim.

“Ele só faz riscalhada.”

Episódio 22- cenário: sala do JIII

(...) Entendi que Júlio reage a um colega que quer pegar seu lápis e diz: “Não”. Giane também ouve e se surpreende: “Ele falou, não!”, me olhando. Pergunto: “Ele não fala?” Mariane (falando baixinho): “Ele tem problema, faz só u, u, u...”. Giane discorda: “Fala, sim!” (...)

⁴⁸ Descrito na Dimensão 4.

Seu colega (Valmir) me solicita e pede que eu faça um sol para ele. Exploro que ele mesmo faça... fico por ali, dou sugestões. Vejo que Júlio também faz uma tentativa de desenhar um sol com a caneta laranja. Me mostra. Eu digo: "Tu fez um sol? E o que mais...?" Mariane, intermedia: "Fez uma casa, um sol, né?" Olhando para ele e falando em um tom quase "musical", condescendente. Mariane cochicha para mim: "Ele só faz riscalhada." É possível identificar as formas de um sol no desenho de Júlio.

Sensibilidade? "Bom tom"? Podemos pensar que encontramos sensibilidade ou solidariedade na atitude de Maitê que se incomoda quando riem do desenho de Mari (talvez colocando-se em seu lugar), mas o posicionamento de Mariane aproxima-se mais do comportamento adulto, que chamamos de "politicamente correto" ou de "bom tom", ao não revelar para Júlio sua verdadeira opinião, primeiro sobre seu modo de expressar-se oralmente e depois sobre suas produções. Mariane compartilha comigo estas opiniões e não com seus pares que estavam ali, talvez se dando conta que este valor - e seu comportamento - fazem parte do funcionamento do mundo adulto e, portanto, seria compreendida por mim. Parece que Mariane já tem a compreensão dos valores da escola, percebe que existe um desempenho esperado dos adultos com relação à produção das crianças, percebe que existem produções que são mais válidas do que outras neste contexto e que riscalhadas não são bem vindas por ali. Existe um modo "certo" de desenhar um sol, de falar ... de estar na escola, de ser aluno. Ao não revelar exatamente o que pensa a Júlio, posiciona-se como um par mais experiente e parece buscar esta aproximação de valores do mundo adulto.

Ocorrem nestas conversações entre as crianças diferentes negociações de significados que geram modos distintos de ver e narrar o desempenho de Júlio e Mari no espaço da escola, o que tem conseqüências, desencadeará novos e sempre provisórios entendimentos do que é correto ou válido neste espaço constituído por adultos e crianças.

Quase quatro meses depois do episódio acima, presencio a explicação de Maitê sobre o modo de falar de Júlio a um menino do JI:

"Enrola a língua"

Episódio 88 – cenário: banheiro

(...) Júlio quer lavar as mãos na mesma pia onde um menino do JI já está, apesar

de outras estarem livres. Fica "falando", gesticulando perto do menino e mostrando sua mão já com o sabão nela ... O menino estranha e comenta, meio em tom de pergunta: "Ele não sabe falar?!" Maitê, que está próxima, responde explicando ao menino que ele sabe falar, mas "enrola a língua" e segue dizendo: "Ele fala como meu irmão, Giovani, enrola a língua". Esta explicação de Maitê vem em um tom completamente tranquilo, como algo completamente lógico e comum, uma explicação de quem conhece sobre este jeito de falar.

Maitê estabelece uma comparação com seu irmão, mais jovem do que ela, mas não parece vir expresso em seu comentário nenhuma desqualificação. Identifica o modo de falar do amigo como de uma criança menor, e parece que está bem para ela que seja assim. Diferente do modo como Mariane posiciona-se no episódio 22, não parece existir um julgamento de Maitê quanto a isto ser bom ou ruim, ou sobre este ser um modo mais ou menos válido de se comunicar.

Seriam os fortes vínculos de amizade que estabelece com Mari, e de um modo geral com muitas outras crianças na escola, incluindo Júlio, um dos múltiplos determinantes neste modo de posicionar-se de Maitê?

Sacristán (2005) define qualquer tipo de relação entre menores e adultos, vividas no ambiente familiar, escolar ou em outras práticas sociais, como um "viveiro de experiências antropológicas", onde os respectivos discursos e as práticas se entrelaçam uns com os outros, criando um amálgama de recursos que se projetam nos modos de entender os menores e nas disposições dos adultos para agirem com eles. No caso da escola, podemos considerar também, compondo este "caldo cultural", aquilo que é produzido na relação entre as crianças, onde experiências singulares se entrelaçam, gerando novas experiências e novos sentidos para todos que ali se encontram, adultos e crianças.

Imitar...

Imitar e ser imitado no tom de voz, sons, palavras, movimentos, revelou-se como uma estratégia de tradução/compreensão do outro que permitiu participação, ampliação dos repertórios de linguagem oral e movimento corporal para os envolvidos. Na presença de seus pares, as tentativas de apropriarem-se dos modos, uns dos outros, de estar nestes encontros,

surgem como “instâncias”, momentos de partilha e negociação na busca de reconhecimento mútuo.

“Composição musical”

Episódio 5 - cenário: Pátio

Mari estava no gira-gira com outras cinco meninas (Tânia, Giane, Tássia ...). Elas riem muito, inclusive Mari. Andam devagar. Mari segura-se sozinha no gira-gira (que boa surpresa!). As meninas gritam palavras e riem muito; ela tenta repetir o que as outras falam, sai parecido. Olhando de longe parece que se divertem juntas e que está enturmada. Kátia comenta justamente isto: “Agora que está enturmada com as gurias vai sair da turma” (refere-se ao fato de Mari, assim como algumas outras crianças, mudarem nesta semana de turma na escola em função de um reordenamento de idades). Seguem os risos. Gustavo se aproxima do gira e as “ameaça” com o “tubarão” (um peixinho plástico). Riem muito, gritos: “o tubarão, o tubarão, socorro, sai...!” Gustavo quer entrar no gira. Uma grita: “não pode” e as outras repetem cantando em coro: “Não pode, não pode ...”. Segue o jogo com as palavras ... Uma diz algo e as outras repetem. É uma espécie de composição musical ...

Chego mais perto para ouvir melhor: vejo que Tássia imita Mari no seu jeito diferente de falar, com voz muito fina e palavras muitas vezes incompletas ... Mari também imita o que as meninas dizem, repetindo as palavras o mais parecido que pode. Tássia puxa uma música (acho que é do grupo “Rebeldes”). As outras meninas cantam juntas. Mari acompanha cantando as palavras que sabe. Ela parece muito feliz ali. Às vezes propõe uma palavra para ser repetida ... As meninas parecem estranhar. Muitos olhares, todas as meninas que estão no gira-gira olham para ela quando fala ou ri ... As meninas se entreolham e não me parece mais que riem com ela como me pareceu à distância, mas que em alguns momentos riem dela ...

Neste episódio, que se passa na segunda semana de Mari na escola, a imitação ora é utilizada como recurso por Mari, ora pelas outras meninas. Ao imitar, tentam aprender ou tomam contato com a linguagem umas das outras, explorando os modos diferentes de falar umas das outras, ocorrendo uma espécie de “negociação”, onde Mari propõe seu modo

peculiar de expressar-se oralmente ao mesmo tempo em que se mostra disponível para aprender a falar como as colegas. Também Tássia propõe as palavras que devem ser repetidas, mas experimenta o jeito de falar de Mari. Pode-se dizer que tanto Mari quanto suas colegas ampliam seu repertório de linguagem neste jogo e, provavelmente, momentos como este, que às vezes se tornam claramente tensos, apesar do riso tão presente, são fundamentais para estabelecer a validação das diferentes linguagens/formas de expressão. Funciona como uma apresentação de si ao outro. Ainda que o modo predominante de falar neste lugar não seja o da Mari, ela não deixa de apresentá-lo ou afirmá-lo. Diferentes linguagens, diferentes saberes, diferentes poderes ...

Se a imitação, no contexto acima, parece ter a ver com a novidade que representa Mari na escola, isto não significa que não ocorram episódios de imitação no modo de falar com Júlio. Um deles envolve seu “amigo fiel”, Pablo, que depois de ter brincado longamente com Júlio na sala, chega no pátio e começa a falar comigo numa clara alusão ao modo de expressar-se de Júlio, só utilizando “u, u, u, ...”. Pergunto se está falando parecido com alguém. Ele apenas me sorri e sai andando (Ep. 67). Talvez quisesse experimentar o jeito de falar do amigo, tentar comunicar-se do mesmo jeito que ele, colocar-se um pouco em seu lugar. Em outra situação, Pablo o presenteia com uma arma construída com Legos, e ao entregá-la também adota esta linguagem de Júlio: Pablo mostra a arma que fez para Júlio, sem usar palavras, e faz o som com a boca “pa, pa, pa...”, como se estivesse explicando a Júlio o modo de brincar (Ep. 65).

“U, u, u...”

Episódio 20 - Cenário: Pátio de baixo, brinquedão do vai-vem.

(...) Localizo Júlio ali, pede para entrar no vai-vem e, sem dificuldades, o colega do JII para e dá carona a ele. Andam juntos ... Depois fica só Júlio se embalando muito forte, trocando olhares com outro menino que andava atrás dele no balanço... Sons. Brincam juntos, é a sensação. Desce e depois quer voltar ao vai-vem, passando entre os balanços, frente a frente. Fica ali parado um minutinho e sem ninguém dizer nada os guris param o balanço para Júlio passar. Depois seguem se embalando. Júlio sobe na parte superior do brinquedo com os balanços. Lá em cima está o Dênis. Dênis o vê e joga um brinquedinho nele por cima do telhado. Júlio o joga de volta e vai para a

prancha do escorregador. Dênis se aproxima, olha para Júlio e o imita "u, u, u..." Olha muito para ele, parece querer decifrá-lo. Júlio não se perturba. Apenas o observa.

“Dã, dã, dã...”

Episódio 29 – Cenário: sala do JIII

(...) Chega o Júlio, quer pegar as figurinhas ... Daniela nem se vira para ele e já diz "Pára Júlio!", parece sem paciência, imita seu modo de falar baixinho "dã, dã, dã...". Faz isso sem gestos largos, muito discretamente, como se fosse algo para si, um desabafo e não algo para ser ouvido por Júlio (...)

Diferente do que foi descrito no episódio "Composição musical", nestas cenas envolvendo Dênis (Ep. 20) e Daniela (Ep. 29), ao imitar Júlio em seu modo de expressar-se, as crianças parecem fazê-lo para si mesmos, sem uma busca de comunicação, mas acompanhados de atenta observação do colega, parecem mesmo querer decifrá-lo neste ato, como se estivessem se perguntando: "Que linguagem é esta, afinal? Como se fala essa linguagem?".

Além dos episódios que envolvem a imitação na linguagem oral, surgem as imitações que envolvem os **movimentos corporais**. Estas envolvendo Mari e seus colegas:

“A dança”

Episódio 31 - cenário : sala do JII

(...) Agora é brincar de estátua. A monitora liga a música e dançam, parando quando a música pára. A maioria brinca e alguns se desinteressam. Mari com o suporte da educadora (segurada pela fralda de pano no entorno de seu corpo na altura do peito) dança de pé e Raiana e Diane dançam próximas a ela, com ela, olham-se, sorriem, se divertem na brincadeira ... Mari observa atentamente as duas meninas, olha para o modo como se movem suas pernas e tenta imitar os movimentos das meninas, girando,

rebolando, se abaixando ... E a educadora compreende e acompanha segurando-a e deixando-a movimentar-se livremente (...)

Assim Mari, que se mostra muito feliz e participativa em atividades que envolvem música e dança, esforça-se, na rodinha, para imitar o jeito de requebrar de Raiana e Diane. Do mesmo modo, como nos episódios envolvendo a linguagem oral, Mari incorpora em seu modo de dançar os novos “passos” de dança, ampliando o seu repertório de movimentos corporais. Cada criança parece iniciar dançando individualmente ao som da música que toca e, gradativamente, os corpos vão como que se sintonizando a partir do movimento. É como se emergisse ali uma linguagem comum e a imitação de Mari aparece como um estágio neste processo que se transforma em uma dança compartilhada, uma linguagem corporal comum, onde não se pode mais identificar quem “rouba” os passos de quem, quem imita ou é imitado ou quem aprende com quem.

“Tem que segurar ela pra andar ...”

Episódio 26 - cenário: sala do JII

Mari não veio à escola hoje. Ando pela sala. Chego em mais um grupo que brinca (Israel, Talita, Diane e Raiana ...). Alguns parecem me “ditar” histórias para que eu registre. Neste grupo pergunto: Veio todo mundo hoje? “Falta a Luna, o Cauan, a Ana ...”

“Só estes?”, insisto! (Ninguém lembrou da Mari?) “A Daniela ...”

“A Mari”, alguém diz. “A Marizinha”, diz Talita.

Israel ajuda na descrição da colega: “Aquela doente... Tem que segurar ela pra andar. Assim...”. Ele imita o jeito dela andar, Diane junta-se a ele e também a imita.

No segundo mês de frequência de Mari à escola, seus colegas imitam-na na sua ausência para **referir-se a algo que a caracteriza**, seu modo peculiar de andar, porém acompanhei episódios como este com pouquíssima frequência durante as observações.

Segundo relato da professora da turma, episódios de imitação ao modo de andar de Mari (sempre acompanhada por outra pessoa para poder manter-se de pé) passou a ser frequente entre as crianças menores de outra turma (maternal) nos momentos de pátio. Eu,

pessoalmente, nunca assisti a estas cenas, mas por tratar-se de um modo bastante diferente de andar e as crianças da referida turma terem um contato menor com Mari, considero como hipótese que a imitação possa ter surgido, neste contexto, também como um recurso para, ao experimentar, compreender aquele modo peculiar de se apresentar. As crianças das turmas do jardim tinham maiores oportunidades de compartilhar da presença de Mari, olhá-la de perto, tocar nela, caminhar junto ao ajudá-la em seus deslocamentos, fazer as perguntas para compreender o que ali se passava. Assim, a imitação do modo de andar de Mari por estas crianças (com este sentido de compreendê-la) pode ter se tornado dispensável, bem como provavelmente conheciam outras características da colega, que iam além do seu modo diferente de andar.

Rosseti-Ferreira; Amorim; Silva (2000) referem que desde muito cedo as crianças recriam em suas ações um fluxo de gestos, posturas, palavras e as modificam no embate com o outro. Ao reproduzir a palavra do outro toma para si tal palavra, ao imitar-lhe a ação, a criança “usa por empréstimo uma consciência” diferenciada da sua (p. 289).

Ocorrem-me as palavras de Bauman (2004) ao discutir o modo como lidamos com aqueles que consideramos estranhos, no “mundo líquido” onde vivemos⁴⁹.

O autor afirma que quanto mais as pessoas permanecem em um ambiente uniforme, na companhia de outros “como ela”, com as quais podem “socializar-se” de modo superficial e prosaico, sem o risco de serem mal compreendidos, nem a irritante **necessidade de tradução** entre diferentes universos de significações, mais se tornam propensos a “desaprender” a arte de negociar um *modus vivendi* e significados compartilhados.

Penso nas crianças desta pesquisa e nos modos como o espaço da escola pôde, para elas, constituir-se em uma oportunidade em que as diferenças umas das outras puderam ser experimentadas e em que tiveram a possibilidade de exercitar esta “arte” de negociar significados. De modos diferentes, podemos ver nos episódios descritos até aqui que as crianças “correm os riscos” envolvidos no encontro com seus pares, se mostram, revelam o outro, observam, colocam na pauta aquilo que não compreendem, elaboram estratégias para compreender o que lhes provoca estranheza: olham, traduzem, imitam. Diante de um modo estranho a elas, de falar, de andar, de se comportar, se movem. Muitas crianças, em diferentes momentos, exercem no cotidiano o lugar de tradutores de diferentes universos, especialmente

⁴⁹ Este autor utiliza a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Neste mundo líquido, as coisas todas (empregos, relacionamentos, conhecimentos, etc.) tendem a permanecer em fluxo, voláteis, flexíveis, temporários.

entre as outras crianças que partilham de sua cultura de pares e o mundo adulto. Se são capazes de traduzir é porque conhecem os modos de “ser e de estar” daquele que é traduzido, mas quando não conhecem não se imobilizam, e diante da novidade se aproximam, olham, imitam porque desejam compreender.

Bauman (2001) considera que a capacidade de lidar com a diferença não é fácil de adquirir, trata-se de uma arte, “que, como toda a arte, requer estudo e exercício” (p. 123). Os episódios onde surgem os olhares, imitações, traduções, talvez possam ser consideradas partes de um cuidadoso estudo e exercício feito pelas crianças envolvidas nestes episódios. Estratégias produzidas no encontro e que lhes ensina e nos ensina muito além de lidar com a diferença.

Quanto maior a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera, avalia Bauman (2001), referindo-se aos nossos modos “humanos” e adultos de lidar com aqueles que não nos parecem tão familiares.

As crianças do universo pesquisado percebem sim a diferença, mas, parece que diferente do que normalmente vivemos no mundo adulto, conforme descrito por Bauman, isto não parece causar-lhes incômodo, não parece ser tomado como algo ruim ou que precisaria ser corrigido. Provoca-lhes antes movimento do que incômodo.

Não quero com isto trazer uma visão romântica de infância e das crianças, como seres puros e protegidos das mazelas sociais. Uma visão idealizada de infância construída na modernidade, que tende a considerar como válida apenas um tipo de infância: aquela protegida e feliz, que desconsidera a diversidade de infâncias e as possibilidades de autoria nas crianças (SARMENTO, 2004a).

A diversidade de experiências que vivemos ao longo de nossas vidas nos produz, adultos e crianças, não como via de mão única, de modo unilateral, uma vez que somos produzidos, mas também produtores dos espaços que ocupamos no mundo. Cohn (2005), entre outros autores, afirma que as crianças não incorporam simplesmente a cultura. Elas elaboram seus próprios sentidos para o mundo e suas experiências.

Elas vivem as mudanças macro-sociais do seu entorno, mas fazem “coisas” com isso, têm seus modos de olhar, produzir sentidos, constroem seus próprios repertórios para lidar com isso e, como já foi afirmado, constroem cultura.

O campo da escola, onde a “singularidade se apresenta, precisa também ser compreendido” a partir desta série de combinações macro-sociais (FREITAS, 2005, p. 6).

Mas, não podemos simplesmente transpor às crianças aquilo que sabemos sobre como os adultos lidam com aqueles que lhes parecem diferentes.

O encontro de estranhos, descreve Bauman (2001), é um evento sem passado e, freqüentemente, sem futuro, não havendo “no momento do encontro, espaço para tentativas e erros, nem aprendizado a partir dos erros ou expectativa de outra oportunidade” (p.111).

No projeto deste trabalho (2006) analisei pequenas histórias que mostravam este modo que caracterizaria, no mínimo, como “assustado”, diante destes sujeitos que, na perspectiva adulta, são como incógnitas, ou nas palavras de Bauman (2004), variáveis desconhecidas nas equações quando se tomam decisões do que fazer ou como se comportar diante deles. Olhando para o modo como ocorrem os encontros entre as crianças, posso afirmar que tanto da perspectiva de Júlio ou de Mari quanto de seus colegas, existe ou cria-se espaço para as tentativas, os erros, com inúmeras chances de novos encontros nos quais se lançam em outros contextos, com resultados quase sempre imprevisíveis, o que não parece “assustá-los”.

Não há preocupação, segundo Bauman (2004), em adquirir as habilidades necessárias para viver com a diferença, por isso o horror a conviver com estranhos. Nesta perspectiva, poderíamos pensar a escola também como uma espécie de “território vigiado”, conforme trazido pelo autor onde “os tipos inferiores de pessoas em movimento” surgem e se espalham “em lugares onde só deveriam estar as pessoas certas” (p. 109). As crianças com necessidades educacionais especiais não são muitas vezes consideradas as “pessoas certas” para estarem ocupando o espaço da escola comum ou são vistas como estranhos que invadem e amedrontam as “pessoas certas”, as que sempre estiveram lá, que nos são familiares e para as quais nos julgamos, como adultos, detentores do poder, podendo ou não lhes conceder a permissão para ocuparem este território escolar que julgamos que nos pertence. Nas palavras de Derrida (2003, p. 49), “porque quero ser senhor da casa e poder ali receber apenas quem eu queira, começo por considerar o estrangeiro indesejável, e vê-lo virtualmente como inimigo”. Precisamos lembrar que este território não é só nosso, dos adultos, porque não posso afirmar, mas também admito que não tenho muitas dúvidas das respostas destas crianças, colegas de Júlio e Mari, caso perguntássemos se eles deveriam ou não seguir sendo seus companheiros pelos próximos anos. Assim como me parece improvável que Mari e Júlio não desejassem seguir pertencendo ao mesmo espaço escolar que Maitê, Pablo, Talita, Vinicius, Kênia, Mariane, Dênis...

Lévi-Strauss (apud BAUMAN, 2001, p. 118) sugere que apenas duas estratégias foram utilizadas ao longo da história do homem para enfrentar a alteridade e responder à mesma questão: “enfrentar a chance de encontrar estranhos, característica constitutiva da vida

urbana” (p. 119). A primeira, que chamou antropoêmica, consiste em “vomitar” aqueles considerados estranhos, impedindo sua interação social. As variantes extremas desta estratégia seriam o encarceramento, a deportação e o assassinato. As formas mais modernizadas e “refinadas” seriam a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços.

A segunda estratégia seria a antropofágica. Consiste numa “desalienação” das substâncias alheias: “devorar” os estranhos buscando torná-los “idênticos aos corpos que os ingerem”, visando à aniquilação de sua alteridade.

Uma terceira forma de lidar com o estranho, cada vez mais freqüente, citada por Bauman (2001, p.119), é a que Georges Benko chama de “não-lugares”. Estes espaços desencorajam a idéia de “estabelecer-se”, tratando de nivelar, zerar, esvaziar as idiossincráticas subjetividades de seus passantes. É um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história (BAUMAN, 2001, p.120).

Uma quarta forma de lidar com as diferenças, proposta por Jerzy Kociatkiewicz e Monika Kostera, trazida por Bauman (2001, p.120), seriam os “espaços vazios”. As diferenças aqui são impedidas de serem vistas, e estes espaços são vazios de significado porque não há com quem negociar significados. O vazio do lugar está no olho de quem vê e não no lugar em si. Os lugares são tornados invisíveis. Cada habitante tem seu mapa e cada mapa tem seus espaços vazios.

A principal característica dos lugares que o autor chama de “públicos, mas não civis”, expressos nas quatro categorias citadas acima, é a **dispensabilidade da interação**.

Poderíamos pensar no modo como a escola pode ser afetada por estas estratégias desenvolvidas pela humanidade para lidar com os estranhos, onde as diferenças, conforme propõe Bauman (2001), podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte, tornadas invisíveis. Uma das coisas que aprendi com as crianças com as quais tive oportunidade de estar é que a interação, ao menos para elas, não foi dispensável e entre tantos outros modos de lidar com as diferenças, elas também podem ser olhadas, imitadas, traduzidas e assim reveladas, negociadas.

Talvez, no espaço público da escola atual não seja possível viver esta experiência de lidar com estranhos da mesma forma que em outros espaços da sociedade, como apontado por Bauman (2001), justamente porque as diferenças são explícitas, se interpõem, se lançam (a diferença é a matéria que compõe a escola!) e porque temos ali as crianças tomando parte ativamente deste contexto. As próprias crianças, talvez por não terem “ensaiado” tanto e por

tanto tempo seu papel como nós, adultos, encontram brechas rompendo nossa encenação, improvisando criativamente e quem sabe nos dando a possibilidade de improvisar.

6.2 DIMENSÃO 2: MOVIMENTOS ATIVOS DE APROXIMAÇÃO

No aprendemos nada con quien nos dice: “Haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y que en vez de proponeremos gestos para reproducir, saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo.

(DELEUZE apud BÁRCENA e MÈLICH, 2000).

Querer participar – Ofertar – Convidar - Pedir Permissão – Engendrar conflitos

Os movimentos ativos de aproximação foram assim denominados porque nestes episódios de interação aparecem “investidas” claras das crianças, umas em direção às outras, no sentido de estabelecer relações e/ou revelam a intenção de participar daquilo que está sendo proposto no grupo de crianças. São ações que chamam o outro a estar junto e compartilhar (sentimentos, assuntos, atividades...) tomando a forma de: expressão de desejos de participação; ofertas (de ajuda, de pequenos “presentes”, de sua presença...); convites (para brincar, desenhar, ver..); pedidos (de permissão para brincar); disputas, afastamentos e provocações. Tratam de mover-se em direção ao outro, de querer pertencer, de desejar ser desta turma, deste lugar.

Querer participar...

Nos episódios a seguir, surgem movimentos, mais freqüentemente envolvendo Mari, mas ocorrendo também com Júlio, que mostram seu interesse em partilhar do assunto e participar das atividades ou rotinas que estão sendo desenvolvidas pelo grupo de colegas da turma. São movimentos de Júlio e Mari que nem sempre visam à interação com uma criança especificamente, mas com o grupo a que pertencem ou querem pertencer. Permitem a interação e constroem caminhos para que ela ocorra.

“Olha o braço!”

Episódio 6 – cenário: refeitório

Kátia limpa as mesas após o lanche. Ela diz: “Olha o braço!” As crianças, que estão próximas a Kátia, nesta hora levantam os braços para que ela passe o pano. Isso ocorre em um canto da mesa, no outro lado Mari já está com as mãos sobre a cabeça esperando o pano (...)

Este episódio me surpreendeu, assim como alguns outros, por ter ocorrido com Mari logo nos seus primeiros dias de frequência à escola. Apesar de recém chegada, Mari demonstra⁵⁰ estar atenta a estes rituais escolares e **querer participar** deles. Participar destes rituais pode trazer a idéia de que já faz parte do grupo, que conhece suas dinâmicas, que é capaz de compreendê-las e, portanto, de participar delas com seus colegas. Talvez, por isto, esforce-se tanto para apreendê-los, apropriar-se deles.

Mari demonstra também em outros episódios que já **compreende as regras do lugar** e, portanto, sabe como se portar em diferentes situações no contexto da escola, como quando chegam à sala vindos do pátio, sentam-se nas mesas e a monitora Sílvia pergunta às crianças: “E agora o que a gente faz?” e Mari deita a cabeça imediatamente na mesa e fica ali por mais tempo do que os outros (Ep. 7). Este episódio se passa ainda na segunda semana de Mari na escola. Estou neste espaço praticamente o mesmo tempo que ela e não sabia a resposta a esta pergunta de Sílvia. Provavelmente por estar tão atenta aprendeu rapidamente sobre estas dinâmicas.

As normas que dizem como se comportar na escola podem parecer tão óbvias aos olhos da instituição, tanto para as crianças quanto para os adultos que já as adquiriram. Tudo ocorre como se, ao passar pela porta da escola, já se devesse saber sobre como se mover por esta ampla e complexa gama de situações sociais que se vive nela. Bronfman e Martínez (1996) consideram que dominar este conjunto de códigos está diretamente relacionado a “obter êxito” neste espaço, o que traria implicações também para aquelas situações que normalmente identificamos como de “aprendizagem formal escolar”. Os estudos de Lahire (1997) também nos mostram isso claramente. Este autor, considerando os casos de “fracassos” escolares, caracteriza-os como casos de solidão dos alunos no universo da

⁵⁰ O que já apareceu na Dimensão 1.

escola, pois muito pouco daquilo que interiorizaram através da sua coexistência familiar, como filhos, lhes possibilitaria compreender as formas escolares de relações sociais. O que veremos é o quanto as crianças se acompanham umas das outras e se ajudam nesta trajetória tornando, do meu ponto de vista, menor esta “solidão”.

Desde os primeiros anos de escola, as crianças, de um modo geral, tratam de buscar ajustar seu comportamento de acordo com estas normas. Bronfman e Martínez (1996) consideram que existem poucos sinais explícitos de que estas normas sejam claramente ensinadas, portanto, a imitação dos colegas seria uma das estratégias utilizadas de apropriação destas regras. As autoras identificam ainda, em seu universo de pesquisa, que os professores, ocupam um lugar muito importante neste processo, apesar de pouco conscientes deste papel que exercem.

O que as crianças com as quais estive nos mostram em suas interações é que, além dos adultos, elas próprias se lançam de modo ativo na busca de compreender estas regras e que seus pares desempenham um papel fundamental nesta empreitada⁵¹.

Além das regras que dizem mais claramente do funcionamento da instituição, como as apresentadas nos episódios acima, existem aquelas situações (temáticas, regras, dinâmicas, interesses, etc.) que parecem circular mais entre as crianças, dizem mais do que é produzido no seu grupo de pares, e que apesar de nem sempre considerados, também constituem a cultura escolar.

Em outros momentos da rotina, como na rodinha, Mari também mostrava-se muito interessada em dar suas contribuições e assim, com frequência, estava com seu dedo levantado nestes momentos, sinalizando que queria falar, que queria mostrar a sandália nova que calçava, que também iria ao passeio que estavam planejando na turma, que tinha uma sugestão de atividade para a hora do trabalho, que podia trazer um CD no dia seguinte. Alguns destes episódios se passaram em momentos mais “dirigidos” da rotina e, portanto, quase sempre havia um adulto por perto, mas suas manifestações ocorriam de modo espontâneo, sem a necessidade de uma mediação deste educador para que se efetivassem. Fico com a idéia de que estes movimentos eram mais direcionados às crianças e não apareciam como resposta ao adulto, apesar destes últimos, em algumas situações, serem utilizados como recurso, colocados pelas próprias crianças no lugar de mediadores.

Assim também, quando as demais crianças, incluindo Júlio, pediam para desenhar em meu caderno e Mari estava por perto se colocava na “lista de espera”: “**Quéio desenhá**”.

⁵¹ Isto também aparece explicitamente na Dimensão 1.

Em outra situação, ao ouvir um comentário que quase todas as meninas daquele grupo onde estava traziam bonés na cabeça, pega logo o seu chapéu que estava sobre a mesa e tenta recolocá-lo rapidamente (Ep. 8). Julgo que desejando sinalizar que se parece com estas crianças, pertence também a este grupo.

Ser igual e ser diferente?

Nas buscas de participação de Mari aparecia este desejo de “fazer como os seus colegas” e experimentava “ser igual” a eles, ao mesmo tempo suas contribuições (de aluna nova) traziam desejos novos, inseriam idéias novas no grupo, experimentando “ser diferente”. Em um momento de rodinha, onde as crianças foram solicitadas a dar sugestões de atividade para a “hora do trabalho”, Mari sugere que poderiam “fazer mágicas”⁵², enquanto as sugestões dos colegas variaram entre atividades mais tipicamente escolares como “desenhar”, “ver revista quietinho”, “fazer massinha” (Ep. 45). Apesar de sua proposta ter sido recebida com largos sorrisos e olhares interessados das crianças, não chegou a ser “votada” posteriormente como uma das possibilidades, uma vez que a monitora Graziela foi logo avisando que mágicas não sabia fazer. Mari revela, no entanto, que tem um repertório e que suas contribuições são qualificadas e prestigiadas pelos colegas. As novidades trazidas por Mari ao grupo de pares não se restringiam, portanto, ao seu modo diferente de caminhar ou falar. Isto foi revelando-se aos poucos.

Lahire (2002, p. 37), partindo do pressuposto de que sofremos sucessivas socializações ao longo de nossas vidas, refere que “os repertórios de esquemas de ação (de hábitos)”, com os quais contamos, são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais e aquilo que cada ator adquire progressivamente são tanto hábitos como sentidos de pertença contextual de terem sido postos em prática. Estas experiências, que são constantes, podem se dar ao mesmo tempo e nos diferentes espaços vividos na família, na escola, no contato com os amigos etc.

Em alguns momentos, a entrada de Mari na cena se dava a partir de um comentário que fazia por estar atenta as conversas que rolavam na sua volta, como quando percebe que Talita no pátio me conta sobre o xampu que usa. Ela aproveita o gancho e se insere na conversa nos contando que sua mãe também passa “*queme*” em seu cabelo, ou quando percebe que as meninas que estão na mesa ao lado da sua, começam a distribuir papéis se dando

⁵² Mari já havia contado outro dia às crianças que sua mãe sabia fazer mágicas.

nomes fictícios (de personagens da novela “Rebelde”) e ela logo se insere, sem necessidade de convite, designando para si também um lugar na brincadeira: “Eu sô Lupita!”⁵³ (Ep. 47).

É como se estivesse sempre atenta, meio de “plantão” para não perder nem uma possibilidade onde se sentisse capaz de marcar sua presença .

Júlio estava mais familiarizado - com suas regras mais incorporadas - do que Mari com as rotinas da escola, o que não significava que estivesse mais adaptado a elas ou optasse por cumprir todas as regras, mas que de fato já sabia como as coisas funcionavam. Afinal, era seu segundo ano neste espaço e, não tendo os limites físicos de Mari, locomovia-se com muita autonomia por toda a escola. Talvez, também por isto, permaneçam mais invisíveis ou menos necessárias suas iniciativas para mostrar que pertence ou quer pertencer a este espaço escolar. Mas, pode-se identificar a sua satisfação em cenas onde ocupa o cargo de “ajudante do dia”, lugar de prestígio e algum poder, onde uma das tarefas é conduzir a fila:

“Guia da fila”

Episódio 48 – cenário: saguão

Entro na escola e avisto as crianças preparando-se para ir ao lanche. Júlio está na fila aguardando os que ainda lavam as mãos, é o primeiro, está virado de frente para a fila e para o Vinícius de mãos com ele, que é o segundo. O sorriso dele está nas orelhas. Me vê, sorri, como se quisesse compartilhar comigo sua alegria, mas segue ali bem tranqüilo. Acho que não largaria aquelas mãos do Vinícius ou o seu lugar na fila por nada (...)

Se não estivesse neste lugar privilegiado provavelmente teria vindo em minha direção, me pegar da mão para ir até o refeitório, como ele e outras crianças costumavam fazer quando me viam chegando à escola a esta altura das observações. Isto mostra sua satisfação em estar ocupando aquele lugar. Assim, também segundo relato da professora, ser o “porteiro”, aquele que guarda a chave da sala de aula, era um lugar desejado por Júlio e ocupado com muita responsabilidade.

⁵³ Lupita é o nome de uma das personagens de um grupo de adolescentes de uma novela mexicana chamada “Rebelde”, direcionada ao público infanto-juvenil e muito assistida pelas crianças na época. As meninas costumavam adotar em algumas brincadeiras seus nomes. Anteriormente, na Dimensão 1, já vimos Mari escolhendo ser “Lupita”.

Mostra que quer participar quando, mesmo sem estar no cargo de “ajudante do dia”, chega à sala e vai logo, espontaneamente, ajudando seus colegas na organização do espaço para o trabalho, carregando as mesas que precisam ser diariamente redistribuídas na sala após a hora do sono, uma vez que são empilhadas para a colocação dos colchonetes (Ep. 40). Ou ainda, quando ao término do trabalho na mesa com seus colegas, reúne as canetas e leva-as espontaneamente até o armário onde são habitualmente guardadas (Ep. 85). Estas ações não são direcionadas a um único colega, mas trazem esta idéia de que faz coisas na sua turma, com e para as crianças.

Nos momentos de rodinha, diferente de Mari, Júlio raramente toma iniciativas de participação, provavelmente porque aqui, pela forma como são organizadas as atividades propostas, fazer uso da fala torna-se imprescindível. Porém, podemos ver no episódio abaixo uma de suas raras iniciativas de participação nestes momentos de rodinha, onde a proposta era a realização de jogos dirigidos que envolviam toda a turma.

“Chefe manda”

Episódio 73 – Cenário: sala do JIII

(...) Na roda, a estagiária Paula propõe a brincadeira do “Gato mia”⁵⁴. Muito legal o jeito que rola a brincadeira... Quase todas as crianças acertavam quem era o gato no primeiro miado. ELES SE CONHECEM. Paula, que também se divertia, me contou que eles é que ensinaram esta brincadeira para ela e a professora. Elas não conheciam. As crianças querem que eu seja o gato. Experimento, acho difícil, mas divertido. Júlio não pede para ser o gato, mas Paula propõe que ele seja. Eu fico pensando que talvez ele conseguisse fazer o miado... Não sabemos. Ele não quer participar. Depois de incentivos meus e de Paula ele topa. Entra o colega com os olhos vendados e ele abaixa e sacode a cabeça para os lados, olha para suas mãozinhas e começa a dizer “Nã”, “Nã” (Não, não). As crianças pacientemente o observam e aguardam. Paula não espera, nomeia logo outro “gato”. Depois a brincadeira é do “chefe-manda”. Cada um que é chefe escolhe o próximo. Júlio participa, mas parece não ficar muito atento ao comando dos colegas. Às

⁵⁴ Trata-se de uma brincadeira onde aquele que está com os olhos vendados deve reconhecer apenas pelo “miado” as outras crianças.

vezes faz o que os colegas ordenam, mas acaba sempre se jogando sobre as crianças. Aconteceu com Kênia, Andréia ... Isto não parece gerar desentendimentos entre eles.

Pablo deixa o cargo de "chefe" e tem de escolher o próximo. Coloca-se de frente para nós e observa a todos, mas logo avista entre as crianças à sua frente, Júlio, seu amigo. Caminha sorrindo na direção dele e o abraça e ainda sorrindo, o escolhe. E agora?, eu penso. Júlio fica feliz e vai para frente, no lugar onde deve colocar-se o chefe. Fica ali, olhando meio sorrindo, meio tímido, quieto. Talvez pense "como vou falar agora"? Paula não parece saber como intervir com Júlio, adaptar a brincadeira, talvez? Parece querer evitar algum tipo de constrangimento para Júlio ... Por isso eu faço uma sugestão. Sugiro que ele faça gestos e a gente imite. As crianças aguardam a sua frente, nenhum comentário (...)

Ele sorri, olha na minha direção e vem me abraçar correndo no meio das crianças. Os outros ficam imóveis, tentando entender o que foi seu gesto. Eu o abraço e tento dar um significado. Digo: "Tu quer que todo mundo me abrace? É isso que o chefe mandou?" E as crianças correm para um abraço coletivo na minha volta e dele. Ficamos ali um pouco, amassados. Todos riem! (...)

Júlio vai para frente outra vez para ser o chefe, se posta, parece que vai "dar uma ordem", mas dispara a correr de novo como se fosse pegar Pablo, que entra no seu jogo e sai correndo pela sala e os outros também. Vira uma bagunça alegre, muitas movimentações e vozes ... "Hora do pátio", anuncia Paula. Fim da brincadeira na sala. Disparam pela porta.

Após ter sido convidado a tomar parte da primeira brincadeira, "gato-mia", ensaia uma participação quando a segunda brincadeira, "chefe-manda", é proposta pela educadora ao grupo de crianças. Talvez, o fato deste último jogo envolver também a movimentação corporal - um dos seus "pontos fortes" - seja um dos motivos pelos quais Júlio anima-se a tomar parte dela. No entanto, sua comunicação por gestos, tão eficaz em outros momentos, em uma atividade mais formal, com regras, como esta, não foi suficiente. No final do episódio é possível observar como, a partir da movimentação de Júlio na direção de Pablo, as outras crianças aderem e dão seguimento, resignificando a brincadeira do "chefe-manda", que se transforma em uma espécie de "pega-pega". A partir da ação de Júlio, Pablo e as demais crianças, inserem uma mudança no desenrolar da atividade, o que por sua vez permite que

todos (Júlio, Pablo e os demais colegas) compartilhem, mesmo que por um tempo reduzido, de uma atividade comum. Ao acolher, dar sentido e continuidade à ação iniciada por Júlio foi como se recriassem ou transformassem a brincadeira de sua forma tradicional para um modo onde todos pudessem brincar. No entanto, parece que Paula fica um tanto imobilizada diante do modo como Júlio se coloca na proposta, não conseguindo propor uma transformação na brincadeira, perdendo uma oportunidade de talvez inserir novidades nos jogos habituais. Não parece estar tão disponível em nosso repertório de adultos-educadores, como está nas crianças, esta possibilidade de agir sem *scripts*.

Kátia, que acompanha a turma de Júlio desde o ano anterior, relata em uma de minhas últimas idas à escola, que percebe crescimento em Júlio no que se refere a seu modo de estar e se aproximar de seus colegas e do seu desejo de partilhar das atividades mais dirigidas na sala⁵⁵. Enquanto acompanhamos as crianças brincando no pátio, Kátia passa a me contar que, na sua opinião, Júlio consegue brincar muito melhor com os colegas do que o ano passado. "Antes não agüentava nada dos outros, só ele tinha que ter o brinquedo na mão dele... agora mudou". Contou-me que esses dias uma menina de outra turma, Francisca, tentou entrar em um grupo de crianças que brincavam de casinha. Elas não permitiram que brincasse junto. Francisca começou a chorar e Júlio, que estava mais afastado, com a bola nas mãos, correu para perto dela e a convidou para jogar com ele. "Ele não conseguia falar, mas fazia sinais para ela, convidando-a e ela aceitou". Kátia considera isto uma novidade. Contou-me, ainda, que "estavam cantando no videokê na sala esses dias e ele pediu para cantar. Chegou lá na frente e se envergonhou, não cantou", mas Kátia considera que isto é um avanço, esta "vontade de participar das atividades com os colegas" (...) (D. C. de 13/07/2006).

Júlio parece colocar-se de um modo mais "seletivo" frente ao que se apresenta na escola, não estando tão disponível a participar, diferentemente de Mari que, como já foi referido, parece ter uma espécie de "radar" ligado para que não lhe escapem oportunidades de atuar nas atividades e interagir com seus colegas.

Nos episódios analisados, tanto nesta como em outras Dimensões, Júlio e Mari acabam por inserir novidade à escola (para adultos e crianças) em alguns momentos, ainda que esta pudesse não ser sua intenção.

⁵⁵ De novo Kátia é quem percebe isto, como com Mari.

Júlio é conhecedor do “ofício de aluno” (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1986; SARMENTO, 2004b; SACRISTÁN, 2005), mas sua impossibilidade de expressar-se oralmente do modo convencional gera mudança nos modos de brincar. No entanto, no contexto dos episódios acima, não parece ser o fato de Mari carregar a marca da diferença em seu corpo o que lhe possibilita inserir a novidade, mas, neste caso, o fato de ser uma novata no contexto escolar. E, talvez, também, porque antes de tudo são crianças que, ao se inserirem no mundo como atores, são “portadores das novidades”, o que gera continuidade e ao mesmo tempo fazem renascer o mundo (SARMENTO, 2004a).

Bauman (2001) em uma análise social mais ampla, nos fala dos “exilados”, aqueles sujeitos estranhos aos lugares onde chegam e que, por não conhecerem a língua⁵⁶ trazem consigo sempre a possibilidade da novidade, da imprevisibilidade.

Criar (e também descobrir) significa sempre quebrar uma regra; seguir a regra é mera rotina, mais do mesmo - não um ato de criação. Para o exilado, romper regras não é uma questão de livre escolha, mas uma eventualidade que não pode ser evitada. Os exilados não sabem o bastante sobre as regras que reinam em seu país de chegada... Por ação ou omissão, quebrar as regras se torna a marca registrada dos exilados. (...) Mas, paradoxalmente, também lhes permite trazer para todos os países envolvidos dons de que eles muito precisam e que não poderiam receber de outras fontes (BAUMAN, 2001, p. 237).

Ofertar...

O **oferecimento de ajuda** normalmente direcionado a Mari e a Júlio também se apresenta de diferentes modos e toma diferentes contornos. Em alguns momentos surge a partir de um **pedido** de ajuda de Mari ou Júlio, que pode ocorrer de um modo mais ou menos explícito, mas, muitas vezes, ocorre a partir da percepção dos colegas que se mostram atentos e disponíveis para responder às suas necessidades.

“Vô na casa da pima.”

Episódio 51- cenário: pátio

Acho que Mari quer sair do lugar... Pedo-me: “Vô na casa da pima” e começa a se apoiar nas mãos como se fosse levantar. Daniela percebe seu movimento e já começa a

⁵⁶ O termo **língua** aqui é utilizado no sentido empregado por Derrida (2003), como o conjunto da cultura, os valores, as normas, as significações que habitam a língua. Falar a mesma língua não é apenas uma operação lingüística. O convite, a acolhida, o asilo, o albergamento passam pela língua.

ajudá-la pegando-a por trás. Aproximo-me e ajudo também e vamos a para “a casa da prima”. Alguém grita que é no gira-gira a tal casa. Nem vi quem foi. Mari “corre”, tem pressa, mal podemos acompanhá-la. Eu e Daniela vamos com ela pelas mãos, uma em cada lado. Raiana também chega e quer um lugar ao lado de Mari para ajudá-la. Daniela pega Mari de um jeito tão adequado, com seu braço praticamente embaixo do dela, dobrado, fica colada a Mari, dando um bom suporte, acho que melhor que o meu inclusive. Mari se deixa ajudar sem problemas. Peço que Mari ande mais devagar porque mal posso acompanhá-la... Ela acha muita graça do meu pedido (...)

A cena de Mari deslocando-se, especialmente no pátio, conduzida por colegas de sua turma ou do JIII era muito comum. Bastava surgir a necessidade de deslocamento e diferentes crianças se colocavam ao seu lado para acompanhá-la. Neste episódio Mari sinaliza, de diferentes formas, seu desejo de ir até o gira-gira. Primeiro lançando mão de uma estratégia que envolve a imaginação e o “faz de conta” (um de seus pontos fortes) e também lança mão da possibilidade de pedir ajuda a um adulto para chegar até as crianças e/ou o lugar onde desejava estar. Também, ao mover seu corpo, informa que pretende deslocar-se.

É interessante assinalar que só observei este tipo de iniciativa de mostrar ativamente onde desejava estar nos momentos de pátio, nos últimos tempos em que Mari freqüentou a escola. Talvez, diferente de outras aquisições de Mari, esta seja uma das que me arriscaria a dizer que podem ter sido amplificadas no encontro com estes colegas ou a partir do desejo de encontrá-los, já que surge depois de já ter freqüentado a escola por algum tempo.

O fato de seu pedido de ajuda, neste momento, ter sido direcionado a mim, não impede Daniela de compreendê-lo e tomá-lo para si, sentindo-se convocada, mostrando-se disponível a ajudá-la e fazendo-o com espontaneidade. O que é aceito por Mari com muita tranquilidade. O modo competente como Daniela coloca-se para conduzir Mari, e esta se entrega a ela, também merece ser mencionado. A imagem que me vem é de uma dança, onde as duas pessoas que formam o par parecem dançar juntos a “muitos bailes” e, portanto conhecem o jeito, sabem do ritmo uma da outra, aprenderam, desenvolvem um modo harmonioso de dançar. Diferentemente de Daniela, par freqüente de Mari, me sinto mais desajeitada e me atrapalho um pouco com sua velocidade quando sou o par de Mari na “dança”.

“Vem, Mari, não tem medo!”

Episódio 27 – cenário: pátio

(...) Chegam ao pátio ..., correm Mariane e Giane para encontrar Mari. Seguram-na e começam a levá-la. A educadora Gisa, que a acompanhava, vai para o pátio de baixo. A estagiária Kátia se aproxima. Pergunta onde Mari quer ir ... Dirigem-se ao escorregador plástico (pátio de cima). Kátia começa a orientar Mari para subir a escada, pacientemente: “Lembra de olhar para o pé, isso, vai ...”. As gurias (Mariane, Juliana e Giane) ficam na frente do escorregador com as mãos estendidas. Queria uma câmera para fotografar a bela cena: o rosto iluminado de Mari, temerosa, mas feliz, sentada no alto do escorregador, os braços das meninas estendidos em sua direção, a sua espera: “Vem, Mari, não tem medo!”

Giane ainda comenta em voz alta: “Por que ela tá com medo, se já fez isso?”

Kátia dá sua versão: “Acho que está com vergonha”. (De mim, que sou a única estranha na cena?)

Kátia com cuidado vai consultando se Mari quer sua mão... Ela vai se soltando de Kátia, se agarra no escorrega e desce. Chega embaixo meio assustada, as gurias vão juntando ela ... O susto vira riso. Todas, inclusive Mari, muito alegres comemoram a sua chegada. As gurias vão levando Mari para a casinha, em frente ... cai na porta, é segurada por elas, segue tranqüila (...)

Neste momento, assim como na cena anterior, a **oferta de ajuda do adulto é compartilhada com as crianças** e toma a forma de um impulso à ação de Mari. As palavras de Kátia, que orientam Mari em seus movimentos no início da cena, ganham continuidade nas palavras e gestos de encorajamento das meninas. Os braços estendidos, as palavras, sorrisos e olhares são um convite quase irrecusável a descer pelo escorregador e fornecem elementos suficientes para Mari arriscar-se e escorregar. A confiança de Mari nas meninas faz com que solte a mão de Kátia e deixe-se aos cuidados das amigas que devem ter lhe parecido competentes o suficiente. Também Kátia confia que a “manobra” de Mari com as meninas

será bem sucedida. Todas demonstram uma grande satisfação com o que foi possível realizarem em conjunto.

Esta ajuda, às vezes, vem na forma de uma **oferta de um modelo** a ser seguido .

“Faça assim!”

Episódio 50 – cenário: porta da sala do JIII

Júlio vem e senta-se na porta para tirar seus tênis (todos deixam seus sapatos enfileirados do lado de fora da sala). Passa a cozinheira Júlia, o cumprimenta, ele sorri. Parece que todos têm um carinho especial com ele. Sempre achei bonita esta imagem que se forma na hora do sono dos pequenos sapatos das crianças de todos os tipos e cores arrumados por eles, lado a lado, aguardando que as crianças acordem ... e as crianças sempre sabem de quem são os sapatos de cada um. Júlio faz uma cara de “pedinte”, dengoso, e faz sinal para que eu tire seus tênis. Digo que acho que ele consegue, parece que “mia” tentando de novo que eu o ajude ... A colega (Talita) está entrando no JIII e o vê ali, percebe o que se passa e diz a ele que faça “assim”, empurrando o seu próprio tênis com o pé pelo calcanhar ... mostrando a ele como ela faz para tirar os seus. Ele, então, começa a tirar seus tênis sozinho, sem dificuldades, é claro ... mas tentou uma ajudinha! Ele inclusive desamarrou um dos tênis cuidadosamente para facilitar a retirada.

Neste episódio Júlio pede a mim que o ajude fazendo por ele algo que saberia fazer sozinho. Fica claro para mim que é capaz de fazê-lo. Sua relação com os adultos na escola é marcada de situações parecidas com esta: lhe dão comida na boca, apesar de saber comer sozinho, limpam sua mesa quando é capaz de fazê-lo ... Assim, julgo que tenta nesta cena reproduzir esta relação comigo⁵⁷. Porém, Talita lhe oferece uma alternativa diferente de ajuda que não prevê fazer em seu lugar, mas fazer junto com ele, ensinar como se faz. Ele não pede a Talita ou a outra criança que faça por ele, apesar de eu imaginar, depois de conhecê-los um pouco, que provavelmente faria isso com prazer caso ele pedisse. Isto nos mostra que é capaz de estabelecer com seus pares um outro tipo de relação, nova para ele, diferente da que

⁵⁷ Segundo relato de Kátia também em casa “fazem tudo por ele, falam por ele”.

estabelece habitualmente com os adultos, experimentando com os colegas um outro papel, que talvez o faça sentir-se mais competente, que o ajuda a saber que sabe. Diante de Talita, diferente da relação que tentou estabelecer comigo, viu-se impelido a explicitar sua competência, talvez inclusive para mostrar à colega, e talvez a mim, que seu pedido de ajuda não tinha nada a ver com não saber fazer sozinho. Assim, nesta cena mostra a mim, a Talita e a ele mesmo que sabe, que tem habilidades e competências.

A concepção das crianças como sendo deficientes em relação aos adultos tem, na prática, conduzido à não investigação sobre elas, o que tem servido para, cientificamente, autorizar as concepções do senso comum acerca das crianças como incompletas. Para Ferreira (2004), o desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades da vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomática de uma concepção, prevalecendo no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças⁵⁸.

As assimetrias de poder e as suposições a respeito das “incompetências das crianças” justificam muitas das intervenções adultas. Fica evidente, segundo a autora, que é o conhecimento das próprias crianças do mundo social dos adultos e das formas dominantes de pensar desigual e distintamente os “grandes” e os “pequenos” que fornece o argumento legítimo para que, em muitas situações, se produzam posicionamentos das crianças do tipo “não posso”, “não consigo”, “sou pequena”, “não sei”... Deste modo, elas próprias também fazem um uso estratégico do adultocentrismo na reprodução social e geracional. Assim como, em outras situações, utilizam o poder dos adultos para legitimar seu próprio poder na relação com seus pares.

Parece-me que no episódio acima e em outras situações de seu cotidiano, Júlio, percebendo as supostas vantagens deste lugar, coloca-se estrategicamente como quem não sabe, como “incompetente”, talvez para usufruir dos ganhos que uma relação assim pode lhe dar.

Existe uma possibilidade maior das crianças com necessidades educacionais especiais serem tomadas pelos adultos como “incompetentes”, “pequenas” e “incapazes”, mas parece que não é esta a percepção de Talita, ao menos neste episódio, a respeito de Júlio. O “jogo” entre eles é outro e Júlio parece reconhecer também suas regras.

⁵⁸ A autora cita como as realidades humanas especialmente afetadas pela exclusão social e epistemológica, os grupos sociais constituídos pelos bebês, pessoas portadoras de deficiência mental, idosos e pessoas surdas.

Olhando para o modo como ocorrem alguns destes encontros de Júlio com os adultos, na escola, poderíamos facilmente dizer dele que é “dependente”, por exemplo. No entanto, observando-o em outros contextos e com outros atores (adultos e crianças), fica claro como é capaz de estabelecer outros tipos de relação.

Todas estas palavras que utilizamos, cada traço que atribuímos ao sujeito não são seus, mas correspondem mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa ou pessoa. Não se torna útil, portanto, dizer que um sujeito é isto ou aquilo, mas perceber em que contexto o sujeito mostra-se desta ou daquela forma.

Precisamos ter cuidado com as descrições cartesianas, nos alerta Bateson (1999). As descrições que fazemos são sempre representações de segunda ordem do que é. Não sabemos como é primariamente uma coisa. Não podemos chegar até lá.

Quando dizemos dos sujeitos que são “dependentes”, “agressivos”, “vítimas” ou tantos outros termos descritivos que habitualmente utilizamos e realmente queremos dizer o que entendemos por eles, devemos descrever o que Bateson (1999, p. 227) chamou de “contextos de intercâmbio” entre as pessoas, a fim de definir a significação de tais termos. Não existe, portanto, a “dependência” ou a “agressividade” dentro da pessoa, mas uma regularidade de sua conduta exterior com respeito a outras pessoas, e esta conduta tem a ver com a conduta destas outras pessoas, porque se estas não entram neste jogo, este não dará resultado. Assim, são muito variados os “contextos de intercâmbio” dos quais tomou parte cada criança desta pesquisa .

Os contextos são constituídos e estruturados não apenas pelo ambiente físico, mas também pelas pessoas que o habitam, nos diferentes papéis que ocupam, nas relações que estabelecem, nas rotinas e práticas que constroem (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000).

Para Graue e Walsh (2003, p. 25), o contexto pode ser considerado uma “unidade de cultura”, portanto situado em um espaço e num tempo, “um aqui e agora específico”. Elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais, é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para os atores mutuamente envolvidos.

O episódio acima envolve uma ação que Júlio teria facilidade em realizar (tirar seus tênis), mas quando se trata de uma tarefa onde Júlio demonstra dificuldade em dar conta **a oferta de ajuda** também aparece. É assim que Pablo, após já ter acabado seu trabalho e observar a grande dificuldade de Júlio em recortar as figuras para sua colagem, oferece-se:

"Quer que ache a Cuca (do Sítio do Pica-Pau Amarelo) pra ti? Vou procurar e recortar pra ti!" (Ep. 18).

Com Mari, no episódio a seguir, a **oferta de modelo** a ser seguido, surge acompanhada de **outras estratégias de ajuda** e aparece em diferentes contextos e formatos.

“Fica de perna de índio... assim!”

Episódio 10 – cenário: Pátio, caixa de areia

Desço depois de um tempo, Mari está na areia, bem feliz, sorri para as meninas que estão a sua volta. Brincam: Maitê, Mari, Vitória e Iasmin (a mesma menina que estava a seu lado no refeitório). Estão brincando de fazer bolo, de aniversário... Maitê me ofereceu seu bolo, eu "como", ela acha graça e volta para as meninas. Maitê quer saber e pergunta às outras meninas (não a mim): "Dá pra levantar ela?" Mari diz: "sim". As colegas dizem: "Só a profe pode". Maitê parece acreditar nisto, não levanta Mari. Pouco tempo depois, Mari começa a se afirmar no chão e mudar devagar de lugar com o incentivo de Maitê.

Segue o brinquedo ... "Quer bolo?" Mari responde que quer. Maitê e Mari conversam mais, as outras duas ficam próximas, mas interagem menos com elas (...)

Algum tempo depois ... Maitê segue tentando que Mari faça coisas: "Fica de perna de índio ... assim!" Mostra com as suas e mexe nas pernas de Mari. Ela, calmamente, tenta mover as pernas, mas não consegue além de colocá-las de lado. Pacientes uma com a outra. Maitê depois de um tempo não resiste. Começa a erguer Mari pelas costas e ela se deixa levantar calmamente. A monitora vê, interfere sem susto, levantando-a, mas sem incluir a ajuda de Maitê. A moça da porta (Carmem) avisa que a mãe de Mari chegou. Ela ouve e já fica atenta. A monitora Graziela pergunta se quer ir ... Diz que sim e anuncia: "A mãe chegou".

A riqueza desta cena é imensa, mas além de outros aspectos, gostaria de destacar o modo tranquilo como as meninas lidam uma com o limite da outra: limite de Maitê em entender porque Mari não consegue se mover e limite de Mari em executar o movimento que

lhe propõe Maitê. Neste contexto, com um aval claro de Mari, Maitê desenvolve estratégias variadas para descobrir como poderia ajudá-la a se mover. Estas trocas que ocorrem entre elas passam-se envoltas em um contexto de confiança, compartilhamento e disponibilidade mútua.

Outros momentos semelhantes a este ocorrem em um dia quando Giane, que brinca de casinha na caixa de areia com Mari, sai um pouquinho dali para dar uma deslizada no escorregador grande e se remete a um momento anterior vivido no pátio com Mari onde a ajudou a andar no escorregador plástico (pequeno) e mostra/oferece o modelo enquanto escorrega velozmente: "Olha, Mari, como a gente faz. Não precisa ter medo." Mari olha ... e parece entender (Ep. 27).

É importante assinalar que este oferecimento de ajuda aparece aqui enfocando principalmente Júlio e Mari com seus colegas, mas foram muitas as cenas observadas que mostram a disponibilidade para ajuda, solidariedade e cuidado entre as demais crianças.

No episódio a seguir aparece um pedido de ajuda de Mari e que tem uma resposta de Talita. Esta vem primeiro em forma de uma oferta de modelo, mas transforma-se no contexto e **amplia** para outras crianças a **possibilidade de pedir ajuda**.

“Fazer pra todo mundo!”

Epispódio 51 – cenário: sala do JII

(...) *Recebem aquela bolinha minúscula de massa de modelar e um palito de picolé. Não é muito fácil para Mari amassá-la ... pouca massa, pouca força e coordenação das mãos, mas brinca o tempo todo. Ela busca fazer algo parecido com as outras crianças que montaram, quase todos, um boneco semelhante, onde o palito era o tronco e as demais partes do corpo eram feitas com a massa. Talita faz algo diferente, "é um vulcão", anuncia isso em voz alta aos colegas. Mari observa muito os colegas neste momento, está bem mais séria agora, olha muito para Talita. Ela pega a massa de Mari e explica como fez o vulcão, mas sem fazê-lo em seu lugar, devolve para que ela mesma faça. Mari tenta (bem pouco) modelar e pede que Talita faça para ela. Outras crianças que observam a cena (Israel, Sálvio, Laura e Carolina) então, também querem o mesmo. Talita faz, começando por Israel que está ao seu lado e comenta: "Ai, agora vou ter que fazer pra todo mundo." Parece orgulhosa. Vai fazendo para todos da mesa, um a um... até chegar a vez de Mari. Modela um vulcão também para ela (...)*

No primeiro momento da cena, Talita, sensível e atenta a Mari, talvez percebendo o interesse dela por sua construção e sua dificuldade em manipular a massa, pelo seu jeito, pelo seu olhar, percebe os sinais e oferece-se para ensiná-la espontaneamente. Mari interessada em sua construção e diante da disponibilidade da amiga e da dificuldade que sente para dar forma à massa, vê no pedido que faz a Talita uma possibilidade de participação na atividade. Esta ação de Mari, por sua vez, ainda desencadeia a abertura da possibilidade para outras crianças interessadas no vulcão pedirem também seu exemplar. O vulcão surge como uma novidade interessante apresentada por Talita na mesa de trabalho. Assim, o pedido de Mari, que podia ser tomado como algo demarcador de inabilidade, ganha um outro sentido quando seus colegas também querem que Talita faça para eles o desejado vulcão. O pedido de Mari fica, então, como mais um entre os outros, o que fica explícito quando Talita resolve, já que vai ter que “fazer pra todo mundo”, começar pelo colega sentado mais próximo a ela e não por Mari, que foi a primeira a lhe fazer o pedido.

Cada uma das crianças apresenta suas fragilidades e potências, é claro, mas julgo que a presença das crianças com necessidades especiais, com seus limites físicos claros, como no caso de Mari, acabaram possibilitando, em alguns momentos, um espaço para a expressão de fragilidade de outras crianças. Algo semelhante ocorre também em certa ocasião no pátio. Iasmin anda no gira-gira junto com Mari e algumas outras meninas e meninos. Um dos meninos começa a impulsionar com mais força o brinquedo. Iasmin fica claramente assustada. Ela pede que eu interfira porque o gira-gira “*não pode ir tão rápido por causa da Mari*”. *Mari não me parecia nem um pouco preocupada com a velocidade em que giravam.* (Ep. 47). Iasmin parece “pegar uma carona” nas supostas dificuldades de Mari para expressar as suas, assim como no episódio anterior sua dificuldade em modelar, abre espaço para um pedido de ajuda de outras crianças⁵⁹.

Observar estes e outros momentos de ajuda mútua encontrados com tanta frequência neste grupo de crianças me faz pensar que talvez tivéssemos que, no mínimo, relativizar o modo como temos considerado o que chamamos autonomia como um objetivo na educação infantil. A autonomia, equivocadamente tomada como sinônimo de independência, de antecipação, de individualismo, tem sido considerada como um valor na educação das crianças pequenas e, portanto, ainda muito presente em seu currículo. Ainda que as

⁵⁹ No início do ano quando ainda não eram conhecidas as possibilidades de Mari se agarrar com segurança ao gira-gira, havia especialmente por parte de Kátia, um cuidado com a velocidade em que as crianças andavam nele. Quando ela estava junto lembrava constantemente isso às crianças, mas neste momento do ano isto não era mais uma preocupação.

instituições da educação infantil venham repensando este caráter preparatório – ou deveriam estar - com vistas ao ensino fundamental, o que pude viver no universo pesquisado e perceber cotidianamente nas demais instituições que tenho acompanhado é que a precocidade de exigências ainda é algo muito presente. Parece que quanto mais cedo as crianças aprendem a fazer as coisas sozinhas melhor é considerado o desempenho dos adultos encarregados de sua educação. “Será preciso saber antes de aprender?”, indaga Mollo-Bouvier (2005, p. 401). A autora refere que autonomia, êxito e desempenho são mais valorizados que lentidões e erros na aprendizagem, quando a educação da pequena infância alia-se à precocidade. Acrescentaria aos aspectos trazidos pela autora, como pouco valorizados, a ajuda mútua e/ou a relação entre os pares.

Assim, em nome de que as crianças aprendam a “fazer sozinhas”, em muitos momentos parece que acabamos desencorajando atitudes cooperativas e ficamos lhes dizendo, desde muito cedo, que “façam do seu jeito”, que não desenhem para o colega, que deixem que o outro faça sozinho. Compartilho, é claro, da idéia de que as crianças devem sim ser encorajadas a confiarem em si mesmas e em suas possibilidades “individuais”. No entanto, o que minhas observações apontam é que muitas destas possibilidades, habilidades, aprendizagens que julgamos individuais ou pertencentes a um sujeito são antes de tudo, e permanentemente, constituídas de modo partilhado na interação com o outro, são ao mesmo tempo, plurais e singulares.

No plano dos fenômenos educativos, as conseqüências de um modo de pensar esboçado pelas proposições de Bateson podem ser de valorização intensa das singularidades dos envolvidos, porém tomando-as (as singularidades) como eventos plurais, nos quais estão presentes as relações constituintes dos movimentos/transformações contínuas que marcam a vida (BAPTISTA, 2006)⁶⁰.

Meu Diário de Campo está repleto de cenas de solidariedade, cuidado, preocupação com o bem-estar do outro permeando a relação entre as crianças (e muitas vezes delas com os adultos), não apenas aquelas que envolvem Júlio e Mari. Mas, com a presença das crianças com necessidades especiais na escola, parece que esta questão se impõe de um modo mais intenso, abrindo espaços ou colaborando na manutenção deles.

Se a “ajuda” e o cuidado são quase que “inevitáveis” com a presença de Júlio e Mari na escola, parece que Iasmin e também Sálvio, Antônio, Laura, Carolina, etc., podem

⁶⁰ BAPTISTA, Cláudio Roberto. Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. II Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Trajetórias de Pesquisa. *Anais*. Vitória, maio/2006. CD-ROM.

beneficiar-se, usufruir desta possibilidade para si, além, é claro, da possibilidade, que se coloca para todos os envolvidos, de construir novas aprendizagens de diferentes ordens ao se envolverem em ações de entre-ajuda. Amplia-se, assim, para todos a possibilidade de experimentarem diferentes papéis junto ao outro, desenvolvendo novas estratégias nestes encontros.

Podemos, quem sabe, aprender sobre isto com as crianças e também repensar o lugar do cuidado na relação que estabelecemos com elas. Se foi necessário na trajetória da educação infantil, em determinado momento histórico, afirmarmos que nossa tarefa educativa junto às crianças ia muito além de “cuidar” - em contraposição ao que consideramos, esta sim nossa tarefa, “educar”- parece que já é tempo de “superar os preconceitos com relação às ações de cuidado no âmbito da educação”(YAZLLE; AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 204). As autoras referem que as ações de cuidado dirigidas às crianças de um modo geral, não apenas aquelas consideradas com deficiência, têm sido significadas como ações que desqualificam os educadores ou como não pedagógicas.

Ainda nesta Dimensão surgem outras formas de **ofertas: são os brinquedos, os pequenos pedaços de massa de modelar, pedaços de “bolo”...**, que são como pequenos presentes que sinalizam que o outro é bem-vindo ali para partilhar, ou que já partilha daquele momento. Estas ofertas surgem muitas vezes no desenrolar das brincadeiras, como parte delas.

“Quer uma fatia?”

Episódio 95 – cenário: pátio

(...) Mari hoje está um pouco mais quieta que de costume (...) Quando vejo, Daniela está próxima a Mari. Faz um bolo de aniversário. Canta parabéns para Mari. Estão sentadas bem em frente uma da outra. Daniela canta e sorri para ela. Mari sorri timidamente. “O primeiro bolo vai ser da Mari!”, diz Daniela em voz alta, parecendo querer animá-la. Corta o bolo para ela, oferece: “Quer uma fatia?” Ela aceita e Daniela recomenda: “Não come de verdade!” Mari acha graça. Todos achamos graça e ela parece relaxar. Também ganho bolo (...)

Este é um dos incontáveis bolos de aniversário que acompanhei a cuidadosa preparação feita pelas crianças e que eram partilhados, diariamente, no pátio com seus pares e

algumas outras vezes com os adultos, incluindo a mim neste último grupo. Brincadeira típica das culturas infantis, que une as crianças, enquanto categoria, através deste ritual de celebração nos milhares de bolos de aniversário que imagino elaborados e partilhados a cada dia. Eles são tantos, fabricados em formas, lugares e por sujeitos distintos entre si, mas ainda assim se parecem no sentido que tomam. Ocorrem-me as palavras de Guimarães Rosa, quando diz dos jardins, que são milhões, mas que todos de alguma forma se falam.

“Fiz pra ele”

Episódio 65 – cenário: sala do JIII

(...) Júlio acaba seu desenho e a educadora Rose pergunta se quer brincar com o Lego no chão. Pablo já está lá com este brinquedo. Constroem individualmente com as peças: Alan, Júlio, Jonatan e Pablo ...

Jonatan pega algumas peças e Júlio tira-as da sua mão. “Ele é grosso”, diz Jonatan, referindo-se à atitude de Júlio. Mas não tem outro tipo de reação. Logo depois, Pablo pega uma arma montada com legos da mão de Jonatan e dá para o Júlio: “Fiz pra ele” (...)

Pablo, reconhecidamente habilidoso nestas construções, presenteia Júlio com a “arma”. Deixa claro que ela pertence a Júlio, que foi feita para ele. Júlio saberia defender sozinho a posse de seu brinquedo, mas o amigo faz questão de anunciar que o presente tem dono. Sinaliza, neste contexto, sua preferência por Júlio.

O que chama a atenção é que estas ofertas não ocorrem a partir de um pedido explícito de Mari ou Júlio, por isso trata-se de algo que surge das crianças. Um presente, que não parece esperar algo em troca, mas sinaliza a amizade, a presença, um agrado, um afago, a lembrança do outro.

Assim, aparece a **oferta de brinquedos**, como um balde a mais para Júlio juntar aos inúmeros que já reunia (Ep. 15) ou uma pequena forminha plástica em forma de estrela que Sálvio traz de sua “viagem” com seu pneu ao outro lado do pátio, e oferece, presenteando Mari, na caixa de areia, acompanhados de um musical “**Mariiii**” e de um imenso sorriso, antes de partir novamente (Ep. 4). Não está ali sentado com ela, mas de alguma forma se mostra próximo ou que deseja sua atenção, afeto. Não se trata de qualquer presente, mas um presente

“trazido de longe”, que Júlio e também Mari “precisavam”, fazia sentido no contexto em que brincavam. Guardadas as devidas proporções, me lembra um tanto aqueles pequenos presentes, as típicas “lembranças”, que escolhemos nas viagens quando queremos mostrar que não esquecemos das pessoas que gostamos, mesmo quando estamos longe, talvez numa tentativa de suprir nossa ausência ou de não sermos esquecidos. Quem sabe até nesta ação, tão comum na vida adulta, estejamos apenas atualizando, em novos contextos, algo já vivido na infância? Existe, então, um desejo claro de agradar, de manter vínculos na oferta. Estes pequenos presentes que se apresentam talvez como mais um modo de “fabricação do vínculo” (SIROTA, 2005, p. 558) surgem como parte constitutiva da cultura de pares.

Talvez seja neste mesmo sentido que surge, envolvendo Mari, algo que parece ser uma **oferta da sua presença** ao outro. São rápidos cumprimentos que ocorrem em diferentes situações do cotidiano onde crianças que não estão, ou não parecem estar, diretamente envolvidas naquele momento com a colega, passam por ela, não param, mas dizem algo que soa como um “estou” aqui: “Oi, Mari!”, “Marizinha!”, normalmente acompanhados de largos sorrisos que são retribuídos prontamente. Ao anunciar sua presença, demarcam que percebem a presença e convocam o outro.

Montandon (2001) refere a pesquisa realizada por Mandell (1991), onde este autor analisa a maneira que as crianças negociam as significações atribuídas às interações sociais, tendo em conta os pontos de vista de seus colegas e procurando comunicar os seus. Ele procurou observar junto às crianças a relação destas consigo mesmas, com o outro e com os objetos, que pressupõe todas as formas de interação. Adotando a posição da observação participante, estudou as crianças de dois a quatro anos em creches e procurou ver como essas, diante de situações novas, procedem para ter idéia do que ocorre, do que as outras fazem e do que elas próprias devem fazer. Desse modo, ele identificou algumas posturas nas interações entre crianças. Uma delas chamou de “co-implicação”. Nesse caso, as crianças tentam participar nas atividades das outras, o que nem sempre é possível na primeira tentativa. Procuram sugerir uma idéia, um objeto, uma atividade. Se esses índices são compreendidos pelos outros e interpretados corretamente, então há um encontro bem-sucedido. Para que a troca tenha continuidade, é preciso que a partilha de índices continue. Esta “postura” pode apresentar-se em diferentes idades e em variadas situações, não é tratada, portanto, pelo autor como um estágio na relação entre as crianças, mas como um modo de buscar proximidade com seus pares.

Convidar ...

Maitê é a criança que recebe de Júlio um raro **convite: partilhar sua produção gráfica** na sala.

“Olha o que sei fazer!”

Episódio 85 - cenário: Sala do JIII, crianças nas mesas

(...) Júlio bate com a canetinha roxa na mesa, reclamando e mostrando à professora Caren que ela está com a ponta para dentro. Caren entende e diz a ele que esta não dá para arrumar. Ela estava consertando as mais grossas em outra mesa, pouco antes. Maitê acompanha a cena, atenta a necessidade do amigo, escolhe outra caneta da mesma cor que a estragada no pote e lhe oferece. Ele aceita e desenha com esta.

Seguem desenhando. Júlio bate no braço de Maitê para lhe mostrar o que está desenhando. Ela sorri e outra vez lhe diz que está bonito (...)

Este convite a Maitê para que veja seu desenho não ocorre por acaso. Ao longo das observações são muitas as cenas em que pude vê-la ocupando este lugar de proximidade e validação da ação dos colegas. Com Júlio ou Mari, é comum que faça comentários sempre ressaltando o quanto suas produções são “tri”, são “bonitas”, impulsionando-os e dando visibilidade ao que é por eles produzido⁶¹. Assim, Júlio certo do interesse da colega em seus trabalhos, parece solicitar sua confirmação para aquilo que produz, chamando-a a partilhar.

Podemos ainda identificar outros convites frequentes - e amplamente reconhecidos - que ocorrem entre as crianças: os **convites para brincar**. Estes, algumas vezes, aparecem de um modo explícito e, em outras, de um modo mais indireto.

⁶¹ Tema presente também na Dimensão 1.

“Carro-vulcão”

Episódio 51- cenário: sala do JII, crianças nas mesas

(...) vejo Mari numa tentativa de brincar com o colega ao seu lado. Ela faz um ronco do carro, e move seu vulcão, feito de massinha, como um carro na direção de Sálvio, que não lhe dá muita atenção, mas ela segue na tentativa. Busca ativamente um modo de aproximação (...)

O “vulcão” se transforma rapidamente em “carro”, assim que percebe que este pode ser um interesse de Sálvio naquele momento, num convite claro para brincar que vem expresso nesta ação. Quando partem de Mari, é comum que estes convites para brincar, feitos aos seus pares, venham como parte de uma brincadeira de faz de conta, como na cena acima, afinal envolver a situação em jogo imaginário é uma das importantes estratégias utilizadas por Mari e reconhecidamente fundamentais e presentes na infância. Assim, com frequência, via-se Mari no pátio com alguns brinquedos na sua volta (panelinhas, pazinhas, potes...), quando sozinha, oferecendo bolo, por exemplo, a um colega que passava por ali sem a intenção clara de parar, mas que diante do seu convite dava uma paradinha para provar o “bolo” oferecido com tanto entusiasmo. Às vezes “comiam” e já ia andando, mas em outras a presença se prolongava ali - atraídas inicialmente pelo convite - rendendo a Mari uma companhia para brincar por algum tempo. Às vezes gritava um “Quem quer bolo?”, bem alto, que não era direcionado a uma criança específica, mas a quem estivesse por ali e se interessasse pela sua oferta, que trazia agregado um convite para brincar.

Alguns destes convites vinham de um modo mais explícito e direto, como neste episódio envolvendo Júlio e Maitê.

“Vem na gangorra comigo!?”

Episódio 74-cenário: pátio

(...) Dou uma volta pelo pátio. Quando retorno, vejo uma cena tão boa de se olhar.

Maitê e Júlio conversam longamente no fundo do pátio. Maitê está sentada no balanço do “brinquedão” e Júlio está próximo, sentado no centro do seu pneu, no chão.

Passa-se um tempo. Estou longe e vejo que Maitê diz algo para ele bem alto como se esforçando para ser entendida ... A conversa segue e depois convida: "Vem na gangorra comigo!?" Mas ele pega o pneu, sai rodando e também a convida: "Ã, ã ...". Ela pega um pneu e sai rodando com ele. Os dois sorriem (...)

Aparentemente uma cena com um conteúdo bastante comum, no entanto adquire um significado muito especial neste dia, uma vez que até àquela hora Júlio "parece não ter emplacado em nenhuma brincadeira" (Ep. 74). Ao longo de toda esta tarde suas sucessivas tentativas de brincar, especialmente de jogar futebol com os meninos, foram frustradas, permanecendo sozinho e assistindo aos outros brincarem a maior parte do tempo. Assim, a aproximação de Maitê e sua proposta para andar na gangorra, bem como seu aceite ao convite de Júlio para andar com o pneu, ainda que o seu (convite) tenha sido recusado por ele, dão a idéia de que de fato a companhia dele lhe interessava muito. Assim como a de Maitê parecia interessar a Júlio. Talvez a cena tenha adquirido um sentido tão especial para mim por ter acompanhado o empenho, sem sucesso, de Júlio em se inserir no jogo com os meninos, mas apesar da frustração que isto possa ter lhe provocado, em outro contexto, envolvendo outro parceiro e outro objeto, compartilha de um momento de brincar.

Os convites para brincar aparecem em muitos contextos, formas e "direções". É assim que vemos outros convites direcionados a Júlio: Pablo durante a hora do trabalho na sala, já deixa "agendado" com Júlio: "Vamos brincar depois como antes?" (Ep. 22), referindo-se a uma brincadeira que já haviam feito pela manhã e gostaria de repetir; Micael, radiante com seu presente novo, ganho de aniversário naquele dia, oferece: "Quer tirar foto, Júlio?" (Ep. 20); Vinicius e Pablo convidam, no pátio, Júlio para subir na casinha e ajudá-los, onde brincam reunindo o máximo possível de pneus, ou ainda outro convite vindo de Maitê feito a várias crianças no pátio e repetido a Júlio: "Quer brincar de viajar comigo, Júlio?" referindo-se a uma brincadeira recorrente de usar o gira-gira como carro ou avião, que precisava estar lotado para partir e fazer viagens com diferentes destinos (Ep. 89)⁶².

Ainda presenciei aqueles convites silenciosos expressos pelo olhar, alguns já referidos, ou por algum outro gesto normalmente envolvendo Júlio e algum colega que, sem palavras, convocam o outro a rodar o pneu pelo pátio ou cavar um buraco na areia, por exemplo⁶³.

⁶² Também eu tive a oportunidade de fazer divertidas "viagens" acompanhada das crianças neste gira-gira.

⁶³ Como aparece em episódio da Dimensão 1.

Se algumas parcerias para compartilhar de uma brincadeira ocorrem simplesmente “se chegando” por perto, algumas passam por um **pedido de permissão para brincar**, que normalmente tem um aceite, mas algumas vezes este aceite também traz restrições (o que será melhor abordado na Dimensão 4).

“Posso ser teu cachorro?”

Episódio 52 – cenário: pátio, caixa de areia

Mari, Daniela e Luísa (irmã de Laura) brincam de fazer “comidinha” sentadas na areia. Laura se aproxima e pergunta a Mari: “Posso ser teu cachorro?”. Daniela também quer ser o cachorro e pede permissão. Mari é a dona da brincadeira? Vem Israel e também se dirige a Mari: “Posso brincar, Mari?” Sim, ele pode e será o pai. Ela diz, apontando para ele: “O pai”, designando seu papel. Parece que repetem os papéis de outro dia no gira-gira. Acho que o Israel já foi o pai e Laura, no outro dia, também era o cachorro. Assim brincam ... Vão e voltam, mas o centro da brincadeira é onde está Mari (...)

Pede-se permissão para brincar a quem se julga ser o “dono” da brincadeira. Neste episódio, assim como em outros, parece que este é um lugar também ocupado por Mari. O fato de Mari normalmente ter os brinquedos à sua volta na caixa de areia, quase sempre logo colocados próximos a ela pelos educadores e/ou crianças, pode ser um dos facilitadores para que ganhe tal status, aquela que “possui” os brinquedos, portanto, seria a dona da brincadeira, mas não é apenas isso. Desde o início de sua vida na escola, Mari costumava exercer um papel ativo e criativo nas brincadeiras porque é cheia de recursos, idéias. Na maior parte das vezes bastava ter brinquedos por perto para que já começasse a brincar, o que neste contexto lhe confere poder.

Mari pareceu fazer um bom “marketing” de si mesma, no modo como apresentou-se aos seus pares desde as suas primeiras idas a escola. Apesar de, ainda novata por ali, já apresentava aos colegas suas habilidades para brincar, como no Episódio 4, onde estava sozinha, mas rodeada de brinquedos. Ela fazia de conta que tomava “suco” com um canudinho plástico inserido em um copo, sem encostar a boca, e Pâmela, que estava sentada por perto e a observava, logo pediu permissão para brincar. Apresentava-se a Pâmela a partir

de sua possibilidade de brincar, o que despertava o seu interesse. Como já foi dito e “visto” anteriormente, estratégia utilizada frequentemente no cotidiano da escola por Mari.

O fato das mesmas crianças poderem repetir uma mesma brincadeira, em um mesmo espaço, revelou-se um fator importante e muito frequente no contexto observado. Estabelecia-se, desta forma, a possibilidade de continuidade, aperfeiçoamento e inovação de ações conjuntas. Assim, apesar da construção inicial da brincadeira mostrada no Episódio “Posso ser teu cachorro?” ter se passado há pelo menos duas semanas, parece claro, ao menos para Mari, Israel e Laura, como se brinca “disso” e os papéis ocupados por cada um, inclusive que a “coordenação” da cena pertence a Mari. O fato dela ser consultada por seus pares sobre a possibilidade de entrar na brincadeira confere-lhe um status importante e que, do meu ponto de vista, sinaliza o quanto seu lugar no grupo de crianças foi se consolidando. A entrada de Laura e depois de Israel, na cena, trazem novos elementos, que são prontamente incorporados ao que já se passava ali. A partir do aceso de Mari, os papéis de quem já estava antes (Daniela e Luísa) também sofrem modificações, mudando, em parte, o conteúdo da brincadeira.

Existem diferenças no modo de pedir este aceso para entrar. Laura, que também em outros momentos colocava-se como “cachorro”, pede para inserir-se já determinando o papel que pretende desempenhar no roteiro em andamento com Mari, Daniela e Luisa.

O pedido de Israel para incorporar-se ao grupo se dá de modo diferente: ele trata primeiro de obter a permissão para brincar e Mari é quem designa o papel que exercerá no jogo imaginário, provavelmente partindo da bem sucedida experiência com Israel desempenhando este mesmo papel em momentos anteriores. Mari exerce assim seu poder de “dona” da brincadeira, não apenas para permitir ou negar o aceso a ela, mas também para dizer a Israel que lugar ocupará e com isso determinar também o desenrolar da história que viverão.

Os pedidos de permissão para brincar partindo de Mari não parecem ocorrer deste mesmo modo. De fato, ela não parece precisar de permissão, simplesmente se insere nas brincadeiras, especialmente se houverem brinquedos por perto, já sai oferecendo um “suco”, um “bolo”, ou algo assim, se as crianças estiverem por perto. Parece que, a princípio, acredita no seu “direito” garantido de estar ali e brincar. Algumas vezes é bem sucedida no intento, mas em outros momentos, ainda que lhe permitam ficar por ali, nem sempre tem o aceso que deseja.

É interessante pensar sobre o fato de Israel ser o menino que no Episódio “Tem que segurar ela pra andar” (Ep. 26, descrito na Dimensão 1) refere-se a Mari como “aquela doente” e que isto não impede, na cena acima ou em outros momentos, que ele deseje brincar

com ela. Podemos pensar que, com a convivência, criou-se um vínculo entre eles e nasce este desejo de serem parceiros de brincadeira, mas também podemos pensar que o fato de Israel perceber e/ou narrar Mari como “doente”, já que “tem que segurar ela pra andar”, não quer dizer que não a queira por perto ou que exclui a possibilidade de estabelecerem uma relação. Referir-se a ela como “aquela doente” soou muito incomodamente nos meus ouvidos “adultos” no início das observações, no entanto, Israel nos mostra que isto não se torna um impeditivo ou um critério para deixar de escolhê-la como seu par para brincar.

A idéia de que a diferença causa rechaço, necessariamente, entre as crianças, pode ser mais uma generalização dos adultos de uma determinada cultura e momento histórico. Bronfman e Martínez (1996), na sua investigação, observando a relação entre ouvintes e surdos, afirmam que as crianças sentem-se atraídas pela diferença. Consideram que todo o indivíduo, se estudado em sua trajetória de vida, há de sentir-se “diferente” em algum momento na relação com aqueles que o rodeiam (incompreendido, desvalorizado, deixado de lado, limitado ...). Então, parece que, neste sentido, o que faz com que as crianças se aproximem ou não umas das outras são razões mais complexas do que aquelas diferenças que somos capazes de perceber, de fora, à primeira vista, a partir de nosso olhar de adulto.

A análise deve, segundo as autoras, apoiar-se na complexidade, a partir de pesquisas que observem o contexto e não sejam reducionistas.

Além de suas afinidades e diferenças, originadas ou não por seu meio social, as crianças percebem outros aspectos importantes que podem passar ao primeiro plano: ser bom em alguns jogos ou saber contar histórias, por exemplo, podem ser mais valorizados entre os pares do que outros aspectos. As autoras trazem, entre outros exemplos interessantes, o de Adela, uma menina surda que era a única aluna convidada a jogar futebol com os meninos, na hora do recreio (BRONFMAN; MARTÍNEZ, 1996).

Partindo de Júlio, estes **pedidos de permissão para brincar**, feito aos seus pares, vêm de modos nem sempre fáceis de identificar. Sutilezas que demorei a captar.

Valendo-se da tradução de Vinicius, vemos um dos poucos pedidos que emergem dele de um modo explícito, quase tomando a forma de uma afirmação, talvez mais um anúncio do que exatamente um pedido de permissão: “Eu e o Júlio queremos brincar!”, avançando fisicamente e adentrando na casinha onde brincavam algumas crianças (Ep. 15).

Às vezes, Júlio utilizava-se de outra estratégia. Ele colocava-se fisicamente tão próximo do brinquedo ou das pessoas com as quais gostaria de estar, acompanhado por aquele olhar que, neste contexto com seus colegas, parecia dispensar as palavras, que para quem observava de fora, parecia “mágica” que, por exemplo, o vai-vem onde queria entrar

“simplesmente” parasse diante dele e então podia subir e pegar carona com seus colegas (Ep. 20). Estratégia esta que nem sempre era bem sucedida, como para obter acesso ao tão desejado jogo de futebol com os meninos. Esta foi, sem dúvida, a atividade em que vi Júlio mais interessado em conseguir acesso e com mais dificuldades em obtê-lo, o que também fez com que ampliasse seu “repertório” de estratégias para buscá-lo ou tornou-as mais visíveis. Esta temática será novamente abordada na Dimensão 4.

Trago o episódio abaixo⁶⁴, por reunir nele variadas estratégias das crianças que parecem ter como intento principal convocar Júlio a reagir em um dia que não parecia muito bem. Esta cena praticamente dispensaria uma análise, uma vez que as crianças, através de suas interações, trazem de um modo explícito muitos dos sentidos que busquei descrever, até aqui, nesta Dimensão, mostrando “ricamente” os movimentos ativos de aproximação.

“Não quer levantar?”

Episódio 72 – cenários : sala do JIII e refeitório

(...) Chego na sala e vejo que há um único colchonete ainda no chão... Júlio está deitado nele de barriga para baixo, os olhos se movem para me olhar, mas não mexe o resto de seu corpo. Pablo (tão bonito com seus olhos e cabelos escuros e pele clara) se abaixa perto dele, passa a mão ternamente em seu ombro e suas costas olhando-o bem no rosto e diz: “Não quer levantar? Vamo no lanche? Tu não não quer ?Tu tá doente?” Foi uma voz tão macia, um toque tão suave, tanto afeto nesta ação de Pablo. Lembrei-me dele na semana passada dando um soco em Juca em um ataque de fúria e agora isso... Por isso falamos em identidades e disposições. Com Júlio tem a oportunidade de demonstrar o quanto pode ser terno. Júlio responde a esta ação de Pablo apenas deixando-se tocar por ele e permanecendo imóvel no colchonete. Andréia, Rosa e outras crianças também se aproximam, fazem comentários, saem dali ... Estão preocupados, eu acho. Sabem que às vezes Júlio passa mal ...

A estagiária Paula se aproxima e erguendo Júlio vai conversando e perguntando se quer mesmo ficar deitado ou se vai levantar-se, meio que enfatizando que deve

⁶⁴ Já descrito em sua parte inicial na Dimensão 1.

levantar-se. Foi afirmativa, mas não agressiva. Ele segue deitado. Rosa está perto de mim e pergunto o que acha que ouve com Júlio: "É que ele gosta de dormir assim um pouco antes do lanche ...". Não parece considerar a possibilidade de não estar bem. Diz que ele gosta, é uma característica do amigo, ela parece conhecê-lo bem ... Penso talvez que estas crianças conheçam muito mais de Júlio do que alguns adultos desta escola que variam tanto nas salas. Mais que Paula, provavelmente, porque ela chegou há pouco tempo na escola. Estamos agora em roda, antes de irmos para o lanche, conversando e Júlio segue deitado.

As crianças, junto com Paula, conseguem que se levante. Ele vem em direção da roda e Andréia, que fez um esforço grande para conseguir sentar-se ao meu lado, abre um espaço entre mim e ela e pergunta a Júlio se quer sentar-se ali, ao meu lado. Um dos lugares disputados... Oferece ao amigo, que não parece bem, o lugar que acha o melhor para estar naquele momento na roda... Ato solidário! Ele senta-se ali. Conversamos na roda. Paula pede que me contem que vão fazer as fantasias da "linda Rosa Juvenil" hoje... Júlio está ali na roda, apenas observa. Bianca oferece a Júlio uma tampa que ele aceita e fica segurando a sua frente. Mais um alento para o colega, um agrado ... Então, vamos ao refeitório.

(...) Estou ao lado de Júlio e de Jonatan. Eles não comem a canjica. Ficam deitados, apoiados nos meus braços, um de cada lado. Júlio às vezes deita na mesa, depois volta a buscar aconchego no meu braço. Está quieto, não se dirige aos colegas e também não fala nada, apenas se aconchega. Rosa está à nossa frente. Ela comenta algo sobre Júlio ser seu amigo. Como assim, pergunto, para entender melhor. Ela diz que Júlio hoje comeu toda a beterraba no almoço. Ainda não entendi. Rosa me explica que por ter comido toda a beterraba ficou seu amigo. Maitê, sentada ao lado de Júlio, completa a fala de Rosa. Pega o braço de Júlio, dobrando-o e mostra como ficou forte ao comer beterraba: "Assiiiiim!". Júlio não resiste, se deixa tocar por Maitê. Este gesto mostrando que é forte já vi Júlio fazendo em outros momentos, mas hoje é Maitê que faz por ele.

O assunto vai variando. Maitê aproxima-se e mostra, entusiasmada, a Júlio seu dente que está mole ... Ele apenas olha. Ficam falando com ele e sobre ele, mesmo que

não lhes dê aparentemente nem uma resposta.

Falam da novela "Belíssima" e seus personagens, em quem vai ser o tiro que Bia Falcão deu ontem, quem vai morrer, André ou Vitória ... Amanhã é o ultimo capítulo da novela, um evento importante. Aí Maitê e Andréia já emendam outra novela, "Rebelde" ... Todos conversam, menos Júlio. Os assuntos seguem variadíssimos (...)

Neste episódio aparecem várias ações das crianças direcionadas a Júlio que me fazem pensar que, preocupados com o desânimo apresentado no dia por ele, querem animá-lo, fazê-lo reagir. Assim, cuidam dele, ficam por perto, oferecem-lhe acolhimento, mostram que se preocupam, compreendem seu mal-estar, mas ao mesmo tempo, solicitam-no a agir/reagir. Diferentes crianças se revezam nestes lugares, ofertando-lhe pequenas e preciosas doses de seu afeto e atenção: Andréia um lugar para sentar, Bianca um objeto (tampa) para distrai-lo, Rosa elogia sua conduta (comer beterraba) e o nomeia seu amigo, Maitê, amiga mais "íntima", faz uma investida mais próxima, empresta sua força para imprimir movimento ao seu braço e ainda compartilha com ele o importante acontecimento, mostrando que seu dente está mole. Assim, também, o papo segue animado depois e, apesar de em silêncio e sem reações aparentes, Júlio não parece alheio ao que está à sua volta.

Penso que talvez Júlio experimente, nesta relação com seus colegas, algo próximo ao que Bauman se refere como a construção do amor próprio: quando falamos conosco e somos ouvidos, quando nos ouvem com atenção, com interesse, concluímos que somos respeitados. Supomos que aquilo que pensamos e fazemos é levado em consideração. Se os outros me respeitam, deve haver algo em mim que só eu posso oferecer. "O mundo à minha volta seria mais pobre, menos interessante e promissor se eu subitamente deixasse de existir ou fosse para outro lugar" (BAUMAN, 2004, p.100).

Olho para estas mostras de atos de cuidado das crianças umas com as outras e penso no que Bauman considera a "máxima" da responsabilização individual da sociedade contemporânea: "Cuidemos dos nossos problemas, e apenas dos nossos problemas, com a consciência limpa" (BAUMAN, 2001, p. 77). Vivemos em uma sociedade organizada a partir de uma lógica, diz o autor, onde no máximo posso resolver os meus problemas e não os que são do outro.

No entanto, a proximidade, a presença do outro ser humano com suas fraquezas e vulnerabilidades, que também, são as nossas, é que podem disparar "as expressões imediatas de vida" (BAUMAN, 2004, p.116). As crianças nos falam nos episódios acima desta relação:

“Esto es lo que significa hacerse cargo del outro, cuidar del outro. Me hago cargo del outro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y su história...” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 146).

Recheiam esta Dimensão cenas repletas de convites, ofertas, solicitações, entre crianças, que não são iguais em suas potências e fragilidades, mas que compartilham nestes momentos de um mesmo status/estatuto: de criança. Assim, por esta condição, aproximam-se, experimentam-se, fortalecem vínculos. Por fazer parte deste grupo, ou por desejar pertencer a ele, nestes encontros constroem relações e experimentam diferentes lugares, ganham espaço uns na vida dos outros, aprendem sobre suas necessidades, mostram que se conhecem.

Aquele que ocupa o lugar de outro nestas relações sociais não é qualquer “um”, é alguém qualificado, que compartilha ali de experiências comuns, que escrevem juntos roteiros variados de uma história cotidiana. Esta condição de par - igual e diferente - lhes possibilita que sejam mestres e aprendizes uns dos outros e que se alternem nestes papéis. Não é qualquer outro a quem concedemos a possibilidade de nos ensinar ou desejamos ter por perto. “Queremos aprender com aqueles nos quais depositamos confiança” (SORDI, 2003, p.36).

Tomam parte, assim, do que Corsaro (2007), denomina cultura de pares, definido como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.⁶⁵

As crianças são seres profundamente sociais e existe uma intensa satisfação entre elas ao compartilhar e fazer coisas juntas. As crianças querem obter o controle sobre suas vidas e compartilhar, com cada colega, este senso de controle, de forma que elas ensinam umas às outras a se tornar social. As crianças querem estar envolvidas num grupo, participar, ter amigos. Isto se revela na cultura de pares, quando as crianças interagem todos os dias (CORSARO, 2003b).

Para que esta cultura se produza é necessário que as crianças interajam, mas isso não se dá simplesmente por estarem juntas. A participação das crianças em um grupo é um processo muito complexo e com características próprias. Cultura que é tecida no encontro e comporta espaços de cooperação e, também, de conflitos.

⁶⁵ Ao utilizar a palavra “pares”, o autor não pretende dar o sentido de “duplas”, mas de parceiros, de iguais.

Engendrar conflitos... ou uma reflexão à parte sobre as tentativas de Júlio para estar com seus colegas e minhas dificuldades para captar sua complexidade

Algumas cenas que a princípio me fizeram pensar que Júlio desejava afastar seus colegas da brincadeira, que me apareciam inicialmente como resultado de uma inabilidade sua para partilhar de atividades e/ou objetos com seus pares e administrar conflitos com eles, se apresentam mais tarde justamente como tentativas para **estar com** seus colegas. Trago então aqui as situações a que denominei **engendrar conflitos**. Faço uma discussão mais demorada desta temática (e coloco-me ainda mais “dentro” dela) em função do estranhamento que me causou um comportamento de Júlio que parecia revelar distanciamento, mas que era usado por ele no sentido de aproximação. Também demorei a captar o modo como seus pares lidavam com algumas destas suas condutas.

“Amigo joga areia?”

Episódio 11 – cenário: pátio

Estou absorvida olhando Mari ... um pneu desce a lomba e bate no meu braço. Dor. Júlio o jogou em minha direção. Será? Quer que eu saia daqui? Notou que o observo? Jogou o pneu e está lá me olhando agora. Fico também imóvel. Exatamente como seus colegas? Dói o braço, mas não reclamo na hora (mais tarde já na sala de aula retomo com ele que doeu meu braço ...).

Ele desce do barranco pega o pneu e joga com força em direção à colega sentada no chão, com intenção de acertar. É a Vitória ou a Laura? O pneu bate no rosto dela, aí levanto e digo, com calma, que não pode fazer isso. Acho que agora reagi porque tive certeza que foi intencional. Os colegas percebem isso também, que é intencional quando bate? Logo depois ele e Klaiton estão brincando no corrimão da escada. Júlio enche a mão de areia e joga no rosto de Klaiton. Ele não reage ... Não sentiu como agressão? Estranho. Se olham. Klaiton ri, tira a areia da boca ... Sai com a caixa (dos brinquedos) **vazia na cabeça**. A monitora não viu? Protege-o? Não agüentei! Aproximo-me de Klaiton que está no outro lado da praça e pergunto:

"O que houve que estás cheio de areia?"

"O Júlio jogou."

"E o que tu fez, então?"

"Nada... Ele me segurou!" (Não é verdade, ao menos não o vi ser segurado fisicamente).

"E se outra criança destas aqui jogasse areia?"

"Eu batia."

"Mas e o Júlio ?"

"Ele é meu amigo."

"Amigo joga areia?"

"Não."

"Por que será que ele jogou?"

"Porque quis."

Seus olhos já me mostravam que queria ir ... Ele se vai.

Acrescentaria hoje ao Diário de Campo: Klaiton se vai e me deixa sozinha com minhas perguntas incômodas que provavelmente não faziam sentido para ele. Tomo emprestadas as palavras da cena acima quando referem a imagem da caixa "vazia na cabeça" para dizer que assim também me senti, "vazia na cabeça", quando não encontrava hipóteses razoáveis que me ajudassem a compreender aquilo que observava. Com minhas intervenções diante da cena acima eu praticamente sugeri que Klaiton deveria ou poderia ter "batido" em Júlio.

Trago este episódio, corajosamente, que além de mostrar com muita clareza meus medos, entre eles, de minha presença ser um incômodo para as crianças, mostra a professora quase tomando conta completamente da aspirante à pesquisadora na terceira semana de entradas na escola, os sentimentos que me atravessavam e as hipóteses que neste turbilhão iam se construindo.

Minha hipótese inicial foi de que Klaiton poderia ter se surpreendido com a atitude de Júlio e, portanto, não sabia como agir nela, o que não se confirma na conversa que tivemos a seguir, já que mostra que sabia exatamente o que fazer (ou me responder o que era esperado que fizesse) se outra criança lhe jogasse areia. Talvez esta hipótese dissesse mais do modo

como eu me senti quando recebi a batida do pneu em meu braço – sem saber o que fazer - e menos da reação de Klaiton.

Surge, então, a idéia de que talvez o fato de Júlio ser percebido pela sua suposta “deficiência” seria o que definiria o modo de se relacionar com ele. A relação que fiz, naquele momento, foi de que, assim como eu também me perguntava sobre existir, ou não, uma intencionalidade de Júlio “machucar-me” com o pneu ou ao Klaiton, quando lhe jogou areia, talvez o colega também “compreendesse” esta suposta falta de entendimento dele e por isso não “defendia-se”. Hipótese que logo se mostrou improvável, já que ficou claro para mim, durante a pesquisa, que Júlio tem uma clara compreensão de tudo o que se passa a sua volta. No capítulo três fiz referência ao quanto as minhas percepções sobre a deficiência me surpreenderam nos primeiros contatos com Júlio e Mari e este foi mais um destes momentos. Porém, isto não me autoriza a transpô-las (minhas percepções) para as crianças.

A hipótese de que algumas crianças talvez tivessem medo de Júlio, de suas reações, e por isso não reagiriam às suas investidas, também surgiu, mas igualmente não se sustentou.

“Quer que faça um desses prá ti?”

Episódio 65 - cenário: sala do JIII

(...) Júlio que está chegando para brincar num grupo de meninos que já estavam montando Legos (as peças estão em grande quantidade espalhadas pelo chão). Ele se aproxima e lança uma das peças na direção da cabeça de Pablo ... e ele, sem alarde, lhe responde com uma pergunta: “Quer que faça um desses (revólver montado com as peças) prá ti?” Júlio aceita e passa a brincar com Pablo (...)

Pablo dá um sentido ao gesto de Júlio. Esta ação de Júlio pareceu inadequada no meu modo de ver adulto, mas foi perfeitamente compreensível para Pablo, o amigo que o conhece muito bem.

Lembrei de um desenho animado de minha infância que muito me intrigava, acho que o nome era algo como “Inácio e a Gatinha Manhosa”. Na história, Inácio, um rato, e a Gatinha faziam um par romântico. Ele, em algumas situações jogava objetos, acho que eram tijolos, na cabeça da Gatinha. Cada vez que era atingida por um destes tijolos surgiam pequenos corações acima de sua cabeça e ela declarava seu amor por Inácio, dizendo de um jeito doce

“Meu querido, Inácio”. E, apesar de todas as críticas que pode merecer a história - seu claro conteúdo machista e a incitação à violência – o fato é que o suposto amor de Inácio pela Gatinha era expresso de um modo inadequado, porém compreendido como tal por ela.

Trago a imagem porque me ajuda a dizer da estratégia que julgo que Júlio construiu para buscar se inserir nas brincadeiras, se aproximar dos seus colegas. E, ser compreendido assim por eles. Neste episódio com Pablo, no contexto em que aparece a interação e considerando o vínculo de amizade que existe entre os dois, fica claro para mim que ele compreende a intenção de Júlio com sua atitude de lançar a peça em sua direção, interpretando-a como um pedido para brincar. Ou ainda, deseja que esta seja a intenção e por isso dá a ela este sentido. Sentido que parece ser acolhido e confirmado por Júlio com sua vinda para a brincadeira.

É importante que fique claro que este entendimento só me foi possível depois de muitas observações de seqüências de ações e apesar de não se constituir, é claro, na única versão legítima para estes episódios, me trouxe significados novos que me permitiram, com ajuda das crianças, um outro modo de ver.

Nos primeiros registros de campo está lá escrito em diferentes momentos “*será que as crianças têm medo de Júlio e por isso não reagem a ele? Deixam-no fazer o que quer? Por que?*”. Parecia-me que algo estava fora do lugar. Esta hipótese do medo surgia, mas não me parecia satisfatória. No episódio acima ela não se sustenta já que na seqüência da cena, temos Pablo arrancando-lhe um brinquedo da mão, não parecendo temer nem um pouco sua reação, que de fato não veio. Além disso, Pablo costuma enfrentar fisicamente outras crianças com freqüência, por exemplo, Jonatan, menino muito maior do que ele. Então por que teria medo de enfrentar Júlio?

Em outros episódios também aparece este modo de agir de Júlio e, da mesma forma, esta resposta surpreendente de seus parceiros, gerada nestes encontros. Em muitos momentos me perguntei, ao observar estas interações, sobre a origem destas respostas dos colegas que, no Diário de Campo chamei de condescendentes. A **condescendência**, como um dos elementos dos muitos que caracterizariam a relação de Júlio com seus pares, permaneceu como hipótese por algum tempo.

No entanto, o que lá denominei condescendência, talvez aqui, lançando um olhar mais demorado e ampliado sobre a interação entre as crianças, pudesse chamar de **hospitalidade**. Esta possibilidade que se apresenta quando recebo e compreendo aquele que pode me parecer “estranho”, incondicionalmente, independente do modo que este se chegue. Parece que as

crianças revelam, com suas ações de acolhida nestes episódios, algo que se aproxima do que Derrida (2003) chama “hospitalidade absoluta” o que romperia com a “hospitalidade de direito”, aquela que é concedida como dádiva ao outro. A hospitalidade justa (absoluta) exige que eu abra minha casa àquele que chega, seja ele estrangeiro, desconhecido, anônimo, um convidado ou um visitante inesperado, um ser humano, animal ou divino, masculino ou feminino... que eu o deixe vir, ter um lugar, sem exigir dele reciprocidade ou mesmo que me diga seu nome:

Essa lei incondicional da hospitalidade (...) seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever. Uma lei sem lei, em suma. (...) Porque, se eu pratico a hospitalidade por *dever* (...) essa hospitalidade de *quitação* não é mais uma hospitalidade absoluta, ela não é mais graciosamente oferecida para além da dívida e da economia, oferecida ao outro, uma hospitalidade inventada pela singularidade do que chega, do visitante inopinado (DERRIDA, 2003, p. 75).

Nesta mesma perspectiva Bárcena e Mèlich (2000) falam deste outro com quem me relaciono e que me permite a entrada em um espaço assimétrico de alteridade, como fonte de responsabilidade e de resposta à sua chamada. É um outro que reclama uma relação de hospitalidade com ele, desinteressada, gratuita. Este outro não me pede o reconhecimento de seus direitos, mas apela à minha capacidade de acolhida. Os autores consideram a hospitalidade como a essência da educação e parece que sobre este aspecto, sempre relacional da pedagogia, as crianças também podem nos ensinar algumas coisas.

As provocações...

Foi possível observar cenas onde aparecem o que chamei de **provoações**, direcionadas, neste caso, a Júlio. Ter presenciado estas cenas também me ajudou a pensar que se, de fato tivessem medo de sua reação, como cheguei a imaginar inicialmente, será que eles o provocariam?

“Toca nele!”

Episódio 74 – cenário: pátio

(...) Não vi como começou, mas de repente vejo Maitê e Diane em uma

provocação para Júlio ... Riem dele, encostam-se, tocam de leve nele e saem correndo. Ele empurra Maitê, ela não se defende... Penso que não parecem com medo dele. Diane, por exemplo, poderia estar querendo “vingar-se” dele pelo ocorrido antes (...)? Será? Riem pra valer. Ele sai correndo, tenta pegá-las, mas não pega. Não consigo saber o quanto está bravo ou está brincando, talvez um pouco de cada. Por que tem de ser só uma das coisas ? Algo na mão de uma criança (uma pequena peça plástica) e uma voz que não vejo de quem vem: “Toca nele!”. Voa o objeto, mas passa longe de Júlio. Correria e dispersam-se. Risos de todos. Nada grave ocorre (...)

Como em um momento anterior, neste episódio existe uma cena de conflito onde Diane e Júlio disputam um lugar na escada do escorregador, isto me fez pensar na provocação como uma espécie de “vingança” por ele ter-lhe tirado o lugar. No entanto, o modo como se desenrola a cena não confirma esta idéia. Aqui, como em outros episódios interativos, meu olhar - de adulto - me indicava que estava sendo desencadeada uma briga entre as crianças, daquelas que supostamente, como educadores, teríamos a tarefa de evitar e que na seqüência veríamos, portanto, crianças se machucando, choros. Mas não foram poucas as vezes que me deparei, e me surpreendi, com desfechos como este, onde não foi possível precisar, na cena, onde cessa a suposta “briga” (se é que começou) e se inicia a brincadeira⁶⁶.

No episódio acima, Maitê e Diane estabelecem um jogo com Júlio que me parece muito mais uma **provocação-convite**, um chamamento ao colega. Assim algo que se inicia parecendo uma “peleia” que supostamente provocaria um afastamento entre as crianças, apresenta-se como um jogo onde parecem instigar umas às outras, no que se aproxima mais a uma simulação de “briga”, onde propositadamente, e talvez por isso, os “empurrões” de Júlio não derrubam, as corridas para pegar as meninas não as alcançam, o objeto que é lançado na direção de Júlio não o atinge e os risos que poderiam ser dele, também podem ser para ele ou, ainda, compartilhados com ele. Constituindo-se, assim, as provocações, neste contexto, movimentos de aproximação, quase como um convite para jogar. São movimentos que geram novos movimentos, que convocam o outro, onde não é possível precisar quais são os sentidos que ali predominam, mas pode-se perceber que são muitas as negociações de significados e/ou sentimentos que se tramam ricamente nestes episódios.

⁶⁶ Algumas cenas com um conteúdo de provocação semelhante a este adquirem, também, um tanto o sentido trabalhado anteriormente, onde as crianças parece que instigam Júlio para saber mais dele, como se fosse um teste para ver até onde ele vai, como reage quando instigado.

Os estudos etnográficos de Corsaro (2007), tanto aqueles realizados na Itália, como nos EUA, mostram a presença destas brincadeiras envolvendo provocações entre as crianças que chama de “aproximação-evitação”, que, segundo este pesquisador, podem ser considerados como elementos universais das culturas de pares, já que há evidências de sua existência em diferentes épocas e culturas. Nestas brincadeiras, as crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a “acumulação de tensão” e posteriormente sua “liberação”, que se mostra no alívio e alegria da fuga. Corsaro (2007) refere ainda que a estrutura destas dinâmicas de “aproximação - evitação” parece ser a base de muitos outros tipos de brincadeira de perseguição e fuga em todo o mundo, podendo ser observadas já em crianças muito pequenas, mesmo antes que se constituam em brincadeiras formais.

Trago, ainda, mais algumas reflexões a respeito da construção do meu olhar sobre os conflitos que surgiam.

Novamente reitero que não se trata de romantizar a relação entre as crianças. É claro que presenciei conflitos onde elas de fato machucaram umas as outras, mas a novidade, para mim, foi perceber que estas foram exceções neste período em que estive com elas. Esta percepção não era compartilhada pelos educadores das turmas que, em sua maioria, consideravam as crianças muito “violentas”, “agressivas”, atribuindo isto às famílias e comunidade onde vivem. Certamente, o fato de não ocupar junto a estas crianças um papel de adulto-educador que se coloca como uma de suas tarefas “evitar” brigas, me permitia ver o desenrolar das cenas sem intervir, interrompendo-as, o que me deu a possibilidade de acompanhar, de um outro ponto de vista, o que foi produzido pelas crianças nestes momentos. Vale ressaltar, mais uma vez, que não considero os meus modos de ver e narrar as crianças nesta pesquisa como mais ou menos válidos do que daqueles educadores que estão cotidianamente com este grupo, mas, certamente, diferentes em muitos momentos.

As narrativas dos adultos também constituíram meu olhar. Talvez minha “surpresa” inicial diante do que observei nas interações, especialmente com Júlio, nascem a partir das narrativas escutadas a respeito da sua conduta que recebi antes de conhecê-lo na escola. Nas minhas primeiras idas à escola, Júlio estava doente e por isso ausentou-se por alguns dias. Caracterizado inicialmente como “terrível” pela maior parte dos educadores com os quais tive contato, não foram poucos os anúncios a respeito dele: “Sou feliz quando ele não vem...”; “Tá todo mundo contando contigo para dizer como lidar com ele”; “Hoje de manhã passou cocô nas paredes do banheiro” ; “Jogou a lata de bolachas em mim”...

Apenas uma das monitoras regozijava-se por não ter dificuldades com ele, dizendo que não entendia porque era tão difícil para as colegas, já que desde o ano anterior aprendera a lidar com ele e por isso ele não a “incomodava”. Fica claro que não foi Júlio, segundo sua narrativa, quem sofreu mudanças, mas ela descobriu como lidar com ele. As mudanças, na sua percepção, eram dela e não de Júlio. Falava disto com certo orgulho, como um sinal de sua competência. Certo dia, no pátio, a monitora Graziela se aproxima de mim e começa a contar: “Era da turma do Júlio ano passado, eu adoro ele, é carinhoso... Tá testando ao máximo a Lúcia (professora). Já disse pra ela. Eu também ano passado mudei de repente de turma e ele ficou comigo, me assustei, mas logo nos entendemos... Eu tenho facilidade não tenho resistência! Acho que é bom pros outros (crianças) também ele aqui (...) (D.C. de 22/03/2006)⁶⁷ .

Apesar de não ter presenciado nada assim tão “terrível” em suas condutas na escola, não duvido que elas tenham de fato ocorrido e nem questiono a legitimidade destes sentimentos, daqueles educadores em relação a Júlio, quando dizem não saber como lidar com ele.

No entanto, quero destacar alguns aspectos que têm implicações no que pude produzir a partir desta pesquisa. Graue e Walsh (2003, p. 26) fazem uma distinção entre “contexto local”, onde a investigação é conduzida, e o “contexto alargado”, onde o contexto local está inserido e a partir do qual, em última instância, nos possibilita enquadrar nossa interpretação. “Não se pode explicar o aqui e agora, apenas através do aqui e do agora” (p. 27).

O primeiro aspecto que identifiquei é que informações sobre a interação de Júlio com seus colegas não eram consideradas relevantes, de um modo geral, quando os adultos vinham, sabedores do meu interesse de pesquisa, espontaneamente me falar sobre como o viam na escola. Apesar de informados que meu interesse era observar a interação entre as crianças, isso era entendido pelos educadores como observações a respeito de Júlio e Mari e portanto, na intenção de colaborar comigo, as informações vinham a respeito “deles”. Assim, estes relatos espontâneos, raramente traziam informações sobre o modo como as crianças interagem, mas vinham muito mais centrados na relação que estabeleciam com os adultos, tratando-se de Júlio, mais especificamente com relação ao modo como se portava diante das regras, centrados na sua conduta. Assim como, também no início das observações, aparecem

⁶⁷ Graziela também me conta neste dia que sua filha tem na escola onde frequenta um colega “especial” com sérias dificuldades e considera isto bom para ela. Também relata que sua mãe é deficiente física e atribui a isso sua “facilidade” em lidar com Júlio.

com menor frequência comentários sobre o seu desempenho nas atividades consideradas “pedagógicas” ou sobre seus modos de brincar. Ao longo das observações parece que as queixas com relação à conduta de Júlio na escola foram diminuindo. Ele também me parecia bem mais adequado às regras escolares, e então, a questão de seu desempenho nas atividades (“trabalhos”) propostas passaram a ser mais considerados, especialmente por Kátia e pela professora Lúcia, sendo citados seus progressos no que se referia à qualidade de suas produções, tempo de concentração e envolvimento com as tarefas.

Mari era nova na escola e, a princípio, pelo modo como se comportava, não suscitava preocupação por parte dos educadores. O modo como se “esforçava” e o seu empenho para fazer as tarefas foi reconhecido desde o princípio.

Porém, tanto com relação a Júlio quanto com Mari, o modo como se relacionavam com seus colegas de fato não parecia ser um aspecto relevante quando tratavam da sua vida na escola. Quando o tema surgia, em alguma conversa que se estabelecia com os educadores, normalmente no pátio, isto vinha como comentários rápidos, superficiais, do tipo “**as crianças adoram ela**” (referindo-se a Mari, neste caso) que diziam pouco do modo como interagem e da relevância disto para seu desenvolvimento na escola. A exceção foi Kátia, que ao trazer dados sobre a interação entre as crianças, parecia virem de uma observação de quem estava atenta a isto. Seus comentários eram de alguém que parecia conhecer mais de perto as crianças. Já na troca de turma que Mari sofreu, logo após sua entrada na escola, Kátia mostrou-se preocupada com esta mudança: “**Logo agora que Mari estava se enturmado com as meninas**”, mostrando, assim, um interesse especial pelo modo como era acolhida pelas demais crianças.

O segundo ponto na tentativa de compreender a expectativa que construí, que me embaçava o olhar, foi que talvez eu também tenha, apesar de toda a vigilância, “misturado as estações”, esperando que Júlio se relacionasse com seus colegas do modo como me foi narrado que se relacionava com os adultos naquele momento, transpondo, generalizando, tratando de “coisas” diferentes como se fosse o mesmo. São partes de um mesmo, mas não se trata do mesmo. Reduzindo, assim, Júlio às descrições que me fizeram dele e já prevendo que, se este era seu comportamento, provavelmente sua relação com os colegas seria marcada por muitas brigas e intolerâncias. Porém, houve tempo, desejo e espaço para ouvir as crianças. Ao examinar as narrativas dos colegas sobre Júlio pude encontrar outros pontos de vista sobre ele e explicações, hipóteses a respeito de porque ele age de um ou outro modo.

Poderia considerar, ainda, um terceiro ponto.

Este meu pressuposto de que provavelmente as crianças seriam intolerantes diante das atitudes de Júlio, talvez tenha origem neste modo, tão corriqueiro, de pensarmos as crianças como estes seres imaturos e incapazes de tolerar frustrações, compreender além do que se apresenta, tão “concretas” como costumamos pensar e dizer delas, classificando-as. Alderson (2005), entre outros estudiosos da Sociologia da Infância, refere que um dos maiores obstáculos na pesquisa com crianças é o fato de infantilizá-las, tratá-las como imaturas.

Quem se sentiu bastante concreta fui eu, quando me deparei com o fato de que estava analisando em “linha reta”, aplicando a obsoleta fórmula da causa-efeito para compreender algo que é complexo. Assim, se Júlio lança um brinquedo em Pablo, por exemplo, como ocorreu, me parecia lógico que devolvesse a suposta “agressão”. Nossa tendência humana a simplificar o que é complexo, nos ensina Bateson, é o que nos faz tratar da relação entre as pessoas como se tratássemos de um jogo com bolas de bilhar. Bateson lembra, em muitos momentos de sua obra, que quando lidamos com o “mundo dos seres vivos” precisamos estar atentos ao fato de que seus elementos não se relacionam como no mundo que seria aproximadamente o mundo da física, onde as coisas não vivas, como as bolas de bilhar, por exemplo, respondem, de um modo mensurável e previsível, às forças que são exercidas sobre elas. No mundo dos seres vivos, explica Bateson (1999, p. 348), os objetos vivos respondem ao fato de terem sido golpeados e ocorrem fatos que são diferentes das forças: as idéias, que não são essencialmente físicas.

Apesar de vir há tanto tempo na tentativa de desconstrução deste modo de olhar, me surpreendo ancorada exatamente aí, quando me vejo diante da impossibilidade de encontrar uma explicação em meu repertório que desse conta do que observava e não compreendia.

Demorei um pouco para me “desapegar”, pelo menos com uma das mãos, das margens seguras, e deixar que as crianças me mostrassem e me ajudassem a revelar outros modos de explicar algumas condutas de Júlio, que geravam um outro modo de lidar com elas. No episódio a seguir, a voz de Diane para nos ensinar um pouco mais sobre o seu ponto de vista e sobre Júlio ...

“Tem que conversar direito com ele.”

Episódio 74 – cenário: pátio

(...) Dia lindo de sol. Estou ali no brinquedão no meio do pátio, sentada na ponte. Algumas crianças estão por ali, um desenha, Diane está ao meu lado, nos degraus do

escorregador. Júlio senta-se com seu pneu na minha frente. Ficamos ali ... Ele começa a querer que Diane saia de onde está. Ela não quer. Ele faz seus sons e a puxa. "Eu acho que ele quer andar de escorregador", ensaio uma tradução. Diane diz que ele quer o lugar dela. Ela acaba saindo para o lado e deixando-o passar, meio contrariada, com a cara bem feia para ele. Ele sobe, então, pela escada, como se fosse andar, mas volta e senta-se no topo do escorregador, colocando os pés nas costas de Diane que já havia retomado seu lugar junto à escada. Interfiro porque vejo que está machucando Diane. Digo que assim pode machucá-la ... Não há educadores por perto. (...) Diane diz, bem chateada: "Viu? Ele quer pegar meu lugar".

Ela passa a me explicar:

"Tem que conversar direito com ele... O Júlio dá, se não conversa, ele dá!" (será que ela achou que eu não conversei direito com ele?).

"Como tu sabes?", pergunto. Ela explica: "Um dia que tu não veio na creche e eu não falei direito, ele me bateu". Aparece um tanto de "é assim mesmo, deixa assim", parecia desculpá-lo... Afinal ele bateu porque ela não falou direito, então ela estaria errada. Ela não julga a atitude de Júlio, mas a sua como inadequada! Incrível!

(...) Júlio já não está mais por perto. Disputa uma bola com Aline. Ela corre com a bola e Júlio atrás dela. Ele toma a bola dela, meio que dá uns empurrões. Nada muito forte e ela não bate nele, apenas coloca suas mãos na frente em defesa própria e então ela é quem corre atrás dele ...

Diane conhece Júlio, sabia que sua intenção era pegar o seu lugar e não andar no escorregador como eu imaginei. Depois, me ajuda explicando como se deve falar com ele para ser atendida e compreendida e usa sua experiência para me ensinar que é preciso falar direito com ele, "conversar". Quem convive com ele sabe disso. Talvez eu não saiba disso porque não sou dali, já que não venho todos os dias e também não sou criança. Sua capacidade de explicá-lo, sem julgá-lo, revelada no final da cena é algo que me impressiona e me faz pensar que precisamos mesmo aprender mais sobre as dinâmicas do universo das crianças.

Como já foi afirmado anteriormente, não pretendo dicotomizar ou contrapor a visão dos adultos e a das crianças ou julgar a validade de um ou outro, já que ambos os discursos e

práticas são produzidos e produtores do contexto onde se encontram. Mas, ao ampliarmos os modos de olhar, agregando o ponto de vista das crianças, podemos relativizar aquilo que “vemos”.

Também, é claro que a visão dos adultos, assim como das crianças, não é homogênea sobre Júlio ou Mari ou outros aspectos. Não funcionam com um “bloco monolítico” (FERREIRA, 2004). Também não somos “isto ou aquilo”, mas isto e aquilo, dependendo do contexto. Os papéis que exercemos são aspectos dinâmicos das várias posições de um indivíduo na estrutura social. Assim, as identidades e os eus não são atemporais, independentes do contexto, abstratas, fixas, mas variam segundo as situações, os contextos culturais e os períodos históricos (GULLESTAD, 2005).

Isto parece valer para Júlio, Mari, Pablo, Iasmin, a professora Lúcia, a monitora Graziela, eu e você...

6.3 DIMENSÃO 3 - AÇÕES PARTILHADAS

*A compreensão mútua é instigada pela ‘fusão de horizontes’
(...) induzidos e ampliados no curso da acumulação da experiência de vida.
A ‘fusão’ exigida pela compreensão mútua só pode ser o resultado da experiência compartilhada,
esta é inconcebível sem que haja um espaço compartilhado.*

(BAUMAN, 2004).

Brincar compartilhado - Negociar - Disputar

Esta Dimensão reúne aqueles episódios que mostram momentos em que as crianças partilham de ações que se desenrolam nos dando a idéia de que existe um acordo tácito para estarem ali, ou que chegaram a um acordo momentaneamente quanto ao que deve ocorrer. É um fluxo que se estabelece, em uma dinâmica onde os autores parecem ter “acertado o ritmo” ou desejar que ele se acerte, uma orquestra, que após muitos ensaios, encontros e desencontros toca uma mesma música sem desafinar. Olhando estes episódios isoladamente talvez tivéssemos a idéia de que “tudo vai bem”, ou que finalmente toda a movimentação apresentada nas Dimensões anteriores possibilitariam chegar a momentos como estes. Não seria um estágio ou patamar atingido, estático, mas ações encadeadas que fluem sem maiores percalços. Como se, esgotadas as negociações “de maior porte”, por aquele momento, as

crianças pudessem usufruir o prazer daquilo que foi construído por elas próprias. Diferente das outras Dimensões, esta se caracteriza pela impossibilidade, a partir de determinado momento, de “enxergar” quem propõe o que está ocorrendo. As crianças passam a compartilhar de algo que é delas, que pertence a elas e não mais apenas a cada uma.

“Nós tamo fazendo bolo.”

Episódio 28 – cenário: pátio

(...) Ajudada pelas meninas, Mari senta-se em uma pequena cadeira próxima à casinha. Ela começa imediatamente a falar com Mariane que está no seu interior deitada dentro de uma caixa. Trocam sorrisos rasgados e ela diz a Mari que aquele “berço é bom”. Elas riem, compartilham do brinquedo de Mariane ser um bebê ... A senha seria o berço. Posso ver que Mariane, às vezes, não entende o que é dito e pergunta de novo a Mari, com tranqüilidade. Ela repete ... Mariane enche uma panelinha de areia e oferece a Mari. Ela “come” e diz algo. Mariane não entende: “O que?” Mari repete: “Ai, que bom!”, referindo-se à comidinha ... Brincam! Mariane sai correndo, de repente, e vai dar uma escorregada. Mari acompanha com os olhos. Kátia, que estava distante, se aproxima e pergunta porque deixaram a Mari lá dentro. E vai retirando-a da casinha. Juliana e Giane estão brincando na frente da casinha, também “cozinham”... Parece-me que estão todas brincando juntas, mesmo isto não sendo combinado. Mari senta-se perto das gurias com a ajuda de Kátia que logo se afasta. Mariane volta ... segue o brinquedo de comidinha. Na verdade não havia sido interrompido.

Mariane coloca-se ao lado de Mari: “Nós tamo fazendo bolo.”

Mari: “Eu tô fazendo bolo”.

Giane: “Pega areia com a pá, Mari, toma (atirando uma pá para ela). Não com a mão!”

Mari segue enchendo um balde com areia, agora com a pá, aceitando a sugestão.

Mariane: “Eu vou fazer pra ti” e vai tirando o balde dela.

Mari, puxa o balde: “Dá esse!”

Mariane: “Não, Mari!” (tenta pegar o balde, de novo)

Mari: "Dá esse!" e puxa o balde, não cede.

Mariane desiste e fica atenta observando-a. Mari tenta fechar uma garrafa, cortada como um funil, com uma tampa de uma panelinha ... Não dá certo. Mariane imediatamente pega a tampa, que é, originalmente, da garrafa e fecha para ela. Então Mari enche-a de areia ... Tudo isso sem palavras. Mariane percebeu mais rápido do que eu o que Mari pretendia ... Não me ocorreu que fosse isso. As crianças são muito competentes e se reconhecem em suas ações.

Mari diz para Mariane, referindo-se à quantidade de areia na garrafa que estava enchendo: "Deu!"

Mariane: "Não deu!" e ajuda-a a colocar mais areia na garrafa.

Mari: "Vou fazer papá."

Mariane: "**Nós** vamos fazer papá." Juliana e Giane seguem brincando pertinho, alcançam um pote com "chocolate", coisas para por na "geladeira", e Mari e Mariane vão respondendo, guardando o que é alcançado, mas nitidamente estas duas meninas estão mais "ligadas" nas mesmas ações até esta hora. Mariane se distrai de Mari um pouco, olhando na direção do escorregador ... Mari não perde tempo, enche uma panelinha de areia e oferece a Mariane, que não a vê ... Mari insiste até que ela a veja: "Ó, papá". Mariane pega a panela, "come"... e sai correndo, mais uma andadinha no escorregador. Lá de cima grita: "Lupital!". Mari, diferente de mim, sabe que é com ela, sorri para Mariane. E, volta para perto de Mari. Klaiton se chega, fala com Mari ... Dá uma "brincadinha" com o balde dela ... se interessa em levar um outro balde embora, ela deixa, logo se vai.

Mariane volta. Mari está peneirando areia no balde. Mariane, experiente, diz que a areia está molhada, que não vai dar certo e pega firme a peneira dela ... Agora ela é que vence a disputa da peneira. Troca de olhares. Segue a brincadeira, só que agora Mari é quem põe a areia e Mariane peneira. Revezam-se depois, uma mexe e a outra coloca areia no "bolo" e trocam os papéis de novo. Sálvio passa correndo e chama: "Mariiii!" Ela olha, sorri. Se vai (...)

De repente sai Juliana. Também Mariane dispara para o outro lado do pátio repentinamente. Ouviram a Andréia que enquanto se embalava no balanço propunha uma

brincadeira "quem põe a mão aqui ...?" Como foi que a Mariane daqui viu aquela mãozinha lá? Mari fica, não pode sair correndo, mas de repente vem outro grupo lá de baixo e já começam a brincar perto dela (Maitê, Talita ...) (...)

Neste episódio, Mari acessa a brincadeira já em andamento. O **riso compartilhado** pelas meninas parece sinalizar de que há um consenso em torno da compreensão a respeito do que ocorre ali: Mariane, amassada dentro da caixa-berço, que é muito menor do que ela, um "berço bom", experimenta ser um bebê. Seguem **conversando** e vão inserindo novos elementos na brincadeira, preparam "comida", novos papéis ... Olhando de fora não somos capazes de compreender precisamente o que se passa entre as meninas, que tipo de negociação ocorre e por isto Kátia interpreta o afastamento momentâneo de Mariane do núcleo da brincadeira (casinha), como uma interrupção e, portanto, interpretado como um abandono da própria Mari dentro da casinha. O que não se confirma, uma vez que Mariane, logo após dar uma "escorregada", retorna espontaneamente e retoma o brinquedo com Mari, agora já acompanhada de Juliana e Giane, sinalizando que ainda faz parte do brinquedo ao anunciar: "Nós tamo fazendo bolo". Talvez, também querendo informar às novas parceiras quem fazia parte da brincadeira anterior e do que brincavam. Mari manifesta-se reafirmando também a sua participação ao narrar sua ação: "Eu tô fazendo bolo".

Alguns acordos a respeito do modo de brincar parecem tácitos, não envolvendo negociações claras, outros acordos não prescindem de **disputas** para que se efetivem. Disputas expressas com as palavras e com os gestos/ações. Ao disputarem a posse do brinquedo, negociam o significado ou o modo como se dará o andamento da brincadeira. O poder parece revezar-se entre Mari e Mariane ao longo de toda a cena. Se Mari afirma seu poder ao conseguir a posse do balde, não permitindo que façam por ela algo que ela mesma deseja fazer, mais adiante, Mariane é quem vence a disputa pela peneira. São disputas que não interrompem a brincadeira, mas que redirecionam os modos de participação de cada um, como no final do episódio quando Mari, após perder a posse da peneira, desempenha um novo papel, encontra um novo lugar para ocupar. Agora ela é quem coloca a areia na peneira.

Tanto adultos como crianças, no jogo de papéis, defrontam-se e negociam os significados que lhe são atribuídos e que também atribuem a si mesmos, ao outro e às situações vivenciadas. Assim, nas interações, ao longo de toda a vida humana, ocorrem coordenações de papéis, numa dinâmica de repetição e transformação, o que provoca dialeticamente a manutenção e a transformação de ações, sentimentos e pensamentos nas pessoas e no meio (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000). Ao brincar, as crianças

vivem aquilo que caracteriza o comportamento humano, que nas palavras da autora, é definido como fluxo contínuo, recortado, interpretado, significado pelo contexto, pelas próprias ações, pelas ações do outro e pela situação, sendo continuamente constituído e transformado, ao mesmo tempo em que constitui o outro e a situação.

Nesta construção coletiva da brincadeira ficam claros, em diferentes momentos do episódio, os chamamentos que as meninas fazem uma à outra. Assim, quando Mari se dá conta da momentânea distração, e talvez prevenindo um possível desligamento de Mariane na/da brincadeira, ela lança mão de sua estratégia para chamá-la de volta à cena utilizando um elemento do contexto, oferece-lhe insistentemente o bolo até que aceite. O aceite de Mariane, assim como seu chamamento a Mari logo a seguir, “Lupita”, do alto do escorregador, parece funcionar como uma resposta, sinalizando que ainda brincam juntas.

Neste fluxo de trocas entre as meninas quando Mariane repete, modificando a fala de Mari: “Vou fazer papá”, substituindo-a por “Nós vamos fazer papá”, parece estar reafirmando que fazer o bolo é uma tarefa partilhada e não apenas de Mari. Assim, oferece um sentido novo à ação, ao introduzir o “nós”, mas, ao mesmo tempo, vemos Mariane incorporando à sua fala a palavra “papá”, que faz parte do repertório/vocabulário de Mari, talvez numa tentativa de mostrar-se próxima, ser compreendida por ela ao experimentar falar a sua linguagem.

Apesar de Juliana e Giane terem se agregado ao brinquedo, estarem brincando juntas e próximas a Mari e Mariane, parece que a dupla formada no início da cena se mantém funcionando como um subgrupo, onde as interações (disputas, trocas...) são mais intensas, interessando-se mais uma pelas ações da outra. Elas não se fecham às interações com as outras duas meninas, assim como existe um espaço para alguns outros atores passageiros, como Klaiton e Sálvio. Existem fronteiras, porém são permeáveis. Assim a cena se constitui com atores mais constantes na sua construção, enquanto outros circulam indo e vindo do núcleo da brincadeira.

No trabalho de Montandon (2001) encontramos referência à pesquisa realizada por Mandell (1991), já referida anteriormente, que explora o mundo social das crianças, onde este autor descreve entre as quatro posturas que identificou na interação entre pares na infância, um modo que denominou “implicação recíproca”. Nestas circunstâncias, a ação é criada em conjunto e baseia-se numa definição comum da realidade. Nesse caso, mais do que a atividade que realizam, o que conta é a compreensão recíproca. Também Bruce (2006), ao referir-se ao “brincar de fluxo livre”, aponta que desta ação que é compartilhada pelas crianças emerge um sentimento de sensibilidade grupal, que tem como uma das suas características principais a consideração dos participantes ao que é importante para cada um. Configura-se, assim, como

um mecanismo integrador, que “une tudo o que aprendemos, sabemos, sentimos e entendemos” (p. 221). Segundo a autora, o brincar, com estas características, é encontrado em crianças de todo o mundo, assim como em civilizações antigas, porque é parte do ser humano.

Sendo assim, além de uma experiência relevante para o desenvolvimento infantil (do pensamento, da cooperação, das emoções, etc.) como usualmente tratamos o brincar na vida das crianças, parece que, ao partilharem destas ações conjuntas, encontram-se não apenas com seus pares diretos, no presente, mas, unem-se histórica e culturalmente com crianças de todo o mundo. Desta forma, podemos considerar que experimentam também pertencimento cultural. Sarmiento (2004a, p. 23) aponta para a ludicidade, assim como a interatividade, a fantasia do real e a reiteração como eixos estruturadores das culturas da infância.

Compreender o brincar, nesta perspectiva, constitui-se numa oportunidade para ultrapassar a concepção assente na preparação para a vida adulta por outra que o valoriza no presente e como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças, pela participação em atividades situadas no contexto social (FERREIRA, 2004). Assim, se as experiências interativas das crianças são consideradas sinônimos de brincar e este de “ser criança”, tomar o brincar como atividade coletiva situada implica não o dissociar da vida e da realidade, mas assumi-lo como assunto sério da vida das crianças.

Schartzman (1978 apud FERREIRA, 2004, p. 201) refere-se ao brincar como um texto, já que, ao fazê-lo, as crianças contam histórias acerca delas a si mesmas e aos outros. É, ainda, no brincar, que as crianças têm uma oportunidade de se expressarem a respeito de suas relações sociais, interpretando-as, refletindo acerca dos diferentes papéis ocupados por elas, por seus parceiros e das relações entre os dois, tendo, neste contexto, a oportunidade para reinterpretarem e transformarem tais relações.

Talvez por isto, estar **dentro** da brincadeira, ser criança, é tão diferente de estar **fora**, ser adulto. A forma como cada uma das meninas, dentro da cena acima, capta no desenrolar das ações, o que a outra pretende fazer - em grande parte das vezes com a ausência de palavras - é visível. Mostra a proximidade que experimentam, sua linguagem comum, como se estivessem sintonizadas em uma mesma “frequência”, marca de compartilhamento de uma mesma cultura, à qual nem sempre temos acesso. É importante sabermos disso quando queremos pesquisar e educar, estar com as crianças.

O episódio anterior, que ocorre no meu segundo mês de entradas na escola, revela este lugar de adulto que pretende ter acesso ao que se passa dentro, no interior da brincadeira, mas que, em ao menos em três momentos desta cena posso identificar que estamos “de fora”: quando Kátia julga que Mariane teria abandonado a brincadeira, e, portanto, Mari, na casinha;

quando não sou capaz de perceber, diferente de Mariane, que a intenção de Mari ao aproximar a tampa da panelinha significa que quer fechá-la e quando não sei a quem Mariane se refere ao chamar Mari de “Lupita”, do alto do escorregador.

Os modos de compartilhar variam. Algumas destas ações partilhadas que foram observadas, quando envolvem uma brincadeira que se torna mais estruturada pelas crianças, são mais longas, tomando quase todo o tempo do pátio. Estas, geralmente, envolvem as brincadeiras de faz-de-conta, Mari e seus pares, como mostra o episódio discutido acima.

Júlio, no pátio, protagoniza com seus colegas, normalmente, episódios que envolvem a movimentação com os pneus, os “carros”. Estes, de um modo geral, se dão de forma mais “descontínua”, com pausas e retomadas constantes da brincadeira de “dirigir” por todo o pátio. Após cada interrupção pode variar, ou não, a criança que retoma e compartilha com Júlio desta atividade. *A brincadeira do pneu tem uma dinâmica interessante, quem tem o pneu parece estar na brincadeira, é a senha, não parece precisar ser combinado oralmente, se deslocam, se juntam, se separam ...* (D. C. de 04/05/2006).

A dinâmica das brincadeiras que se estabelecem entre as crianças, tanto em episódios interativos com Júlio como com Mari, comportam espaços para cada um “fazer o que quer” e, ao mesmo tempo, manter-se unidos ao compartilhar de algo que é comum. Assim, os afastamentos, mais ou menos breves que aparecem, ou a variação das crianças que vão e vem, aproximando-se e afastando-se, do “núcleo da brincadeira”, livremente, caracterizam o modo de brincar destes grupos. Isto confere, a estes momentos, muita movimentação, multiplicidade de negociações, estímulos, acontecimentos e diversidade de pares, “numa cadeia potencialmente infinita”, na qual se articulam continuamente práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou “rupturas que se fazem e são logo suturadas” (SARMENTO, 2004a, p.28)

Brincar e fazer amigos ...

O brincar revela-se como uma das noções-chave para compreender o envolvimento das crianças como membro das rotinas compartilhadas que simbolizam “alguém ser parte do grupo”, desempenhando um papel central na construção das relações de amizade. Segundo Ferreira (2004), ter um amigo com quem se desenvolve ações comuns pode ser visto como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo.

As relações de amizade são passíveis de serem afirmadas como necessidade básica do ser humano, podendo ser inicialmente construídas com base na aparência física, naquilo que é percebido, porém as escolhas posteriores de amigos tendem a ser mais complexas (REIS, 1991; ITURRA, 1997 apud FERREIRA, 2004).

Carvalho e Rubiano (2004) discutem trabalhos que tratam da ocorrência e da natureza do vínculo entre pares de idade, na infância. Alguns resultados destes estudos apontam que a qualidade das trocas sociais está relacionada ao vínculo e não às características dos indivíduos. “Compartilhar refere-se a algo possuído em comum; a um estado ou processo inferido, e não a um ato; é um recorte que se refere a uma relação entre indivíduos. Pressupõe, portanto, uma construção no tempo” (p. 183).

As autoras afirmam que o compartilhamento cria o vínculo e o vínculo cria coisas compartilhadas. Se, por um lado, o vínculo parece otimizar o compartilhamento, por possibilitar a repetição e reinvenção do compartilhado, por sua vez, o compartilhamento fortalece o vínculo, novas aproximações, afinidades e cumplicidades. “Ao estarem juntas as crianças criam uma história que possibilita a constituição e o desenrolar do próprio processo” (p. 215).

Derrida (2003) afirma que qualquer um pode me parecer menos estrangeiro se ele partilha comigo uma cultura. Neste sentido, a escola onde as crianças podem encontrar-se diariamente, com os mesmos colegas e ter a possibilidade de brincar em conjunto das mesmas coisas de um jeito novo a cada dia, por muitos dias, abre a possibilidade para que se construam vínculos, para que se faça amigos. Assim, ao compartilharem o brincar, este une-as - não invisibilizando suas diferenças - com tudo o que há de singular e plural em suas culturas, tempos, corpos, condutas, vivências ...

Bronfman e Martínez (1996) consideram que as crianças surdas e estrangeiras, sujeitos de sua pesquisa, mostraram-se mais vulneráveis no ambiente escolar na medida em que foi mais difícil para eles captar as normas da escola. Assim, nesse contexto, os laços de amizade acabaram por dar-lhes mais poder, se tornando, inclusive, mais necessários e se desenvolvendo nessa experiência. A importância das interações horizontais na escola reside, também, no fato de que sua prática permite o desenvolvimento e a construção de novos vínculos.

Ladd e Coleman (2002) consideram, a partir de suas pesquisas, que as crianças pequenas bem sucedidas em suas interações tendem à redução de seus pares de brincadeira, enquanto as crianças com maior dificuldade no estabelecimento de interações tenderiam a ampliar o número de crianças com quem interagem. Parece que os autores sugerem que estas

últimas teriam uma impossibilidade de estabelecer laços de amizade mais duradouros, portanto interagiriam com aquelas crianças que estivessem disponíveis e não com as que desejassem estar.

No contexto por mim investigado, pude observar que Mari aumentou consideravelmente o número de pares com os quais interagiu ao longo do ano, o que é muito diferente do que ocorreu na sua primeira semana na escola. Com o passar do tempo começou a ficar clara a sua preferência por aquelas crianças da sua turma, mas, como os episódios nos mostram, não são poucas aquelas com quem Mari pareceu ter constituído vínculos importantes.

Por sua vez, Júlio, apesar de interagir com variadas crianças na escola e às vezes permanecer por algum tempo desacompanhado no cotidiano, tem claramente um grupo de amigos próximo, com quem os vínculos me pareceram mais profundos, como com Pablo, Maitê, Andréia e Vinicius. Sendo assim, sobre as interações e laços que Júlio e Mari estabelecem com seus pares, apenas posso afirmar algo simples: que são crianças diferentes e, portanto, com histórias, estilos, gostos e modos de brincar, estratégias de aproximação e fazer amigos, que lhe são próprios e também passíveis de variação/mudança.

Os risos compartilhados, as conversas, as disputas/negociações, a presença dos artefatos de brincar são como índices compreendidos pelos envolvidos que sinalizam que as crianças estão conectadas na brincadeira, que partilham sentidos. Além destas marcas, também pude acompanhar com muita frequência, em outros episódios interativos, fazendo ou não parte de uma brincadeira, **os toques corporais**.

“Riso, brinquedo, beijo ...”

Episódio 31- cenário: pátio, caixa de areia

(...) Estela e Raiana brincam, pulam, se sacodem, jogam-se na areia, riem, fazem “palhaçadas”, quase caem ... Mari ri muito delas e elas seguem se apresentando para Mari... De repente, Estela pára um pouco e vem beijar Mari, mais um pouco de riso e brinquedo com Raiana e mais uma parada para ir até Mari e dar outro beijo ... “Bom dia!”, diz ela e Mari responde: “Bom dia!” (...)

Os beijos, neste episódio, funcionariam como uma mostra de que Estela está entendendo que Mari está brincando junto, partilhando de sua alegria? Ou, talvez, signifique um agradecimento por Mari estar ali tão atenta, admirando-as, prestigiando o espetáculo que fazem? O beijo seria talvez um “selo” de amizade ou, como define Adriana Falcão (2001), “um carimbo que serve pra mostrar que a gente gosta daquilo” que está sendo beijado.

Na seqüência da cena acima temos mais uma mostra destes momentos compartilhados que denotam conexão e proximidade entre as crianças.

“Abraços”

Episódio 31 – cenário: pátio, caixa de areia

Carolina está por ali e se aproxima de Mari. Eu estou perto também e cantarolamos a música “Dona Fulana”⁶⁸. Não sei quem começou ... Mari está cantando e Carolina também. Ela está à sua frente praticamente no seu colo, muito próxima, olham-se e cantam juntas, Carolina pega suas mãos e se embalam ... se abraçam, como manda a brincadeira, que fizemos tantas vezes, e de novo e depois nem cantam, mas se abraçam ... Mari puxa-a para mais um abraço. Uma sensação de satisfação das duas (e minha) neste contato, alegria. Carolina olha para as meninas que estão próximas e anuncia “Ela vai ser minha filha”. O que dá início a uma nova brincadeira ...

Em alguns episódios envolvendo Júlio, o contato corporal com seus pares também aparece, porém de um modo menos explícito, menos freqüente e também menos “convencional”. Seus modos de se chegar aos colegas são de corpo inteiro, se parece, às vezes, com uma “luta”, uma “briga” mas que não tem, normalmente, como resultado e nem parece ter como intenção, machucá-los ou afastá-los, o que já foi discutido na Dimensão 2. E, novamente, fica claro como os colegas que se envolvem nestas interações com Júlio são capazes de compreender este modo “peculiar” de aproximação, sendo receptivos a ele. Assim como vimos, no episódio 73, “Chefe manda”⁶⁹, que durante a brincadeira na sua sala, onde busca formas de se inserir, senta-se no colo de Kênia quando quer seu lugar e mais adiante deita-se sobre ela e ela deixa-se “amassar”, ainda Pablo o escolhe para ser o “chefe” num

⁶⁸ Música que ensinei às crianças do JII logo que cheguei à escola, referida no Capítulo 3.

⁶⁹ Descrito na Dimensão 2.

abraço que é aceito por ele, mas que se desfaz rapidamente. No entanto, com os adultos, a aproximação física, a busca de contato corporal, ocorre de um modo bem mais “convencional” e freqüente. Várias são as cenas em que presenciei Júlio buscando, ou sendo requisitado, a estar fisicamente próximo de um educador, geralmente na sala: recostando a cabeça em seu braço, recebendo colo para assistir um filme, cafuné na hora do sono, abraçando as pernas da professora na fila ... Cenas como estas, envolvendo os educadores, foram, claramente, mais freqüentes com ele do que com outras crianças. Comigo também buscava aproximação desta forma.

Estes toques, que às vezes se apresentam de modo explícito com Mari, na forma de beijos, abraços, acarinhamentos, costumam ocorrer também de forma mais sutil, como no episódio abaixo, onde brinca com Laura, durante uma hora de votação, coordenada pela monitora Graziela, para escolha da atividade que farão a seguir.

“Corpo-brinquedo”

Episódio 45- cenário: sala do JII, nas mesas

(...) Laura aproxima seus dedos (sobre a mesa) do braço, do pescoço de Mari, como se fosse fazer cócegas. Mari ri muito, mas baixinho e retribui a brincadeira. Se divertem juntas (...). Durante toda as negociações que se seguem longamente entre a educadora e as demais crianças, a dupla segue conectada na brincadeira anterior. A monitora Graziela se incomoda e repreende, mas apenas chama pelo nome de Laura. Param então o brinquedo, mas os braços de Mari e Laura permanecem estendidos, lado a lado, bem encostadinhos. Foi como se não quisessem perder de uma só vez a conexão que estabeleciam.

Alguns momentos da rotina facilitam estes encontros de brincar entre as crianças, porque estão reservados para isso, é “permitido”; outros, como o narrado acima, não são “oficialmente” de brincar, no entanto ele surge na forma de breves momentos “roubados”. As crianças dão um jeito de burlar a regra. Assim, muitos são os momentos em que elas “brincam” a hora do trabalho, os momentos de fila, a hora do descanso. Exercendo também aí sua agência.

A presença da autoridade adulta do educador como um fator que facilita que todas as crianças se situem em uma posição de equivalência entre si é afirmado por Bronfman e Martínez (1996), como em outros autores⁷⁰. A presença do poder adulto é importante, justamente, por suscitar o desafio a este poder, sendo este contexto, portanto, gerador de relevantes interações entre as crianças, que não seriam as mesmas sem esta presença de autoridade.

As crianças, ao se constituírem como grupo social, comungam interesses, modos de pensar e fazer coletivos, são capazes de se hetero-organizarem e de desencadearem estratégias coletivas de afirmação/oposição para resistirem e transformarem a ordem institucional adulta (FERREIRA, 2004).

É interessante observar, ainda, que a monitora Graziela, nesta cena, não repreende Mari, mas apenas Laura, apesar de ambas estarem brincando “fora de hora” e supostamente atrapalhando a atividade coordenada por ela. Esta diferença, em relação aos seus colegas, no modo como os adultos tratam Mari, mas principalmente Júlio, quando burlam a regra, foi algo recorrente. Tanto com Mari quanto com Júlio era comum, em momentos de rodinha, por exemplo, terem algum objeto nas mãos (um ursinho que Mari trouxe de casa, um pequeno brinquedo que Júlio manteve da hora livre ...). Algo que não era permitido a outras crianças. Isto não era sequer citado pelas crianças ou adultos. Assim, também Júlio não parecia surpreender os educadores quando não se submetia às regras. Parecia ser algo mais ou menos esperado dele, apesar das reclamações que os adultos faziam a mim sobre isto, especialmente no início do ano. Já as outras crianças, principalmente alguns dos meninos e meninas, recebiam uma marcação cerrada quanto à sua conduta quando havia adultos por perto. Laura era uma delas, assim como Talita, Pablo e sua irmã Vitória, os manos Alan e Antônio, entre outros⁷¹.

Mas, de Mari, parece que não era esperado que pudesse deixar de cumprir as regras, assim quando a menina, impossibilitada de movimentar-se sozinha, parecendo “doce” ao expressar-se, sorridente, normalmente mais silenciosa nos momentos dirigidos de sala, resolve ensaiar uma “bagunça”, isto torna-se “invisível” para o adulto-educador, como na cena

⁷⁰ Também encontramos esta questão reafirmada em Yazzle; Amorim; Rosseti-Ferreira (2004), Eric Plaisance (2004), Corsaro (2003b) e Ferreira (2004).

⁷¹ É claro que isto variava também de acordo com o educador que estava em cada cena do cotidiano com as crianças. Maitê e Mariane, por exemplo, que tinham um claro prestígio junto a alguns adultos, pelo modo autônomo e prestativo como se mostravam em muitos momentos, claramente irritavam uma determinada educadora que parecia sentir-se desafiada em seu poder por elas, justamente em função dessa postura. Mas, algumas crianças, como as citadas acima, eram repreendidas com muita frequência por suas condutas.

descrita acima. Ou ainda, é lembrada de que não é um comportamento que se espera dela, como fica explícito no relato de Kátia. Ela me conta que no dia anterior as crianças estavam "terríveis" e ao retornar à sala, após uma breve saída, encontrou todas numa grande bagunça da qual, para sua surpresa, Mari tomava parte, gritando junto com seus colegas. "Eu disse pra ela: Até tu Mari?. (D. C. de 18/05/2006). Fico pensando em como esta mensagem é recebida por Mari e também pelas outras crianças, o que fazem com a informação destas diferentes expectativas em relação ao modo de agir de cada um. A idéia parece ser a de que precisamos nos manter fixos em um único papel. Existe um comportamento esperado para Mari e também para Júlio nestas circunstâncias.

Quando as pequenas transgressões de Mari sofrem tentativas de serem invisibilizadas, por um lado podemos pensar em um ato do adulto que poderia ser interpretado por ela como um aval para seguir fazendo sua "bagunça", mas não é o que acontece, uma vez que cessa, junto com Laura, as brincadeiras. Talvez por sentir-se pertencente ao grupo das crianças como Laura. Entende, portanto, neste momento, que o que vale para a colega, vale para ela, então é hora de parar, apesar da "bronca" não lhe ser dirigida diretamente.

Ao discutir o conceito de estigma, como a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena, Goffman (1978) considera que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Assim, quando um estranho nos é apresentado, a partir de nossas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.

No entanto, como vimos, Mari e Júlio, assim como as demais crianças e adultos, podem sentir-se, apresentar-se, dizer-se diferentes em configurações variadas, interagindo com os atores que habitam a escola e com seus acontecimentos a partir das diferentes *disposições* (LAHIRE, 2004) que as compõem. Para o autor uma disposição não é uma resposta mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, agir ou sentir de cada um que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. Todo o indivíduo, explica Lahire (2002), é um feixe de determinações externas, entre as quais ele busca - ativamente - equilíbrios e arbitra conflitos.

Se há uma transgressão, a responsável por ela é, na perspectiva da adulta, de Laura e não de Mari. No entanto, Laura, ao ser responsabilizada, tem sua possibilidade de burlar (e de se responsabilizar por isto), de certa forma, reconhecida, legitimada, o que pode ter um efeito inverso ao que pretende o adulto quando lhe faz a repreensão. Já, a Mari, não é oferecido

este espaço, lugar, o que não significa que necessariamente não irá ocupá-lo com as outras crianças. Não cabe aqui julgar a atitude dos educadores, ou fazer a prescrição do que seria o mais adequado, mas novamente mostrar as sutilezas, a complexidade envolvida, os pequenos - não em importância - dilemas do cotidiano sobre os quais precisamos pensar quando lidamos com grupos de crianças, que são sempre heterogêneos, façam ou não parte deles aquelas crianças consideradas com necessidades especiais. Se, por um lado, não se deseja homogeneizar o grupo de crianças, por outro, nem sempre fazer concessões a alguma criança, em nome de talvez respeitar as diferenças individuais, traz benefícios a elas e a seus colegas.

Alguns paradoxos que se revelam e permanecem como boas perguntas.

Aqui se localizam as crianças, tecem-se suas relações e produzem-se as culturas infantis, neste entrelaçamento de elementos culturais de proveniências múltiplas. Sarmiento (2004a) refere-se à infância como um “entre-lugar”, expressão tomada de Bhabba (1998), para referir-se a este lugar que se constitui “como o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos o passado e o futuro (...) socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças” (p. 10).

Nestas ações partilhadas, as crianças podem experimentar proximidade, mas, muitas vezes, estar no lugar e com os companheiros com quem se deseja estar é uma empreitada nem sempre fácil de conquistar, como mostra a próxima Dimensão.

6.4 DIMENSÃO 4 - TÃO PERTO E TÃO LONGE

*O que quer que aconteça se dá entre sujeitos,
em seus papéis complementares,
posições reversíveis e regulações recíprocas.*

(GÓES,1992)

Estar próximo sem interagir – Recusar o compartilhamento - Regular o acesso do outro

Esta Dimensão reúne aqueles episódios onde predominam movimentos de afastamento entre as crianças. Não se tratam necessariamente de afastamentos de ordem física, mas são episódios que mostram claramente as recusas de compartilhar os objetos, espaços, brincadeiras, produções ... e também as negativas de acesso. São as pequenas ações que

demarcam fronteiras mostrando que ali, ao menos naquele momento ou daquela forma, o outro não é bem-vindo ou a criança não parece desejar estar acompanhada de seus pares porque precisa de um pouco de solidão, ou ainda, talvez não consiga obter a “senha” de acesso para estar com o outro, ainda que o deseje. Alguns destes episódios mostram encontros entre as crianças que geram reprovações da conduta do outro, mas muito raramente provocam algum “barulho”, brigas, choros. São movimentações discretas, mas nem por isso menos intensas. São, freqüentemente, marcadas pelo silêncio das palavras, mas recheadas/povoadas de mensagens.

O medo de “ficar sozinho acompanhado” e a possibilidade de “ficar fora estando dentro”, quando tratamos das complexas relações e estratégias subjacentes ao fazer amigos, negociando relações e estabelecendo identidades mutuamente aceitáveis para os participantes, não devem ser subestimadas quando se quer compreender os processos de organização social do grupo de crianças (FERREIRA, 2004).

Estar próximo sem interagir diretamente...

“Estar só, acompanhado...”

Episódio 91 – cenário: pátio

O pátio lotado de crianças. A tarde cheia de sol, de luz, de calor, de movimento, de correrias, de gritos e risos... A professora Caren da turma do maternal está ali, de óculos escuros, sentada com sua turma na mureta da caixa de areia, na parte de baixo da praça.

A monitora Sílvia e a estagiária Paula estão no pátio de cima. Eu desço e vejo Júlio sentado sozinho em seu pneu, com aquele olhar perdido, não com aquele olhar de quem brinca junto, ou deseja brincar, como já observei nele outras vezes. Ele está próximo à parede da escola na parte de cima do pátio e arranca pequenas pelezinhas dos dedos. Outras crianças também estão sozinhas, como Ane, que hoje ficou perto de mim muito tempo. Parecia me seguir ... Seria, esta minha sensação, sintônica com parte do grupo das crianças hoje? Também não sei bem onde ficar, o que observar, de que ou com quem devo brincar (...)

Este episódio traz a descrição deste modo de estar próximo sem interagir diretamente, sem uma participação efetiva junto a seus colegas. O modo como Júlio coloca-se na cena está expresso no seu olhar, em meio a tantas crianças e acontecimentos, parece tão solitário, um olhar para o “nada”, olhar sem ver ou buscar algo ou alguém para ser visto. Este se parece com um olhar para dentro de si e traduz a sensação que eu tinha ao observá-lo ali e também em alguns outros momentos do seu cotidiano na escola. Este modo de estar na presença do outro e voltar-se para si - talvez justamente por estar na presença do outro - foi registrado em diferentes momentos da rotina escolar, com Júlio, e parecem ter sido mais freqüentes na medida em que diminuíram os episódios de conflito com seus colegas. Isto parece “coincidir” com a redução das queixas dos adultos com relação às suas condutas na escola. É como se Júlio, ao longo do ano, fosse se aquietando.

O isolamento que predomina neste momento é expresso pelo seu olhar, mas também podemos ver outros sinais: o modo como se volta para si mesmo, mais precisamente para as pequenas peles que se soltam das suas mãos, o lugar que escolhe para colocar-se no pátio encostando-se na parede, retirando-se da área de maior circulação e, ainda, se fazendo acompanhar do seu freqüente “companheiro”, o pneu. Brinquedo com o qual se divertia, mas que às vezes parecia bengala, apoio, proteção quando, sentando-se no centro dele, “recolhia-se” e observava o seu entorno.

Ao abordar suas experiências de pesquisa, Bronfman e Martínez (1996) afirmam que em suas experiências na maioria das situações do cotidiano escolar “naturais”, uma criança não apenas atua, mas interatua com outras crianças. Mesmo quando uma criança parece atuar sozinha, sempre está consciente da presença dos outros, sejam estes adultos ou crianças. O outro se apresenta, assim, constantemente como um par, direto ou indireto.

Lahire (2002) considera que um comportamento solitário pode ser tão social como um comportamento com outrem, isto porque um “indivíduo isolado” é intersubjetivo por natureza e porque sua atividade mental “interior” depende de suas experiências sociais passadas e presentes. Assim, ao estar perto, sem interagir diretamente, como ocorre na cena acima ou naquelas onde Júlio parece apenas assistir aos colegas, podemos pensar na possibilidade de que experiências vividas anteriormente ali se atualizam, podendo instaurar-se novos desejos. Podemos inferir que lhe acontecem coisas ainda que não haja a interação direta.

As cenas das quais tomamos parte, atuando mais ou menos no seu “interior”, podem ativar em nós, nos fazer experimentar, de modos diferentes, desejos, sentimentos, pensamentos que não seriam os mesmos se não as tivéssemos vivido. Não podemos precisar o

tanto do que vai fora, que está dentro, ou ainda, onde acaba o interior e começa o exterior, apenas a partir daquilo que nos é visível.

Também em momentos de rodinha, onde as crianças ficam sentadas no chão, aparentemente tão próximas umas das outras em que, de um modo geral, tinham uma proposta comum de trabalho, uma temática ou uma história a ser discutida coletivamente, podia-se observar Júlio em uma postura muito parecida de presença ausente.

“Presença-Ausência”

Episódio 66 – Cenário: Sala do JIII

Durante a roda ele não parece participar, apenas assiste, mas não se manifesta, se encosta em mim, apoiando sua cabeça, mexe na caneta que tenho em minha mão, fica quieto ali... As outras crianças vão contando coisas, levantam a mão para falar.... Não parecia estar interessado no que rolava ali.

Complementaria dizendo, também, que não era normalmente, solicitado pelos educadores a participar nestes momentos. Penso que um dos motivos desta não solicitação possa ter na sua origem o fato dos educadores não conseguirem pensar ou propor modos de participação alternativos neste tipo de atividade. Como eram experiências que se desenvolviam basicamente através da linguagem oral, isto limitava a participação de Júlio e, portanto, seu interesse e as trocas com seus colegas. Em função do desenvolvimento deste momento da roda estar bastante centrado na coordenação do adulto-educador e exigir muito silêncio (hora de ouvir) e controle das crianças, as aproximações e intervenções delas próprias, entre elas, tornavam-se mais limitadas.

Imagino que talvez a educadora pudesse propor que as crianças também se expressassem na roda através de gestos, por exemplo, ou outras linguagens, contemplando assim o modo de expressão mais freqüente de Júlio, abrindo a ele um espaço de participação e ampliando o repertório de expressão de todas as crianças. Talvez perguntar a Júlio, ou a todos eles, como gostariam de mostrar o que pensam sobre a temática discutida? Ou ainda, pensar junto com o grupo de que modo poderiam realizar aquela atividade de um jeito que todos pudessem participar. Isto explicitaria as limitações de fala de Júlio, assim

como, também, sua habilidade em expressar-se por gestos. Tornar visíveis as diferenças pode não ser assim tão fácil para nós.

Talvez pudéssemos aprender isto com as crianças porque muitas das que encontrei, e que pude apresentar até aqui, são capazes de falar daquilo que vêem e lhes toca de um modo muito mais simples porque menos ensaiado e preocupado⁷². As crianças facilmente assumem uma postura de pesquisadores, são mais acostumadas a questionar, aceitar resultados inesperados. Parece que têm menos a perder do que os adultos, por isso fazem “perguntas mais radicais” do que os adultos, que inclusive podem às vezes sentir-se ameaçados em sua autoridade por estes questionamentos (ALDERSON, 2005).

A negação das diferenças através da sua **invisibilização**, tratadas também nas Dimensões anteriores, pode ter como uma das intenções “proteger a criança”, mas parece-me que talvez tenha mais a ver com nos proteger, evitando temáticas que não sabemos bem como lidar. Talvez um pouco de cada! Assim, vamos desperdiçando oportunidades e limitando a possibilidade de exercitarmos junto com as crianças, consideradas ou não com necessidades especiais, nossa autoria e inventividade. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso (GOFFMAN, 1978).

Tenho pensado muito sobre o modo como temos, na escola, reservado momentos “oficiais” para se falar das diferenças com as crianças. Muitas vezes, na educação infantil, isto se dá através da exploração de histórias que tratam direta ou indiretamente do tema. Algumas vezes estes momentos são planejados com a intenção de “prepararmos” as crianças para o colega “diferente” que ainda nem chegou ao grupo. Preocupados com que seja bem recebido, então, apresentamo-lo, na sua ausência, a partir do que consideramos sua principal característica, a deficiência, numa tentativa, que dificilmente se concretizará, de determinar o lugar que ocupará ou o que ela significará para o grupo de crianças⁷³.

Assim, também este modo de estar tão perto e ao mesmo tempo tão longe de seus pares, se repete na hora do sono e no refeitório. Parece que os colegas de Júlio também liam estes ou outros sinais de sua necessidade/condição de isolamento e também nestes momentos, diferentemente de outros, não buscavam aproximação ou não encontravam o engate para se conectar com ele. Nestes episódios, a sensação era de que Júlio de fato se

⁷² Com algumas exceções, como Mariane ou Kênia, que pelo menos em alguns momentos, como vemos na Dimensão 2, já estão aprendendo sobre o que “deve” ou “não deve” ser dito em voz alta.

⁷³ Uma monitora conta a história do Patinho Feio no JII para falar da chegada de Mari à escola, afirmando no final da história o que julgou ser o principal ensinamento dela: “O patinho não era feio, mas diferente!” (D.C. do dia 22/03/2006).

retirava por sua conta, erguia uma “mureta” provisória à sua volta, para as crianças, porque às vezes me parecia que para os adultos havia quase sempre uma brecha, quase um convite para entrar.

Parecia que Júlio exercia um certo controle de quem poderia acessá-lo. Assim, em muitos destes momentos de maior isolamento de seus colegas, Júlio trazia o pneu para sentar-se próximo a mim, por exemplo, deixando-se ficar ali. Isto também ocorria com os educadores da sala, se achegava e deixava claro que naquela hora a preferência era pelos adultos e não por seus colegas. Assim, no refeitório, muitas vezes não buscava interação com as outras crianças, mas aceitava de bom grado uma colherada de comida na boca, oferecida por um adulto-educador, que parecia não resistir ao seu estado de quietude, de aparente tristeza em alguns momentos. Deste modo, acabava por receber dos adultos um tanto a mais de cuidado que seus colegas, mais cafuné na hora do sono, mais comida na boca na hora das refeições, mais carinho e colo em outros momentos. Ocorria-me, às vezes, que era tão saciado em suas necessidades pelos adultos, dos quais já sabia muito bem como se aproximar e, portanto, obtinha com facilidade sua atenção, que, talvez, aproximar-se das crianças tornava-se um desafio muito maior, por tratar-se de algo que ainda estava aprendendo como fazer. Quero dizer que se interessava sim pelos seus colegas e na interação com eles, porém o acesso aos adultos lhe era muito mais facilitado, lhe exigindo menor esforço e provavelmente lhe causando menos frustrações.

Pode até parecer contraditório, este menino sobre o qual se ouvia tantas queixas dos educadores, principalmente no início do ano, era justamente aquele que era alvo de tantos afagos. Que função teriam estes modos tão distintos de lidar com ele? De qualquer modo, seja pelas queixas, seja pelos afagos, independente da função que estes podiam ter na relação dos educadores com Júlio, isto parece que rendia-lhe um espaço especial e de visibilidade junto aos adultos.

Regular o acesso do outro...

Em uma conversa com a menina Andréia, ela me fala de sua percepção de que Júlio escolhe com quem deseja estar, não lhe facilitando o acesso algumas vezes.

“Eu gosto de brincar com Júlio, mas ele não deixa.”

Episódio 86 - cenário: sala do JII (duas turmas juntas)

Júlio volta do banheiro e começa a pegar brinquedos (fogão, carrinho de supermercado e todas as caixas que pode carregar...) organizando no canto da sala "sua casa", segundo interpretação de Andréia. Ela está em uma mesa próxima dele construindo um castelo com peças de madeira. Observa Júlio, e depois Vinicius, que começa a ajudá-lo na arrumação da casa. Estou próxima apreciando o lindo castelo de Andréia.

Andréia me diz: "Olha! (conta as caixas que Júlio trouxe). Tem 14 caixas. Acho que ele é rico."

Eu pergunto: Por que?

"Olha tudo o que ele tem na casa dele!", me responde entusiasmada.

Depois se preocupa com a arrumação e diz a Vinicius: "Tu vai te que ajudá a arrumá."

Vinicius esbarrou várias vezes na mesa de Andréia... Ela estava brava com ele. Sua mesa estava bem no caminho da casa que estavam organizando. Mudamos sua mesa para um pouco mais longe. Ela segue construindo seu castelo e volta a comentar: "Pelo jeito o Júlio não é chato" (pareceu estar comparando-o com Vinicius).

Pergunto: Por que?

Ela dispara a falar: "Ele é tão bonzinho. Eu gosto dele. Às vezes eu dou beijo na buchechinha dele e ele não deixa ..., mas às vezes ele gosta, outras não. Eu gosto de brincar com o Júlio, mas ele não deixa". Enquanto fala, seus olhos estão atentos ao seu castelo, não está me olhando, parece pensando em voz alta.

Pergunto: Com quem tu mais gosta de brincar aqui na sala?

Andréia: "Com o Júlio, a Ane, mas ela não tá mais vindo, com a Kênia ..." e cita mais uns dois ou três nomes. Diz que "os mais comportados da aula" são os seus amigos. Explicita o critério para ser seu amigo e a categoria a qual ela julga que Júlio pertence e, complementa dizendo que antes ela era chata, não era comportada. Agora se acha

comportada... "E, quando dizem pra mim 'dorme', fecho os olhinhos e durmo", explicitando o que é ser comportado.

Pergunto: E por que tu achas que o Júlio não deixa tu brincar com ele?

Andréia diz que não sabe porquê, mas acrescenta: "Ele não dá nem bola pra mim. Só a Kênia que ele gosta". A professora Caren chama para lavar as mãos. Hora de guardar e interrompemos nossa conversa. Que pena!

Júlio e Vinicius haviam ampliado bem sua casa, demarcando-a com as caixas de brinquedo e cadeiras. Ficou linda! Com a ajuda espontânea de outras crianças e minha levaram todas as caixas e brinquedos de volta ao seu lugar.

Parece-me que Andréia, no episódio acima, aponta que se Júlio "deixasse" estaria mais vezes brincando com ele, inclusive naquele momento. Como isto não é possível, ela brinca próxima a ele e apesar de estar envolvida com a montagem de seus blocos de madeira, não deixa de estar atenta, de pensar sobre sua relação com ele e ao que se passa na brincadeira que se desenrola ao seu lado. Assim, apesar de não estar interagindo diretamente com Júlio naquele momento, a sua presença provoca um efeito em Andréia, difícil de ser captado se observado à distância. Do mesmo modo que, talvez, sentir-se "assistido" por outra criança, mesmo que não ocorram trocas visíveis, com palavras ou gestos, também pode ter um efeito que afeta o outro e a si mesmo. Não quero dizer com isso que então basta que as crianças estejam ocupando um mesmo espaço para que tudo aconteça e que não precisemos, na escola, investir ao máximo para provocar que estas interações se dêem de um modo cada vez mais freqüente e qualificado. Mas precisamos ter clareza de que não somos capazes de controlar tudo o que ocorre entre as crianças na escola, ou ainda, que aquilo que propomos como educadores, ou as intervenções que fazemos, são as coisas mais importantes ou as únicas coisas que lhes acontecem e que fazem diferença em suas aprendizagens na escola.

Bateson (s.d., p. 142) diz que fomos ensinados a pensar no aprendizado como uma atividade de duas unidades: o professor que "ensinava" e o estudante que "aprendia". Considera que esse modelo linear se tornou obsoleto. Existem inúmeras maneiras pelas quais os componentes dos contextos de aprendizado podem estar interligados e estranhamente, assinala o autor, nos limitamos a observar "cerca de meia dúzia" deles. Para Bateson (1999), a evolução é sempre co-evolução e aprendizagem é sempre co-aprendizagem, ainda que isto não nos seja visível.

Assim, nem sempre este modo de estar “perto-longe” apresentava-se na forma de isolamento. Tomavam a forma de uma observação, aparentemente passiva, do que se desenrolava com seus colegas, sem a expressão de um desejo de estar lá junto, partilhando desta ação. Ou ainda, apresentava-se como um simples brincar por perto, sem a efetivação de trocas visíveis com o outro, sempre considerando o fato de que isto não significa que a presença do outro não fizesse diferença para os envolvidos. Isto vale para Andréia, mas também para Júlio e Mari e todos os outros.

Andréia, neste contexto, refere-se a ter seu acesso ao espaço que gostaria de ocupar, negado ou regulado por Júlio, da mesma forma que ocorre com outras crianças, como com o próprio Júlio e com Mari.

As restrições de acesso ocorrem, ainda que exista um movimento claro de aproximação, como as já mencionadas tentativas frustradas de Júlio acessar o jogo de futebol. No episódio mostrado a seguir isto se repete:

“Estar dentro-fora do campo”

Episódio 79 – cenário: pátio

(...) após muito rodear o “campo” onde jogavam, Júlio tenta se chegar, colocando-se bem próximo e atrás de Juca, o goleiro oficial em quase todos os jogos que assisti. Se posta ali e espera, talvez quisesse o lugar de goleiro... Ninguém lhe diz que não pode jogar, mas recebe uma negativa de participação uma vez que a bola não chega até ele de forma nenhuma, até porque Juca tem o dobro de seu tamanho e colocando-se na frente de Júlio isto dificilmente aconteceria. Juca provavelmente não está a fim de deixar seu cobiçado posto de goleiro.

Era o primeiro ano de Juca na escola. É um menino grande em relação a seus colegas e, neste espaço, apresentou-se bastante observador, com gestos lentos, econômico em seus sorrisos e, normalmente, também em suas palavras. Novato, teve algumas dificuldades iniciais em encontrar um espaço no grupo, talvez por isso, com o início dos jogos da Copa do Mundo (junho de 2006), e com a aquisição das bolas pela escola, os jogos de futebol conquistaram um lugar importante na vida do grupo e, nesta atividade, Juca conquistou um lugar de que não estava, obviamente, disposto a abrir mão.

Talvez, o fato das bolas serem a grande novidade do pátio era o que tornava um lugar no futebol tão desejado por Júlio e também de acesso tão restrito. Não assisti a outras crianças tentando tão insistentemente se inserir nesta atividade como Júlio, mas a pouca variação do grupo de meninos que costumavam fazer parte deste jogo, dá a idéia que este espaço tivesse seu acesso permitido apenas a alguns meninos e não a todos que o desejassem. O futebol, como jogo competitivo, pode ter hierarquia dos lugares pelas habilidades, mas não foi possível observar se jogavam apenas aqueles que eram considerados mais habilidosos com a bola ou se havia algum outro critério para participar.

Estes episódios de estar próximo fisicamente, mas sem interação direta com os pares, puderam ser observados muito frequentemente com Júlio, ocorrendo raramente com Mari, talvez em função do modo ativo, já relatado, como ela costumava buscar sempre a interação com seus pares. Porém, este acesso nem sempre era facilitado a ela, bem como, outras vezes, ela não facilitava o acesso a outras crianças.

Assim, de um modo mais ou menos explícito, ocorrem as recusas de compartilhar, a proteção do espaço da brincadeira, as regulações do acesso do outro, as marcações de territórios e as negociações de sua ocupação. Trago o episódio abaixo, que é bastante longo, para que se possa acompanhar estes complexos movimentos.

“Ela só foi no aniversário, não mora aqui”.

Episódio 58 - cenário: pátio de cima

"Crianças, vamos devagar porque tenho que carregar a Mari". A monitora Graziela anuncia bem alto no refeitório. Nos dirigimos ao pátio. Mari tem pressa e faz força para que a educadora a leve na direção da casinha... Ela a deixa ali na frente da casinha, na areia e pede que Talita pegue os brinquedos para Mari. Talita busca e deixa a caixa próxima a ela. Sai. A monitora Graziela pergunta: "Quem tu quer que eu chame para brincar contigo?" Ela aponta para Raiana. Raiana vem. Até agora Mari estava silenciosa, desde o refeitório, mas quando Raiana se aproxima ela começa a falar e a sorrir. A monitora Graziela repassa uma "tarefa", então para Raiana: "Ela quer brincar contigo". Raiana senta-se um minuto com Mari e quando a monitora Graziela sai de perto, Raiana também se vai. Mari fica sozinha com os brinquedos à sua volta. As

crianças da sua turma descem, quase todas, para o pátio grande de baixo. Chega a turma do maternal e os pequenos se aproximam de Mari e começam a pegar os brinquedos que estão ali por perto dela. Ela não parece nada interessada nestas crianças. Não são as suas amigas...

Ela começa a tentar uma aproximação comigo ... Estou próxima, mas não sentada ali. Remete-se a brincadeira da semana passada: "Mãe, vo tomá banho", me olhando e sorrindo. Vale-se deste recurso para me convocar (...)

Aproximo-me. Algumas crianças do maternal estão ali, mas não se incluem ou são incluídas no seu brinquedo. Ela me pede que aproxime a caixa branca para que possa pegar os brinquedos. Ela retira tudo de dentro e pede que a ajude a virar a caixa para que possa colocar as panelinhas e potes dentro, na "geladeira". Brincadeira que as crianças fazem com freqüência no pátio. Enchem as panelinhas com areia e vão guardando na "geladeira". Um menino do maternal, Peter, me corrige: "A geladeira não é assim, é de pé ... tá errado". Eu a havia colocado deitada.

(...) Diane aparece por ali, fica um pouco e sai de novo para o pátio de baixo. Mari fica rodeada de brinquedos e das crianças do maternal, mas não parece feliz, seu olhar vai na direção do pátio grande onde estão seus colegas. Mexe nos brinquedos, mas não parece estar brincando. Não pode ir onde gostaria, imagino, que seria atrás de seus amigos. Depende que eles queiram ficar com ela para que isso possa ocorrer ... A estagiária Paula está sentada ali perto e começa a me contar que outro dia entrou um gatinho no pátio que virou atração (...). Peter (do maternal) ainda está ali, se abaixa e olha para o rosto de Mari e pergunta: "Tu viu o gatinho? Eu vi aquele dia ...". Ela sacode a cabeça mostrando que não, abaixa a cabeça, não fala com Peter. Ele sai dali (...)

Tainaine, também do maternal, pega uma garrafinha plástica e um pote. Mari interfere: "É meu", apontando a mão na direção dos brinquedos. Ela não alcança as mãos da menina para impedi-la de pegá-los, mas Tainaine não se sente autorizada a sair dali com os brinquedos e pede permissão a Mari: "Deixa eu brincar?" Mari deixa que ela pegue apenas um dos potes. A menina devolve o outro e segue ali perto brincando. Estão próximas, mas não brincam juntas (...)

Depois de algum tempo aparecem algumas crianças de sua turma (Raiana, Diane,

Talita e Sálvio...) ali por cima, estão próximos a Mari, mas não com ela. Falam e se movimentam entre eles. Mari observa e toma uma atitude... faz bolo e começa a oferecer: "Quem quer bolo?", bem alto, numa tentativa clara de atraí-los. Parece que ninguém a ouve. Depois de algum tempo Sálvio a escuta, se vira imediatamente, abaixa-se até ela, "come" bem ligeirinho o bolo e se vai. Depois é a vez de Talita e Raiana aceitarem o bolo.

Eles se vão. Ela fica sozinha. Diane e Raiana começam a organizar uma festa de aniversário dentro da casinha, em frente ao lugar onde Mari está sentada. Mari segue com a estratégia de oferecer bolo às crianças que estão por ali, mas não para as do maternal. Grita na direção da casinha: "Qué bolo?", tentando ganhar a atenção de Diane e Raiana.

Mari muda de estratégia. Olha para mim e diz algo que não compreendo, mas pelo movimento que faz com seus braços e a posição ereta que toma seu corpo, percebo que quer levantar-se. Pergunto onde quer ir. Ela aponta a casinha que está bem pertinho dela, mas que sozinha não conseguiria chegar: "Quero ali". Vou com ela e seu sorriso fica iluminado neste pequeno trajeto em direção àquela "festa de aniversário"... Ela ri muito, mal pode esperar. Raiana e Diane tem uma mesa toda arrumada cheia de "doces" e estão sentadas em cadeirinhas, uma de cada lado da mesa, preparando o resto das coisas da festa. Chego com Mari, Raiana levanta-se imediatamente, Diane comenta que Raiana deve levantar-se e dar sua cadeira a Mari. Raiana vai ajeitando a cadeira para Mari, elas se aproximam e se abraçam carinhosamente e Raiana ajuda-a a sentar-se. Raiana se dá conta que ficará sem lugar para sentar, não há mais cadeiras por ali. "E eu, onde vou sentar?", pergunta Raiana. Não parece brava com isso. Mari senta-se muito feliz. Me ofereço para buscar uma cadeira para Raiana. (...) Ficam as três em torno da mesa (Diane, Mari e Raiana).

Eu saio da casinha, sento na "varanda" e converso com o Klaiton que agora está por aqui desenhando para mim ... Diane me chama e reclama que Mari está tirando as pedrinhas de cima do bolo. Mari está botando a mão por cima e empurrando os "enfeites do bolo". Entro e digo que não estou no brinquedo delas, então não sei bem o que podem combinar. Raiana parece não se incomodar com a atitude de Mari, segue

sorridente com ela, acha graça dela fazer isso no bolo. Fico um pouco ali e vejo que apenas Mari não está com acesso a nenhum brinquedo. Lança-se na direção de uma forminha, estica o braço e as meninas não percebem o que ela quer ou não querem que participe. Não a alcançam para Mari. Pergunto, um pouco depois, quem está preparando a festa. "Eu e a Diane", diz Raiana. E a Mari não está ajudando?, pergunto. Raiana diz: "Ela tá cansada". Mari, atenta, sacode a cabeça mostrando que não está não. Raiana traduz: "Ela disse que não tá cansada, né?", olhando-a sorridente. Mas não lhe dão acesso aos brinquedos ainda assim ... Mari segue muito alegre. Diane parece irritada, reclama do calor da casinha e que a Mari fechou a janela, depois outro colega também fez isso ... Talvez não houvesse lugar para Mari no seu plano de brinquedo. Raiana sai e volta com umas folhas secas, mais ingredientes para a festa. Mari tenta pegá-las de sua mão, fica com as mãos abertas para receber as folhas que imagina que Raiana dará a ela. Ela não deixa que Mari as pegue. Isto transcorre num clima de calma, sem palavras ... Mari mexe de novo no bolo e Diane diz que não pode pegar o bolo. Mari fica sentada, mas não tem permissão para tocar em nada.

Raiana reclama do calor de novo. Resolve levar os bolos para fora, Raiana a acompanha ... Mari fica sozinha dentro da casinha. As meninas não se preocupam com isso, mas a monitora Graziela chega e pergunta a Mari: "Quer ficar sozinha aí?" Mari sacode a cabeça mostrando que não. Sai com a ajuda dela. Leva-a até a porta de saída do pátio... Já é hora de entrar para a janta. Diane começa a arrumação da casinha, varre e fala: "A casa ficou podre e a Raiana não me ajuda a arrumar, mas a casa era minha e dela" ... Segue num misto de fantasia e realidade. Pergunto se era só Raiana que deveria ajudar. Ela explica que a casa era só dela e de Raiana. Continua espontaneamente: "A casa de Mari era na frente ...". Aponta para onde Mari estava sentada antes de ir até a casinha com elas e segue: "Ela só foi no aniversário, não mora aqui." Enquanto Diane segue varrendo, Raiana procura Mari, se coloca na frente dela, sorrindo e rebolando animadamente. Mari sentada, dança também. Raiana sai e Mari segue cantarolando e se sacudindo ...

É visível como as crianças, neste episódio, vão fazendo as escolhas de seus pares. Talita e Raiana, apesar do pedido da educadora, não permanecem na brincadeira com Mari no primeiro momento da cena. Também Mari exerce seu poder de escolha ao não abrir espaço às crianças do maternal, que claramente tentam se aproximar. Depois, ativamente, constrói estratégias para se aproximar das crianças com quem deseja estar, incluindo minha mediação.

Raiana e Diane, com sua brincadeira de aniversário já armada, parece que não previam, desejavam ou necessitavam a entrada de outra criança no desenrolar de seu enredo. No entanto, o desejo e a determinação de Mari de estar com a dupla fez com que dispensasse convites para entrar. Ela foi, aparentemente, bem recebida de início. O espaço da brincadeira sofre alguma modificação para que possa sentar-se, mas depois aparecem os incômodos. Quando Diane, que parece mais incomodada pela presença de Mari na casinha, me faz a reclamação por ela estar mexendo no bolo, talvez esperasse que, como eu a ajudei a estar ali, devesse me responsabilizar por sua atitude e, quem sabe, retirá-la. Raiana, que parece mais tranqüila com sua chegada, também dá indícios de que a ação de Mari na brincadeira terá restrições. Assim, Mari não tem acesso ao bolo, aos artefatos que a dupla utiliza para a confecção dos “doces” da festa, nem aos ingredientes/folhas trazidas por Raiana para o preparo de mais quitutes. Aparece também uma nova reclamação trazida por Diane. Ela reclama do calor que faz na casinha, mas, indiretamente parece estar reprovando a ação de Mari que fechou a janela e, talvez, de sua presença. A saída das meninas do interior da casinha levando os doces, deixando lá Mari, bem como a declaração final de Diane, mostra que, de fato, não obteve na brincadeira o mesmo *status* que as duas ou aquele que gostaria. “Ela só foi no aniversário, não mora aqui”. Foi ao aniversário, sem ao menos ser convidada e nestas condições, foi recebida. No entanto, parece que não restam ressentimentos, ao menos entre Raiana e Mari, já que na seqüência vemos que a “dança”, literalmente, continua ...

Trago para uma discussão mais demorada este episódio, justamente pelas sutilezas, pelos pequenos, mas poderosos gestos e palavras, carregados de sentidos que sinalizam estes movimentos que mesclam proximidade e afastamento, na interação entre as crianças. Mari recebe espaço para entrar, mas tentam limitar/regular esta entrada até onde desejam, o que Mari não aceita passivamente de modo algum, neutralizando, de certa forma, algumas tentativas de exclusão das outras meninas. Não aceita o papel que lhe é atribuído. Existe aí, portanto, uma clara e construtiva negociação de papéis e disputas de poder, exercitada entre as crianças. Não me parece que poderíamos lançar críticas ao modo como a dupla de meninas age, ou ao modo como Mari insiste em ser aceita. Ambas são ações legítimas das crianças em

busca de conquista e de defesa de seus espaços que geram estes afastamentos provisórios. Não conseguem, neste episódio, chegar a um consenso a respeito do lugar a ser ocupado na cena por Mari. Acolhimento com restrições ... talvez diga mais do sentido destas dinâmicas do que “exclusão”, modo como nomeei esta temática nos episódios em minhas primeiras análises.

As crianças têm necessidade de resguardar as suas interações e as suas brincadeiras, o que pode levar a um comportamento visto pelos adultos como egoísta. Porém, afirma Corsaro (2003a), se estamos brincando juntos, compartilhando algo, somos amigos e queremos proteger nossa amizade e o que criamos juntos. As crianças querem manter o controle sobre a brincadeira e dividir este controle, mas fazem suas escolhas a este respeito.

Na experiência interativa das crianças, seja a busca de um par para brincar ou o aceite em uma brincadeira, pode não ser uma tarefa fácil de ser concretizada, por diferentes crianças em diferentes momentos.

É aí, portanto ao nível da ação social e na consistência possível entre aquilo que se mostra e o que se é capaz de fazer, aquilo que se vê e o que se vê fazer, que são acionados processos de aceitação, negociação, transformação ou repúdio de estereótipos culturais e sociais particulares. Estes processos, confirmando ou infirmando as crianças em experiências e estilos de vida, gostos e interesses, aparências e comportamentos, mais ou menos vizinhos ou mais ou menos estrangeiros (...) podem interferir nos padrões de interação e relação de maior ou menor proximidade (FERREIRA, 2004, p. 191).

No tempo que acompanhei parte da vida deste grupo de crianças, pude ver diferentes situações onde se poderia identificar tentativas de restrição de acesso. Elas aconteceram envolvendo Mari e Júlio que, como foi possível perceber, ora ocupam o lugar de quem limita o acesso do outro ao seu espaço protegido de brincadeira, ora são aqueles que têm seu acesso negado pelo par que desejam. Tal dinâmica também ocorre com outras crianças. Com Daniela, por exemplo, que não conseguia em março um lugar na rodinha, já que os colegas aproximavam seus corpos, fazendo desaparecer o espaço entre eles, cada vez que tenta sentar-se. Mais tarde, no pátio, isto se repete ao tentar entrar no gira-gira onde estavam outras meninas. No entanto, não observei que isto se repetisse, sistematicamente, com Daniela em outros momentos, pois ela reaparece outras vezes nos meus registros muito tranqüila brincando entre seus colegas. Se, neste dia, Daniela não parecia ser bem-vinda no gira-gira, também Mari, que participa desta cena, e com sua presença determina que a velocidade do brinquedo precisa ser menor, é perguntada diversas vezes, na sua segunda semana na escola: “Quer descer, Mari?” (Ep. 5).

Em certa ocasião, Antônio se retira da rodinha arrastando-se para trás, nitidamente chateado, quando a discussão é sobre a possibilidade de ir ou não a um passeio que fariam. Por ser uma atividade paga, ele estava entre as crianças que não poderiam participar, e assim concretamente, se retira com seu corpo, mostrando que não pertencia naquele momento ao grupo de crianças com condições econômicas de ir ao passeio⁷⁴. Diferente de Antônio, neste passeio Mari pôde ir e animadamente naquela mesma rodinha afirmava que sua mãe deixaria que fosse (D.C. de 02/06/2006).

Não significa, portanto, que não observei exclusões, auto-exclusões e/ou movimentos semelhantes no contexto investigado, mas as crianças ocupavam os lugares de estar “fora” e estar “dentro” dependendo dos “circunscritores” daquele contexto. Assim, estes papéis não eram fixos, mas dependiam do contexto e dos atores envolvidos. Em cada contexto constitui-se uma rede de significados que canalizam ações, emoções e percepções em determinadas direções, promovendo algumas práticas sociais e delimitando outras. Então, a configuração desta rede atua como “circunscritora” dos processos, como impulsionadora para determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que se distancia, impede ou interdita outras, estabelecendo um conjunto de possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas. A mesma configuração, simultaneamente, pode restringir, limitar e levar a trajetórias diversas diferentes sujeitos (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Na perspectiva de Goffman (1978), os papéis do normal e do estigmatizado são parte do mesmo complexo que não são, simplesmente, complementares, mas apresentam paralelos e semelhanças surpreendentes. Assim, para o autor, o normal e o estigmatizado não são pessoas, mas perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. O sujeito estigmatizado pode ser escalado para desempenhar este papel em quase todas as situações sociais, mas não são os seus atributos estigmatizadores específicos que determinam a natureza dos papéis. O que está envolvido neste encontro são os papéis em interação e não os indivíduos concretos.

Algumas **recusas de compartilhar** brinquedos ou outros objetos, de aceitar convites, que aparecem nesta Dimensão têm um sentido diferente das disputas já apresentadas na Dimensão 3, onde é discutido o brincar compartilhado, porque nestas cenas, nas negociações,

⁷⁴ Este sim pode ser considerado, entre outros, um movimento excludente promovido pela instituição escolar. Antônio tem dificuldades, depois em retornar para a roda, ainda que tenha sido convidado e que mude a temática de discussão. No entanto, este momento de isolamento não se prolongou para os momentos que se seguiram naquela tarde (hora do lanche, pátio ...).

ao menos por parte de algumas crianças, parece que não existe uma intenção de chegar a um acordo para que a brincadeira possa prosseguir. Não parece haver a intenção de compartilhar. Trata-se de tomar o objeto do outro ou impedir que o outro tenha acesso a algo. Assim que alguém garante a posse do objeto encerra-se o encontro por aquele momento. Uma manhã na sala do JII quando as crianças trabalhavam com massa de modelar e palitos de picolé, Carol pega o palito que estava com Mari, imagino que para guardá-lo ... Mari puxa de sua mão. Carol diz que deixe o palito, tentando pegá-lo. Mari não cede e toma-o da mão da colega. Ela não gosta, faz cara séria, mas não insiste. Retira-se ... (Ep. 47). Assim também ocorre com Júlio: Ele senta-se para descansar na escada. Dênis vai tentar pegar o pneu que está no chão ao lado dele. Júlio segura o pneu com as mãos. O outro tenta de novo, Júlio sobe com os pés em cima. Dênis desiste. Ele garantiu o seu brinquedo" (Ep.19). Diante de um convite para brincar, as recusas também aparecem, como quando Maitê recebe um "Nã, nã, nã" como resposta de Júlio ao seu convite para "viajar no avião" (gira-gira) (Ep. 89). Também Mari tem seu convite para Laura voltar à caixa de areia recusado (Ep. 52).

Em sua pesquisa, Ferreira (2004) identificou estratégias de acesso, inclusão, exclusão entre as crianças em seus momentos de brincadeira. Observa que, ao brincarem em um ambiente que simula uma casa, a "porta" abre-se a algumas crianças e fecha-se a outras, sendo, neste processo, construídas fronteiras que funcionam como proteção do espaço interativo, mas também, segundo o entendimento da autora, como forma legitimada de recusa e exclusão de crianças. Para tal, as crianças utilizam diversas estratégias: recusa e exclusão não-verbal, em que o próprio corpo se torna "barricada" ao acesso do outro; recusa dissimulada, que visa ao desencorajamento do outro, fazendo de conta que não se viu ou ouviu o outro; recusa explícita e direta, verbalizadas num "não", sem admissão de réplicas; recusas justificadas diretas que usam argumentos que expõem a incompetência social do outro. Ferreira observou que as respostas negativas dirigiam-se, quase que exclusivamente, a determinadas crianças que, nesse grupo, eram em grande parte as mais jovens, as novatas na turma e/ou aquelas dos grupos sociais desfavorecidos. Quando a autora trata do modo como as crianças lidam com as diferenças entre elas, parece que encontra no contexto investigado, em maior grau, a reprodução dos princípios classificatórios do mundo adulto. Segundo Ferreira (2004), as crianças "etiquetam o outro com legendas dicotômicas" (pequenos ou grandes, bonitos ou feios ...) – a que associam os seus estereótipos (negativos) e tipos ideais (positivos) – "fazendo corresponder a diferentes saberes desiguais poderes" (p.190).

Já William Corsaro⁷⁵, em recente seminário na UFRGS, afirmou que, nos contextos por ele pesquisados, não encontrou crianças que não conseguiram acesso ao grupo de pares (Informação Verbal).

Com relação aos achados da pesquisa que realizei, diria que não observei crianças que – sistematicamente - se encontrassem excluídas, sendo excluídas ou deixando-se excluir. Foi possível identificar algumas estratégias de exclusão e/ou restrição de acesso ao grupo, desenvolvidas pelas crianças, semelhantes às aquelas descritas por Ferreira (2004), no entanto não considero que no universo por mim pesquisado as negativas de acesso fossem direcionadas sempre às mesmas crianças ou de modo especial a Júlio ou Mari. Isto variava, como com outras crianças, de acordo com os contextos.

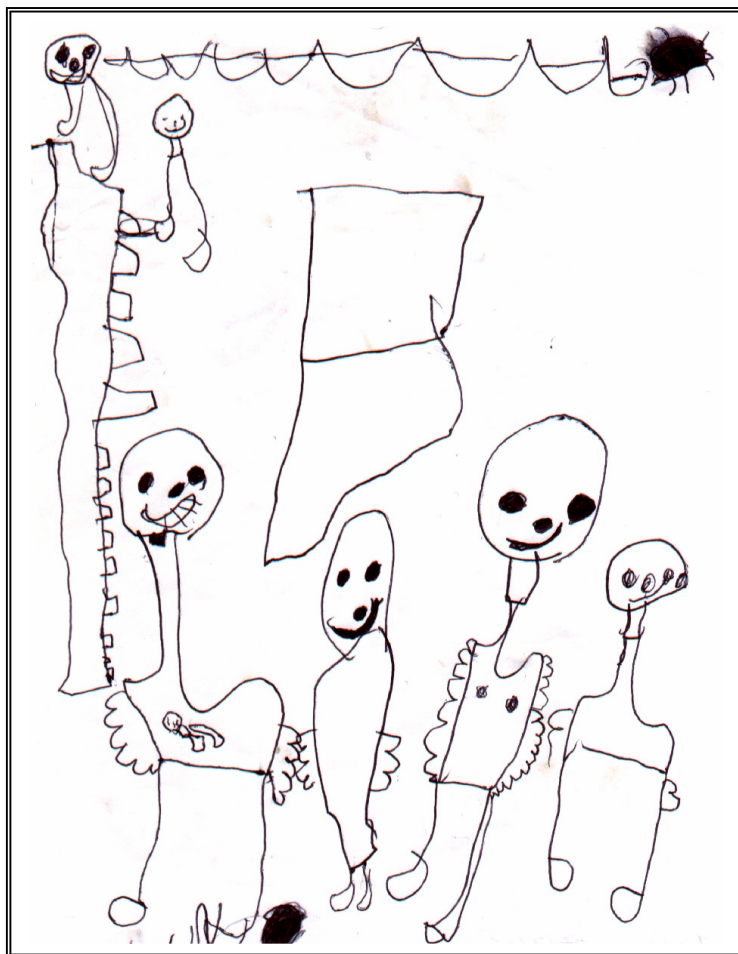
No projeto desta pesquisa afirmava não partir do pressuposto que as crianças com necessidades educacionais especiais tomariam o lugar de “ímpares” no grupo de pares, no entanto estava lá entre as questões: Estariam elas, necessariamente, entre aquelas que seriam alvo de estratégias de exclusão pelas outras crianças?

Naquele momento, Mari e Júlio ainda não “tinham” nomes para mim, não os conhecia, nem a seus colegas, atuando em seus mundos de criança. Causa-me ainda mais estranheza, neste momento do trabalho, pensar e falar em Mari e Júlio classificados apenas como crianças com necessidades educacionais especiais. Não se trata de negar as marcas que trazem em seus corpos desde o nascimento e as dificuldades que a deficiência pode gerar. Mas, como vimos, são antes e mais que tudo crianças e não acredito que “tenham em comum coisas suficientes que assegurem uma análise especial; eles diferem entre si muito mais do que se parecem”, como afirma Goffman, ao referir-se aos sujeitos considerados “destoantes”, definidos como aqueles membros que não correspondem ou aderem às normas (GOFFMAN, 1978, p. 151).

Na perspectiva trazida por Goffman, tratamos aqueles “estigmatizados” como “melhor ou pior do que”, o que pode gerar tensões no encontro e situações onde aquilo que é considerado normal para outro sujeito qualquer pode ser encarado como um sintoma. Assim exemplifica o autor, se para qualquer um envolver-se em uma briga ou discussão, pode ser considerado normal, para um sujeito considerado com deficiência mental poderia ser tomado como um sintoma. Da mesma forma que os menores atos podem ser supervalorizados e vistos como “sinais de uma capacidade notável”.

⁷⁵ Curso e Seminário Internacional Reprodução Interpretativa e cultura de pares das crianças. Maio de 2007, promovido pelo PPGEDU/FACED/UFRGS.

A cor, o nome, o aspecto físico, a percepção da natureza, a linguagem, etc. constituem elementos visíveis em torno dos quais se estabelece a discriminação. Mas a reversibilidade do preconceito e da recusa do outro são também elementos marcantes na construção infantil da interação com outras crianças: a aprendizagem da **diferença** é, nesse sentido, a possibilidade do reconhecimento da **igualdade**. O trabalho pedagógico ganha aqui uma dimensão política e moral irrecusável (SARMENTO, 2007, p. 37 - grifo nosso).



"É a Dinda, a mãe, o
bebê na barriga, a
Estefi, a Bianca e o
meu cachorro".
(Cauan desenha sua
família)



"Ele tá sozinho. Ninguém
quer brincar com ele ...
Sou eu".
(Israel volta depois,
pede a folha e diz: "Vou
fazer meu pai",
desenhando-o ao seu
lado)

CAPITULO 7

UMA PAUSA, UM CORTE, NENHUM PONTO FINAL: PISTAS PARA SEGUIR ...

Retorno no final do ano a convite da professora e das crianças para uma festa de encerramento do Jardim (...) Vou até o refeitório. Assim que entro, Laura quer saber se sei seu nome. Dou-me conta que as dúvidas dela e de outras crianças eram semelhantes às minhas. Temia que nem lembrassem de mim, não soubessem mais meu nome. Outros se aproximam e também querem saber se sei seus nomes. É um teste, um "teste afetivo". Ainda sabemos os nomes uns dos outros. "Eu sei teu nome. Tu é a Ana!". Revivemos um ritual que se repetiu algumas vezes ao longo da pesquisa. Saber o nome do outro tem valor, significa que não nos esquecemos uns dos outros. Diane me estende a mão com um sorriso que quase posso sentir fisicamente. Muitos abraços ... Maitê pela primeira vez me pede um colo! A menina que me parecia sempre tão "grande" também precisa de colo. Estava pronta para a festa, cheia de cachos no cabelo, com um vestido até os pés, branco com enfeites no peito ... Laura pergunta se no pátio pode desenhar no meu caderno. Outros fazem o mesmo pedido. Hoje não tenho o caderno comigo (...) Trocamos algumas notícias sobre Júlio, Mari e Kátia. Falamos de saudade (...) Pergunto se lembram porque eu vinha aqui na escola tantos dias. Antônio responde: "Tu vinha vê como a gente brincava e tu escrevia como a gente brincava". Digo, então, que estou lendo o que escrevi, olhando os seus desenhos e combino que quando terminar o "livro" que estou escrevendo venho mostrar a eles. Pareceram orgulhosos, animados com a idéia. Explico que trouxe um presente e que preciso fazer um agradecimento a eles. Pergunto porque acham que estou agradecida. A resposta vem rápida: "Porque a gente te deixava brincar na casinha, na areia ... e tu via como a gente brincava!". Sigo dizendo-lhes que agora aprendi com eles mais sobre as crianças. Muito mais, na verdade! Explico porque escolhi o bloco e as canetas para presentear-los. Ouviam-me atentos, sorridentes. Esta conversa parecia fazer tanto sentido! Com muita tranqüilidade esperaram que eu entregasse o presente a cada um, beijos, abraços apertados ... Enquanto uns perguntavam "Pode levá para casa?", outros já começavam a desenhar na mesma hora. Jonatan me agradeceu muitas vezes. Alan diz que acha que vai guardar para o ano que vem, para a primeira série

... Eu também vou guardar para o ano que vem e para o outro e talvez para todos os próximos anos que virão, o que generosamente me ensinaram estas crianças (D. C. de dezembro de 2006).

Sobre os modos de pesquisar: lançando olhares diferentes, gerando dados diferentes...

Várias vezes, na discussão inicial das questões de pesquisa deste trabalho, fui questionada se pretendia observar as ações das crianças com necessidades educacionais especiais em relação a seus pares ou o modo de ação dos colegas, sem a marca da deficiência, com relação a elas. Foram bons questionamentos que me fizeram reafirmar meu propósito de buscar olhar para o que se passava **entre** as crianças.

Sempre seremos adultos olhando crianças, mas a experiência de estar como pesquisadora entre elas me deu esta possibilidade de aproximação, que talvez de outro lugar não me fosse possível, até então, “ter outra vista” desta paisagem, aparentemente tão familiar para mim. De certa forma, tive a oportunidade de redescobri-la.

Existem diferenças no que encontramos como pesquisadores quando consideramos que as ações “individuais” não são explicáveis em si mesmas. As escolhas metodológicas de uma pesquisa também têm implicações nos seus achados. Assim, estar com as crianças observando-as em interação no cotidiano, buscando não recortá-las de seus contextos, na perspectiva etnográfica, permitiu que este estudo sobre a inclusão na educação infantil se produzisse como um estudo sobre as crianças e o que são capazes de gerar em seus encontros como categoria. Afirmar que as crianças constituem-se como categoria geracional não significa negar as diferenças de ser uma criança no Japão ou no Brasil, de ser menino ou menina, de ser morador do campo ou da cidade ... Assim, também a marca da deficiência torna-se distintiva, mas nem tudo o que é gerado entre as crianças tem a ver especificamente com esta marca distintiva.

Bueno (2006), ao examinar o conteúdo de teses e dissertações de programas de pós-graduação do país (desenvolvidas entre 1981 e 1998) que buscaram investigar “alunos da educação especial”, refere que a maioria deles não faz “qualquer referência que não seja a da própria deficiência, dificuldade ou problema apresentado” (p.350), sugerindo que estas seriam as principais marcas constituintes destes alunos como objeto de investigação. O autor ainda

analisa que o elemento social tem um papel secundário nestes trabalhos e tomam, em sua grande maioria, como base teórica apenas a Psicologia.

Este trabalho tratou de inclusão, mas falei deste tema falando desta escola, destas crianças e adultos que a compõem, partindo do pressuposto que o todo está na parte. Estes escritos foram uma tentativa de documentar o que pude perceber de suas vozes/ações, lembrando que a escola é viva e este é apenas um registro escrito. A vocação essencial dos estudos dos grupos humanos, diz Geertz (1978), não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou. No caso desta pesquisa, registrar um tanto do que as crianças têm a nos mostrar sobre os processos inclusivos, através de suas múltiplas formas de expressão.

Apesar das incontáveis produções e estudos sobre as crianças, a possibilidade de estudar com elas nos mostra que ainda - e, talvez, sempre - teremos muito a aprender sobre o que produzem nas suas dinâmicas que variam no tempo e no espaço como em qualquer cultura. Partir do pressuposto que não sabemos tudo sobre as crianças ao nos relacionarmos com elas parece ser um excelente começo para encontrá-las.

Se “o mapa não é o território”, como insiste Bateson, muitas vezes, em suas obras, citando Korzybski, minha intenção, seja ao buscar me aproximar das idéias dos autores que aqui me acompanharam, seja ao investigar como se dão as interações entre as crianças pequenas nos processos inclusivos, sempre serão tentativas de traçar mapas, de captar movimentos, de desenhar caminhos a partir do que fui capaz de perceber como parte do contexto. Assim, não tive a pretensão - nem mesmo existiria esta possibilidade - que estes escritos e/ou esta pesquisa viessem a ser o território.

Sobre os lugares dos adultos e das crianças – algumas considerações

Apesar deste trabalho ter tido como seu foco as crianças, sinto-me com o compromisso de trazer aqui ainda estas reflexões em função das implicações que trazem para a escola infantil. As instituições que a sociedade cria para suas crianças são como declarações que se faz sobre o que se pensa delas, o lugar que lhes reservamos e o que se espera delas.

Mendes (2006), ao apresentar os resultados de sua pesquisa a respeito de inclusão de crianças consideradas com deficiência, em que analisa cerca de 100 episódios, coletados no cotidiano de uma creche, aponta que nas situações de brincar livre predominam os

episódios classificados como “situação-problema” ou “não-inclusivas”. Identificando, ainda, que nas situações envolvendo “atividades acadêmicas” e brinquedos dirigidos pelo educador, predominam os episódios considerados “inclusivos”. A autora considera que as situações de brinquedo, sem a supervisão dos adultos, deixam as crianças com necessidades especiais mais vulneráveis.

Não realizei um estudo quantitativo, mas no contexto por mim investigado, como mostraram os episódios, não foram poucos os momentos em que as crianças brincavam livres ou realizavam outras atividades sem a supervisão direta dos adultos em que onde foi possível observá-las fazendo inúmeras aprendizagens ao investir em suas relações, conforme expressam as Dimensões: buscando compreender o outro, movimentando-se na busca de aproximações, compartilhando ações e sentidos e experimentando afastamentos ao regular ou ter seu espaço de acesso regulado pelo outro. Considero, ainda, que os episódios de conflito e os afastamentos são inerentes à interação, necessários aos encontros e também geram movimento e aprendizagem, não se constituindo - necessariamente - no contexto investigado, em situações problemáticas que criariam barreiras à inclusão ou seriam impeditivos para fazer parte do grupo.

Não poderia, assim, tomar nenhum destes modos de socialização entre as crianças que pude acompanhar como “não inclusivos”, mas sim como parte integrante destes processos. Buscar compreender e tratar uma ação de um sujeito não como causa da ação do outro, mas como parte dela (GÓES, 1992) foi um desafio na direção da qual caminhei e que julgo, nesta experiência, ter encontrado algumas das suas trilhas que me levaram a uma aproximação deste entendimento, em que se revelam as tensões, onde o individual e o social são concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um só sistema interativo (COLE, 1985 apud GÓES, 1992).

A idéia do adulto como ator principal na escola parece prevalecer em nossas representações e em muitos estudos. Não quero ser mal compreendida, então reafirmo que no contexto pesquisado a mediação dos educadores foi importante em muitos momentos e em outros inclusive fez falta. No entanto, no cotidiano deste grupo de crianças, a presença dos adultos não foi o único fator determinante para a qualidade das interações entre as crianças, apesar de considerá-los (os adultos) muito importantes.

Muitas vezes, o fato das crianças não serem olhadas - e vistas - de perto pelos educadores, especialmente nos momentos de pátio, local onde as crianças mais permaneceram durante o tempo de minhas observações na escola, acabava por permitir que elas tivessem a necessidade e/ou possibilidade de negociar com seus pares, desenvolvendo seus próprios

recursos, estratégias para lidar com os conflitos e outras situações que surgiam. No entanto, por outro lado, este afastamento privava, de alguma forma, os educadores, de compreenderem algumas dinâmicas deste grupo, o que do meu ponto de vista, entre outros aspectos, lhes fazia falta ao intervirem com as crianças. Porque, então, desconhecendo o contexto em que ocorriam as situações nas quais intervinham, estas muitas vezes se davam a partir do que julgavam estar acontecendo ao enxergar um recorte de uma cena e não a seqüência de ações do que ali se deu. E, normalmente, sem o tempo ou a disponibilidade para ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o que estava ocorrendo e como se sentiam a respeito disso. É claro que o número de crianças a serem “olhadas”, o lugar que historicamente nos atribuímos como educadores e aquilo tudo que já sabemos sobre a velocidade em que as coisas acontecem em uma escola infantil podem ser aspectos que dificultam que se faça esta aproximação do que se passa entre as crianças de um modo mais demorado. Também reconheço a diferença do meu lugar de pesquisadora, que estava ali especificamente com a tarefa e disponibilidade de aprender com as crianças sobre suas interações. De qualquer modo, principalmente no pátio, o foco da observação das educadoras parecia, de um modo geral, muito mais centrado em evitar, interromper ou cessar possíveis conflitos entre as crianças.

Bronfman e Martínez (1996) realizaram um estudo etnográfico comparativo, abordando a socialização de crianças integradas na escola regular, crianças surdas em uma escola de Barcelona e filhos de imigrantes em uma escola francesa. Neste trabalho, entre outros achados, mostram o quanto as interações entre as crianças são relações quase “invisíveis” na escola, não sendo consideradas pelo grupo de professores como relevantes. A escola encara as interações horizontais entre as crianças como esporádicas, com influência negativa, já que distrairiam os alunos das “verdadeiras” aprendizagens.

Pontecorvo (2005) também refere que, apesar do espaço escolar contar com a presença de muitos sujeitos, o indivíduo é o mais valorizado. Na escola, presume-se que a situação educacional ideal é a diática (professor-aluno) e considera-se, de um modo geral, que a aprendizagem se dá antes ou depois da interação entre pares.

Em minha experiência na assessoria da SMED também é muito comum que ao discutir situações do cotidiano de algum aluno na escola, este seja trazido praticamente “recortado” do contexto. As análises ficam centradas, literalmente, no que se vê no sujeito. Como se fosse um filme onde atua um único ator. Raramente são trazidos espontaneamente os modos como se dão as interações com os colegas, como também, dificilmente é possível compreender nas narrativas, em que contexto se deu uma ou outra conduta da criança: o que havia sido proposto, que tipo de intervenção foi tentada, acompanhado de quem estava... Isto revela o

quanto ainda é forte a crença ou a ilusão de que olhando para o sujeito isoladamente, para aquelas que julgamos ser “suas características”, isto já nos forneceria o que precisamos saber para planejarmos nossa abordagem pedagógica com ele. Como se o contexto onde as coisas ocorrem não fosse relevante. Esta discussão poderia se desdobrar em inúmeras outras, mas trago-a aqui principalmente para mostrar o quanto, de fato, as relações entre as crianças na escola são, freqüentemente, desconsideradas ou tomadas como algo menor.

Estar com as crianças, enxergá-las e encontrar sentidos

Tenho registros da estagiária Kátia queixando-se de sua tarefa na escola “*Tô cansada de ficar aqui, olhando ela (Mari) brincar*” (D.C. de 23/08/2006). Sua queixa referia-se à ausência de planejamento do grupo de educadores das atividades às quais usualmente atribuímos o *status* de “pedagógicas”, dirigidas às crianças. Apesar de, em muitos sentidos, suas queixas me parecerem procedentes quanto ao número reduzido de momentos mais planejados no cotidiano, ela parecia não compreender o valor e o sentido de sua presença e intervenções junto às crianças nestes momentos que não julgava “pedagógicos” na escola. Ainda que eu tenha observado nas ações de Kátia valiosas mediações entre as crianças em intervenções muito importantes, ela não parecia reconhecê-las como tal.

Bronfman e Martínez (1996) nos falam desta invisibilidade para os próprios professores do valor de suas intervenções. O peso da ideologia da escola faz com que tenhamos uma “cegueira seletiva” (p. 109) diante de certos fatos que ali vivemos. Assim, os educadores nem sempre se dão conta das aprendizagens que fazem as crianças, por exemplo, quando estes se mostram respeitosos com seus alunos. Os autores (1996) referem que na cultura da escola se produziu uma “desviação de valores” (p. 101), em que a gestão de relações entre as crianças não é considerada uma atividade relevante e/ou tomando parte em suas atribuições. Sugerem que, talvez também por isso não ser reconhecido por eles próprios, sintam-se tão cansados em sua tarefa. Quando toma consciência das diferentes facetas dos papéis que ocupa, o ator dispõe de meios para avaliar a qualidade de sua atuação. Precisamos, como humanos, encontrar sentido nos nossos fazeres!

Ainda que se trate do contexto da educação infantil, em que a socialização e o brincar são aceitos e anunciados como alguns de seus importantes objetivos, parece que uma das “partes” que constituem a socialização, as aprendizagens mais formais, as chamadas

“pedagógicas” ou “dirigidas”, ainda são mais valorizadas. Seria porque estas somos nós adultos quem propomos, então temos certeza de nossa autoria, o que nos ajudaria a sentir-nos “professores de fato”?

Interessante que apesar disto ser reconhecido como um valor maior, na prática, no que se refere ao contexto investigado, o que mais ocorria eram, de fato, as atividades “livres”. Não me parecia que, na escola onde estive, estas ocorriam por uma decisão deliberada ou explícita do grupo de educadores, embasada no que é um pressuposto deste trabalho: o valor das interações entre as crianças, mas pelas razões já discutidas anteriormente.

Posso pensar ainda que Kátia faz este comentário em um momento do processo em que tanto Júlio, mas especialmente Mari, pareciam estar precisando muito menos dela ao brincar no pátio, também em função de sua clara vinculação com os colegas e a importância que a relação com seus pares ganhou no seu cotidiano na escola. Na chegada de Mari à escola o papel de Kátia junto a ela era bem mais definido e algumas das “tarefas”, que eram tomadas como suas foram, gradualmente, sendo assumidos pelas próprias crianças, como por exemplo ajudar Mari em seus deslocamentos. Na medida em que Mari se fez conhecer tornaram-se também desnecessários alguns dos cuidados que eram dispensados a ela inicialmente pelo natural desconhecimento de suas possibilidades: de sustentação sentada na cadeira ou no chão, de alimentar-se sozinha, de aproximação com as outras crianças... Quando ocorriam as atividades “dirigidas” na sala envolvendo desenhos, recortes, colagens, estas eram propostas mais individualizadas e com frequência era possível ver Kátia auxiliando Júlio ou Mari, uma vez que ali ambos apresentavam dificuldades em executá-las do modo esperado pela escola. Assim, neste espaço mais direcionado, talvez ela se sentisse realizando a tarefa que imaginava ser a mais importante para estas duas crianças. Ali, nas atividades consideradas as pedagógicas/tipicamente escolares, apareciam as “faltas” de Júlio e Mari e, para “supri-las”, ela estava disponível.

Já enquanto brincavam no pátio não se sentia necessária, talvez por não ser capaz de enxergar as aprendizagens que as crianças faziam também nestes momentos de interação e, portanto, não tendo tanta clareza do quanto suas intervenções foram importantes na relação entre as crianças. Examino aqui o modo como Kátia se posiciona, não para lançar-lhe críticas, mas para pensarmos. De um modo geral, parece que não é claro, nem mesmo para nós educadores que temos mais tempo de “estrada” que Kátia, o lugar que precisamos ocupar enquanto as crianças brincam, ou ainda, o valor destes como espaços em que se produz cultura e se experimenta pertencimento.

Se ainda são muitas as dúvidas a este respeito, após esta estada entre as crianças como pesquisadora, me atreveria a afirmar que uma importante função que temos junto às crianças é estar tão próximos que nos permita colocar-nos como “ponte” entre elas quando isto for necessário, e ainda, por estarmos tão próximos a elas, percebermos quando precisamos “sair” de cena. Será que conseguimos encontrar um lugar do tipo nem tão perto e nem tão longe? O posicionamento adotado pelo adulto-educador nos momentos de brincar que ajudaria na construção deste espaço de produção infantil, é trazido por Ferreira (2004): com sua presença, ele não ignora o que se passa com as crianças, mas não interfere a ponto de mudar o rumo do jogo, explicitando os limites, mas não determinando o resultado final.

Parece que as próprias crianças podem nos ajudar a encontrar este lugar que podemos ocupar junto a elas. Pude observar, mas também experimentar com diferentes crianças deste grupo o pedido de minha presença como mediadora. Entre outras situações, trazidas nas Dimensões, recorro duas delas: quando Mari me convoca a levá-la até onde pretende ir encontrar seus amigos e quando Júlio me pede ajuda para se inserir no jogo de futebol com os outros meninos. Talvez, como adultos, precisemos experimentar lugares diferentes para estar entre as crianças. Não se trata, é claro, de nos retirarmos dos cenários da escola, mas talvez abrir mão do lugar de ator principal e aprender mais sobre ser “ponte” entre elas e construir canais que nos liguem a elas e suas concepções, fomentando e/ou reconhecendo o seu protagonismo.

“Apenas” socialização?

É importante atentar para o fato de que, freqüentemente, quando o tema é a inclusão escolar, os ganhos apontados de um modo geral são apenas para as crianças consideradas com deficiência. Como se as demais crianças ditas “normais” não se beneficiassem destes encontros. Isto só faria sentido se partíssemos do pressuposto já discutido, de que as crianças com necessidades educacionais especiais se constituíam apenas de “faltas” e isto não se pode dizer de nenhum dos sujeitos que encontrei nesta pesquisa.

Grande parte dos trabalhos que falam sobre o impacto dos programas de inclusão na educação infantil afirmam que ambientes inclusivos podem favorecer mais o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivo, social e linguisticamente), do que ambientes segregados. Seriam, portanto, evidentes os benefícios para as crianças com deficiências ao participar destes espaços. Nos “ambientes inclusivos”, possivelmente as

crianças com necessidades educacionais especiais estarão sujeitas a práticas adequadas para a sua idade, terão parceiros mais habilidosos, terão modelos mais positivos de interação e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre as crianças (MENDES, 2006). Concordo que estes são ganhos prováveis para a grande maioria das crianças ao participar da vida de um grupo na escola infantil - não apenas para aquelas consideradas com deficiência. Pensando em Júlio, Mari, Maitê, Talita, Pablo, Sálvio ... na interação com seus pares não poderia precisar quem foi mais vezes modelo para quem, determinar quem teve maiores ganhos em cada momento e em que aspectos, quem desenvolveu as estratégias mais importantes, quem fez mais aprendizagens. O que me permito afirmar, após estar entre as crianças nesta pesquisa, analisando alguns dos episódios que se passaram entre elas, é que não se poderia precisar quem ganhou mais ou menos ao estarem juntos na escola. Reconhecer que as crianças consideradas com necessidades educacionais especiais possam, também como todas as crianças, propor novidades, trazer contribuições ao contexto, ainda parece ser uma possibilidade remota em nossa cultura.

Considero, ainda, superficial dizer que os ganhos seriam “apenas” de “socialização”. Quando se tem em mente o aluno que traz o peso das marcas de classe, cor, gênero, deficiência, mais facilmente as idéias pré-concebidas de fracasso são acionadas. É assim que “em condições de pobreza severa muitas vezes os diagnósticos educacionais, sociológicos, psicológicos, políticos etc., consideram que a obtenção da socialização já é uma vitória” (SILVA e FREITAS, 2006, p. 19).

“Está aqui para se socializar” é afirmado, freqüentemente, com relação à criança com necessidades especiais, como se isto fosse algo menor em relação a algo supostamente maior e hierarquicamente mais importante, e que esta sim seria a tarefa da escola: as ditas aprendizagens de “ordem cognitiva”. Como se no processo de socialização, ao estar uns com os outros, empenhando-se nestes encontros, não estivessem aí implicadas aprendizagens de toda ordem, incluindo as chamadas de “ordem cognitiva”. Como se fosse possível, de alguma forma, separar, apartar, identificar em cada criança quais seriam os ganhos de ordem afetiva, motora, cognitiva, individual, social... E em que momento estas aquisições deixariam de ser da ordem das relações e passariam a ser “cognitivas”, ou ao contrário. Esta não é uma discussão nova na educação, mas cabe trazê-la aqui em função das inúmeras vezes em que se ouve que os benefícios da inclusão escolar seriam apenas para as crianças com necessidades especiais e que estes estariam, em grande parte das vezes, restritos à “socialização”. O que gostaria de afirmar é que estas distinções nem sempre ajudam. O que me parece que mostram

os episódios interativos é que toda a ordem de aprendizagens ocorre nestes encontros entre as crianças, como parte do processo de socialização.

Neste trabalho, socialização não foi tomado em seu sentido clássico, onde este seria apenas um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais, mas assumiu uma “perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro”(MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392). Socialização considerada, portanto, como um processo contínuo, mas não linear, que comporta crises, onde se ajustam constantemente o sujeito a si mesmo, ao outro e ao seu entorno social mais amplo. É, assim, um processo que, por seu permanente dinamismo, não chega a atingir um equilíbrio, um patamar supostamente final, que possa ser plenamente previsível ou para o qual se possa estar preparado por antecipação. Não se trata, portanto, de uma capacidade individual das crianças de integrar-se em certas formas institucionalizadas de vida coletiva, mas algo que lhes acontece, permanentemente, constantemente nas relações que se estabelecem.

Se a interação é um pressuposto para a socialização e as aprendizagens ocorrem nas interações, fica difícil distinguir o que impele ou recebe os movimentos que são ativados nestes encontros, o que vai “dentro” do que está supostamente “fora”. E o que está fora, seria determinado pela fronteira visível de nossa pele?

Rodney Donaldson escreve, na introdução do livro “Una Unidad Sagrada” (BATESON, 1999), que tudo o que podemos conhecer, para Bateson, é a diferença; logo, grande parte dos nossos problemas pessoais, interpessoais, internacionais e ecológicos se originariam da simples transformação de uma distinção em uma separação e da separação em uma oposição. É preciso um esforço para compreender que uma distinção que fazemos divide em partes um terreno que, antes desta distinção, estava unido. O terreno a que se refere seria um “mesmo-em-interação” e esta distinção é apenas nossa criação. A questão aqui, então, seria manter esses diferentes níveis não separados e não confundidos.

Neste sentido, parece que distinguir também é conectar. Não se distingue o que não está conectado. Bateson (1999) considera que toda a diferença pode servir como informação. A diferença não está localizada nisto ou naquilo; é feita da substância que é feita a mente. E o que este autor chama de mente?

Bateson (s.d.) considera que a mente não teria uma localização determinada - no cérebro ou em qualquer parte do corpo - ela está na natureza, unindo o tecido das coisas vivas. O processo mental, nesta perspectiva, é considerado como uma seqüência de interações entre

as partes. A função mental é imanente na interação de “partes” diferenciadas e todos somos constituídos por essa interação combinada.

Para o autor “são necessárias pelo menos duas coisas para criar uma diferença. Para produzir novidades de diferença, isto é, informação, devem existir duas entidades (reais ou imaginárias) tais que a diferença entre elas possa ser inerente ao seu relacionamento mútuo (...)” (BATESON, s.d., p. 76). O autor refere-se ao valor que atribui à diversidade das pautas culturais que matizam o mundo:

(...) el hecho de que exista esa diversidad es algo bello en si mismo. El problema, según lo veo yo, ha de ser ordenar esa diversidad, pero no eliminando todas las pautas menos una, sino inventando pautas de comunicación que trascienden las diferencias. Así como a nadie se le ocurre proponer una comunidad no estratificada o indiferenciada, sino antes bien comunidades en las cuales la diferenciación aliente la auto aceptación en todos los niveles de la sociedad (BATESON, 1999, p. 68).

Nesta perspectiva, a diferença, a diversidade, a complexidade, bem como a interação, o encontro entre as partes, são colocados como necessários, são produtores dos processos mentais e não uma dificuldade a ser superada ou eliminada.

Segundo Baptista (2006), a partir desta compreensão de mente preconizada por Bateson,

(...) tornam-se evidentes duas premissas básicas: estamos em contínua mudança; essa mudança envolve necessariamente o contexto e as nossas relações com o mesmo, sem que possamos estabelecer uma direção de determinação e tenhamos que admitir um movimento de co-referência, co-determinação entre os componentes do sistema⁷⁶.

Inclusão que vem de “fora” e inclusão que se dá “dentro”... ou onde acontece a inclusão?

Quando falamos em uma “escola inclusiva” parece que, facilmente, a atrelamos apenas à ação de adultos que a conceberiam e a promoveriam assim. Nos dá a idéia de algo que talvez poderia ser completamente planejado, antecipado, que parece vir de “fora”. Mas, a inclusão, para além do que se pode planejar antecipadamente, também se dá “dentro” e a

⁷⁶ BAPTISTA, Cláudio Roberto. Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. II Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Trajetórias de Pesquisa. **Anais**. Vitória, maio/2006. CD-ROM.

cada dia no que se gera e se vive na relação entre os sujeitos que compõem este contexto e, portanto, a ação das crianças, todas as crianças, são parte fundamental nisto que se produz.

Os termos inclusão e/ou integração, ora são usados por teóricos da educação como sinônimos, ora como termos opostos, representando diferentes paradigmas e, no contexto da legislação brasileira, sendo utilizados também como marcadores temporais - no início do processo falava-se em integração, hoje fala-se em inclusão - este último como um processo que representa avanços em relação ao primeiro.

Amiralian (2005), analisando o significado destas palavras, a partir de suas definições etimológicas, chama a atenção para alguns pontos: para o termo inclusão é apontada sempre a idéia de compreensão, além dos fenômenos e atos de envolver e pertencer, enquanto para a palavra integração é assinalado um processo que assegura a inteireza. Integrar é uma condição para se completar, para se tornar inteiro.

A partir destas referências, sugere que o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como “uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e ser parte integrante dela. Condição que assegurará a inteireza da escola, a completará e a transformará, então, em uma escola Integrada/Inclusiva” (p. 62).

Neste trabalho emprego o termo inclusão, em parte pelos mesmos motivos já esclarecidos, quando justifico, no primeiro capítulo, o uso da expressão necessidades educacionais especiais, ou seja, por ser este o termo empregado nos atuais documentos orientadores do MEC e também por ser esta a nomenclatura utilizada no contexto da RME/POA, quando tratamos destes processos.

No entanto, conforme afirma Baptista (2003), nossa atenção deve estar dirigida ao significado que estes termos podem ocultar, assim, “mais do que a defesa de integração ou de inclusão, é necessário saber de qual inclusão ou integração falamos” (p. 53).

Inclusão escolar como possibilidade de mudança

Esclareço, portanto, que, quando me refiro neste trabalho à inclusão, parto do pressuposto sistêmico de que sempre que um elemento novo é inserido ou se insere em um contexto, ele o afeta ao mesmo tempo em que é afetado por este contexto, provocando modificações nas relações que ali se estabelecem, o que tem implicações importantes na escola.

Para Bateson (1999), quando incluímos um novo elemento no grupo, este gera mudanças e reciprocamente também é afetado por estas mudanças. A mudança produzida em um sujeito afeta o ambiente dos demais, o que determinará uma mudança também nestes. E isto, por retroação, provocará no primeiro sujeito mais mudanças na mesma direção.

Este olhar é especialmente importante quando tratamos destes conceitos amplamente utilizados como os de inclusão e integração de crianças com necessidades educacionais especiais. Ora a ênfase é dada nas mudanças necessárias no espaço educativo que recebe esta criança, ora a ênfase recai nas modificações que a criança com necessidades educacionais especiais precisaria sofrer para estar neste espaço, como se houvesse a possibilidade deste contexto que a recebe, manter-se estático diante de sua chegada ou deste sujeito que chega não ser afetado neste encontro. Sempre ocorrerão mudanças de diferentes ordens, quer tenham sido planejadas ou não, sejam elas mais ou menos perceptíveis para nós.

Algum tipo de movimento que nem sempre é possível medir, calcular, precisar, ocorre em todo o contexto envolvido nos processos de inclusão. Nesta perspectiva, considerando a escola como um sistema, não podemos imaginar que ela permaneça imutável diante de tantas novidades que se apresentam, entre elas a chegada e a permanência destes sujeitos ditos com necessidades educacionais especiais que, até então, não faziam parte das representações que temos internalizadas do contexto escolar.

Bateson (1999) ensina que as mudanças nos são pouco perceptíveis. Mudança, esclarece ele, é o processo pelo qual uma pequena coisa ou um grande segmento de material descritivo deixa de ser “certo”.

Bateson (s.d.) fala da dificuldade de percebermos mudanças em nossos próprios assuntos sociais, na ecologia à nossa volta. Quantas pessoas estão conscientes da diminuição do número de borboletas de nossos jardins? Essas coisas passam por mudanças drásticas, mas nos tornamos acostumados ao novo estado de coisas antes que nossos sentidos possam nos dizer o que é novo. Considera que estamos quase sempre alheios às tendências de nossas mudanças de estado.

Todas as conexões que estão dentro de uma descrição que fazemos, são difíceis de tratar, mas são questões que devem ser esclarecidas quando queremos falar de estabilidade ou de mudança. A confusão é causada pela linguagem, diz Bateson (1999), mas como não podemos deixar de falar sobre as coisas, sugere que enfrentemos, “desnudos, as descrições da informação” que recebemos.

Parece que o autor sugere que precisamos fazer um esforço no sentido de abrir espaços para perceber as mudanças, uma vez que nossa tendência humana seria perceber mais facilmente a estabilidade, aquilo que se repete.

Bateson (1999) refere-se à palavra “estável” e diz que esta é uma espécie de “peça solta” que nos impede de ampliar nosso pensamento ao tentar compreender uma situação no contexto em que ocorre: “Quando me libere de la palabra ‘estable’ hallé una gran puerta abierta a todo un universo de pensamiento, a la revisión de otros aspectos y otros modos de integrar la vida” (p. 367). Afirma, ainda, que há uma possibilidade de mudança no sistema de todas as estruturas geradas.

Todos nós, adultos e crianças, que constituímos a escola, passamos por sucessivas socializações e ressocializações. Sendo assim, a próxima cena da história de cada um guarda em si a possibilidade de ser surpreendente. Nas trilhas que percorremos existe sempre a possibilidade do imprevisto, algum espaço para que se apresente algo de novo, de inesperado, porque somos multideterminados e são múltiplos os contextos que ativamente habitamos.

Sabemos que os primeiros centros considerados de aprendizagem formal já nascem com uma função meramente reprodutiva, onde se buscava que os aprendizes fossem apenas um eco de um produto cultural (POZO, 2002). No entanto, ainda que a escola traga, desde a sua origem, esta marca e por séculos tenha se organizado, aparentemente, sem nenhum tipo de dúvida sobre que aluno deveria freqüentá-la ou sobre o que deveria ser ensinado neste espaço, começo a pensar que afirmamos com muita facilidade que ela “não muda”. E, talvez isso que dizemos sobre a escola, “que não muda”, também nos impeça, de certa forma, de enxergar as mudanças que ocorrem e, portanto, de fomentá-las, de fazê-las existir.

As crianças podem nos ensinar, se pudermos aprender com elas...

As crianças são, na escola, os parceiros mais freqüentes uns dos outros e são capazes de acessar dimensões ao estarem juntos compartilhando sentidos que nem sempre se revelam tão facilmente a nós. Os encontros entre as crianças são reveladores de caminhos a serem percorridos e desencadeadores das potências suas e de seus pares. Podemos partir na busca de uma sintonia, de uma conexão, para que se estabeleça um nível de comunicação tal que nos dê a possibilidade de aproximar-nos dos seus modos de relação, aproveitando aquilo que podem nos ensinar neste e em outros sentidos. Por que não nos lançamos a aprender com elas já que dizemos que é para elas que criamos as instituições escolares?

Freqüentemente, quando tratamos de nossa tarefa na educação, dizemos que é preciso *ensinar às crianças* sobre ser solidário, sobre o respeito ao outro, a lidar com as diferenças, etc., na busca da construção de um lugar melhor para viver. Após estar com estas crianças na pesquisa sigo pensando que podemos sim ensinar a elas sobre isso, mas, com certeza, além de ensiná-las, podemos aprender com elas sobre seus modos de fazer isso, porque são de fato *bons modos*, inovadores para nós, menos ensaiados e que dispensam *scripts*.

O que me foi possível observar com estas crianças, mas não apenas com estas, é que elas fazem as perguntas que precisam e apresentam-se ao outro valendo-se das diferentes estratégias que possuem e/ou desenvolvem nestes encontros. Ficam as perguntas: Será que precisamos criar situações “artificiais”, momentos “oficiais”, para tratar das diferenças, algo que parece tão visível às crianças e que emerge cotidianamente em situações diversificadas através de suas perguntas e ações? Ou falaremos disso quando a temática surgir de modo contextualizado? Todos precisam falar da deficiência, tomada como sinônimo de diferença, ao mesmo tempo, em uma mesma perspectiva? É justo tornar-se assunto da “roda”, um caso a ser discutido, sem ser consultado sobre isso ou mesmo sem conhecer aqueles que falam de mim, numa tentativa de definir quem “sou”, o lugar que ocuparei no grupo (aquele que não fala, não anda, não enxerga, etc.) antes mesmo de minha chegada? Seremos capazes de operar uma pedagogia que, “reconhece a diferença, mas recusa a desigualdade”, conforme propõe Sarmiento (2007, p.33)?

Os recentes estudos da infância (da Sociologia, da Psicologia, da História, etc.) têm permitido que nos aproximemos de um modo diferente das crianças, escutando-os, observando-os em seus contextos, o que pode nos ajudar a repensar a Pedagogia.

Em sua perspectiva filosófica, Kohan (2006) propõe um novo início para a educação: “seria algo assim como uma infância para a educação e não apenas uma educação da infância” (p. 65). Quem sabe consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos (professores, gestores ...) a interromper o que está dado e propiciar novos inícios, sem a aspiração de modelar nada. “O que pode uma criança?”, pergunta o autor. Não o sabemos. “Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar - talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação” (p. 67).

É muito interessante a sensação que me causa finalizar este trabalho. Encerrar estes escritos, porque estas conversações certamente seguirão. Abrir mão, por um limite de tempo e do objetivo deste, de muitas outras idéias que surgem, de novas “janelas” que não param de se

abrir, não é algo fácil. Elas me fazem falta! Optar por algumas cenas, algumas discussões, alguns conceitos para essa conversa, em detrimento de outros, me fizeram experimentar na prática (ou seria na pele ou na cabeça?) algo que Bateson traz em sua perspectiva teórica. A dificuldade que se apresenta quando separamos em partes algo que, antes dessa divisão feita artificialmente por nós, fazia parte de um todo. Morin diria que não podemos separar em partes aquilo que foi tecido junto. Este é o sentimento que retorna!

Escrever a respeito de contextos e temáticas complexas como estas nos faz revelar parte da trama que os constitui e lidar o tempo todo com um trabalho escrito que se parece, de alguma forma, com o contexto sobre o qual quer contar. Quando puxamos um fio, mexemos com os outros. Parte e todo estão interligados, constituindo e sendo constituídos pelo todo. Sinto, com clareza, a falta de uma parte-idéia para a existência da outra. Mas encerro esta conversa com a clara sensação de que, talvez, este poderia ter sido o início deste trabalho e, quem sabe, um dos capítulos iniciais ficasse bem na conclusão ou em algum outro lugar deste escrito. Ao longo de todo este processo - e até este momento - experimento a sensação de que as idéias expressas estiveram sempre provisoriamente encadeadas e organizadas. A cada nova leitura deste trabalho constatava que elas não tinham um lugar assim tão certo para estarem. Apesar do esforço que fiz neste sentido, nem mesmo estas notas “conclusivas” parece que conseguiram tomar a forma de um capítulo final ...

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 419-43, maio/ago. 2005.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v.22, n.67, p.59-66, 2005.
- ANDRÉ, Marli A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Aurélio Século XXI. O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. Versão Eletrônica em CD-ROM.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Integração e Autismo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al.. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia; CARVALHO, Diana (orgs.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; DORNELES, Beatriz Vargas. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2004. CD-ROM.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIAS DE PESQUISA. **Anais**, Vitória, maio/2006. CD-ROM.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Jon-Carles. **La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad**. PAIDÓS, Barcelona, 2000.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d..
- BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa: Gradiva, 1989.
- BATESON, Gregory. **Una Unidad Sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 33-44, 2003.

BRASIL. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de outubro de 2005.

BRASIL. MEC. **Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. MEC. **A Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, Brasília: Secretaria de Educação Especial, out. 2005.

BRONFMAN, Ana Vásquez e MARTÍNEZ, Isabel. **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica**. Barcelona: Paidós, 1996.

BRUCE, Tina. O brincar, o universo e tudo! In: MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARIA, Telmo H. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamentos, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (org). **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto alegre: Mediação, 1997.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “Ofício de Criança”: Definição Social da Primeira Infância e Funções Diferenciadas da Escola Maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 32-56, nov.1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. **We're friends, right?** inside kids' cultures. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003a.

CORSARO, William. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2003b. (Texto Digitado).

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Curso e Seminário Internacional Reprodução Interpretativa e cultura de pares das crianças. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, maio 2007. (Texto Digitado).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DORNELES, Beatriz Vargas. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOLS, A. M. S. et al. (orgs.). **Saúde Mental na Escola 1: Uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Porto: Afrontamento, 2004.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FRANCISCO, Denise A. **Processo de construção identitária de professoras das educadoras leigas de creches comunitárias**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. História da Infância e Deficiência: Alegorias do Apetrecho e do Protocolo. In: Reunião anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005. CD-ROM.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓES, Maria Cecília. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XIII, v. 42, p. 337-341, ago.1992.

GÓES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago, 2005.

INCLUSÃO e Solidariedade. **Boletim da Associação dos Familiares e Amigos do Down**, Porto Alegre, p.3-4, dez. 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

KOHAN, Walter (org.). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.116, p. 41-59, jul, 2002.

LADD, Gary W.; COLEMAN, Cynthia C. As relações entre pares na infância: formas, características e Funções. In: SPODEK, Bernard (org.). **Manual de investigação em educação de Infância**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p.67-84, ago. 2002.

LOSS, Viviane Campos. **A inclusão na educação infantil em Porto Alegre**. Porto Alegre, 2005. Entrevista concedida a Ana Maira Zortéa.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1984.

McCOLLUM, J. A.; MAUDE, S. P. Retrato de uma área em mudança: a política e a prática na educação de infância especial. In: SPODEK, Bernard (org.). **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo: poesias (1966-1974)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. **Anais. ENDIPE**, Recife, abril 2006. CD-ROM.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me descobrindo. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 27, p. 45-58, 1984.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, mai/ago. 2005.

MONTAGNER, Hubert. **A vinculação. A aurora da ternura**. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-59, mar. 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e as experiências das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação Especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 20, p. 7-12, jan, 2000.

OLIVEIRA, Cida de; BADEJO, Maria Lúcia. Aprendendo a lidar com as diferenças desde o berço. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, n.9, p. 20-24, nov. 2005/fev. 2006.

OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. **A atuação dos professores dos Laboratórios de Aprendizagem em escolas cicladas do Município de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULON, Simone Mainiere; FREITAS, Lia Beatriz; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2005.

PESSOA, Fernando. **Poesias inéditas: 1930-1935**. Lisboa: Ática, 1956.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. (Des) **Vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, n. 86, Campinas, vol.15, abr. 2004.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação Social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Processo de Integração**. s.d. (Texto Digitado).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de políticas de integração de alunos de Educação Especial nas Escolas Infantis e de 1º Grau da RME**, 1994.(Documento Mimeografado).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do processo de matrícula**, 2003/2004. (Texto Digitado).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do processo de matrícula**, 2006/2007. (Texto Digitado).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o estágio do projeto de inclusão**, 2007. (Texto Digitado).

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 27-33, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia; SILVA, Ana Paula. Uma Perspectiva Teórico- Metodológica para Análise do Desenvolvimento Humano e do Processo de Investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, n.13, p.281-293, 2000.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Kátia; SILVA, Ana Paula. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra et al. A Educação Especial em Porto Alegre. **Teoria e Fazeres: Caminhos da Educação Popular**, Gravataí, SMEC, v. 1, p. 20-25, 1998.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra. A escola cidadã e a educação inclusiva. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, SMED, n. 20, p. 18-26, jan. 2000.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2002.

SANTOS, Pereira dos Santos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://www.educaonline.pro.br/art>> Acesso em: 13 jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA, Porto, 2004a (coleção em foco).

SARMENTO, Manuel. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (orgs.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Educação Especial Integra Alunos – O ensino de crianças e jovens com necessidades educativas especiais está em transição. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, SMED, n.11, p. 60-67, mar. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos Pedagógicos**. Proposta pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre, SMED, n. 15, abr. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, SMED, n.11, mar. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos Pedagógicos**. Fazendo Diferença. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, SMED, n. 20, jan. 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Tecendo idéias na cidade que aprende: reflexões teórico-práticas do fazer docente**. Porto Alegre, SMED, v. 2, 2005.

SILVA, Adriana et al. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial na escola especial... de projeto à realidade. In: SMED. **Tecendo idéias na cidade que aprende**. Porto Alegre, v.2, p.116-122, 2005.

SILVA, Ana Paula Ferreira; FREITAS, Marcos Cezar. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, maio/ago. 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SORDI, Regina Orgler. Pelos caminhos do aprender. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia; CARVALHO, Diana (orgs.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SOUZA, Fabiane R. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “A SIR chegou...” **Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. Pensamento Sistêmico. **O novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.79, vol. XXIII, p. 163-186, ago. 2002.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

WOODS, Peter. **La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1989.

YAZLLE, Cláudia; AMORIM, Katia; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A rede de significações na investigação de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (responsáveis pelas crianças)

Eu, _____, aceito que meu/minha filho(a) participe da pesquisa desenvolvida pela Professora Ana Maira Zortéa, aluna de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo investigar como ocorrem as relações entre as crianças na escola infantil.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, pequenas entrevistas com as crianças, gravações em fita K7 e imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar. As fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho(a).

A participação de meu/minha filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações, gravações e pequenas entrevistas junto ao meu/minha filho(a), em diferentes momentos ao longo do ano, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos poderá ser necessária. Sei que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos mais sobre as relações entre as crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, observações e entrevistas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2006.

Nome da criança: _____.

Responsável legal pela criança: _____.

Pesquisadora Ana Maira Zortéa: _____.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação – POA / RS

Fone: 33163141

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (educadores/funcionários da escola)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada “Inclusão na Educação Infantil: as **crianças** nos (des)encontros com seus pares”, desenvolvida pela Professora Ana Maira Zortéa, aluna de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo investigar como ocorrem as relações entre as crianças na escola infantil.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de gravações em fita K7 e imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar. As fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal, bem como a das crianças das turmas por mim atendidas.

A minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a minha participação sem que essa decisão traga conseqüências para mim e para o âmbito de meu local de trabalho.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7, de entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos poderá ser necessária. Sei que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos mais sobre as relações entre as crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das observações, imagens fotográficas e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2006.

Educadora: _____.

Pesquisadora Ana Maira Zortéa: _____.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação – POA / RS

Fone: 33163141

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (Diretora)

Eu, _____, na condição de diretora da E.M.E.I. _____, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “A inclusão na educação infantil: as **crianças** nos (des)encontros com seus pares”, desenvolvida pela Professora Ana Maira Zortéa, aluna de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação.

Fui informada que esse projeto tem como objetivo investigar as relações entre as crianças na escola infantil.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em fita K7 e imagens fotográficas de situações do cotidiano desta escola. As fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como das crianças das turmas observadas.

A participação desta instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola, sendo possível, a qualquer momento, interromper a minha participação sem que essa decisão traga quaisquer conseqüências para a instituição.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7 de entrevistas previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização de fotos poderá ser necessária. Sei que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos mais sobre as relações entre as crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das imagens e das entrevistas geradas na escola para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Diretora: _____.

Pesquisadora Ana Maira Zortéa: _____ . Fone: 33163141

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação – POA / RS

APÊNDICE B

Crianças e educadores das turmas do JII e JIII

Crianças	
Jardim II	Jardim III
1- Ana	1- Alan
2- Antônio	2- Andréia
3- Carolina	3- Aline
4 -Cauan	4- Bianca
5- Daniela	5- Dênis
6- David	6 - Daniel
7- Diane	7- Daniela
8- Diego	8- Élio
9- Estela	9- Etiene
10- Guilermo	10- Geovana
11- Israel	11- Giane
12 -Iasmin	12- Jonatan
13- Jaques	13- Júlio
14- Luan	14- Juca
15- Klaiton	15- Juliana
16- Laura	16- Karolina
17- Luca	17- Kênia
18 - Luna	18- Mariane
19 - Mari	19- Miguel
20 - Nara	20- Maitê
21 - Raiana	21- Pablo
22- Ricardo	22- Rosa
23- Sálvio	23- Rita
24- Talita	24- Vinicius
25- Vitória	25- Valmir

Observações:

* Os nomes das crianças e educadores foram alterados.

* Houve algumas trocas de crianças de turma, mas a maior parte do tempo foram estas que compuseram o JII e o JIII.

* Crianças de outras turmas envolvidas nos episódios descritos: Ane, Cléber, Francisca, Gustavo, Luísa, Pâmela, Peter, Tainaine, Tânia, Tássia, Tassiane.

Educadores por turma

	Turma - JII	Turma - JIII
Professora (4h/dia) em cada turma	Lúcia - Manhã	Lúcia - Tarde
Monitora (6h/dia) – das 7h às 14h	-	Gisa
Monitora (8h/dia) – das 10h às 19h	Graziela	-
Estagiária de pedagogia – educação infantil (6h/dia) – tarde	Paula	Paula
Estagiária de pedagogia- educação especial– para apoio às turmas com crianças com NEE (6h/dia) – Predominantemente à tarde.	Kátia	Kátia

Observações:

* Este quadro sofreu várias alterações ao longo do ano (troca de profissionais de escola, de turma, licenças...) difíceis de serem mapeadas com exatidão, mas estes foram os educadores mais frequentes nas turmas acompanhadas;

* Apesar de ser previsto no quadro da escola a presença de no mínimo dois adultos em cada sala na maior parte do dia, isto não ocorria, sempre, em função das ausências e conseqüentes deslocamentos dos educadores para acompanhar outras turmas;

* Outros adultos que aparecem eventualmente nos episódios: Juliana, professora do JII que foi substituída; Caren, professora do JI e maternal; Helen, estagiária (chegada no final do ano); Sílvia, monitora do JII; Marta, diretora; Cíntia, vice-diretora; Carmem, auxiliar administrativa que geralmente recebia e entregava as crianças; Rose, monitora volante; Nara, técnica em nutrição.

APÊNDICE C

Quadro de localização dos episódios descritos nas “caixas-janelas” em cada Dimensão

Número	Nome	Dimensão onde aparece
78	Jogo de futebol.	Dimensão 1
52	Caixa de areia.	
80	Pneus.	
95	Trancinhas.	
14	Aqui tá bom?	
72	Tu tá doente?	
37	A Mari quer escrever!	
9	Quer colo?	
62	Ela já tá se equilibrando.	
82	Ele ta comendo e bota fora!	
22	Ele só faz risalhada.	
88	Enrola a língua.	
5	Composição musical.	
20	U, u, u...	
29	Dã, dã, dã..	
31	A dança.	
26	Tem que segurar ela pra andar.	
6	Olha o braço!	Dimensão 2
48	Guia da fila.	
73	Chefe-manda.	
51	Vô na casa da pima.	
27	Vem, Mari, não tem medo!	
50	Faça assim!	
10	Fica de perna de índio... assim!	
51	Fazer pra todo mundo!	
95	Quer uma fatia?	
65	Fiz pra ele.	
85	Olha o que sei fazer!	
51	Carro-vulcão.	
74	Vem na gangorra comigo!	
52	Posso ser seu cachorro?	
72	Não quer levantar?	
11	Amigo joga areia?	
65	Quer que faça um desses pra ti?	
74	Toca nele!	
74	Tem que conversar direito com ele.	
28	Nós tamo fazendo bolo.	Dimensão 3
31	Riso, brinquedo, beijo ...	
31	Abraços.	
45	Corpo-brinquedo.	Dimensão 4
91	Estar só, acompanhado ...	
66	Presença-ausência.	
86	Eu gosto de brincar com Júlio, mas ele não deixa.	
79	Estar dentro-fora do campo.	Dimensão 4
58	Ela só foi no aniversário, não mora aqui.	

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Z88i Zortea, Ana Maira

Inclusão na educação infantil : as crianças nos (des)encontros com seus pares / Ana Maira Zortea; orientador: Maria Carmen Silveira Barbosa. - 2007.
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar – Criança – Necessidades educacionais especiais. 2. Ensino público municipal – Porto Alegre (RS). 3. Interação aluno-Sala de aula. 3. Sociologia da educação – Educação infantil. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira. II. Título.

CDU – **376.043(816.51)**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Observação: no trabalho impresso esta ficha catalográfica encontra-se no verso da folha de rosto.