

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

# **INFÂNCIA EM CENA**

**Um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares,  
com necessidades educativas especiais**

**RAQUEL ALVAREZ SULZBACH**

**Porto Alegre, 2003.**

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

# **INFÂNCIA EM CENA**

**Um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares,  
com necessidades educativas especiais**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista.

**RAQUEL ALVAREZ SULZBACH**

**Porto Alegre, 2003**

A comissão Examinadora, abaixo-assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

## **INFÂNCIA EM CENA**

**Um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares,  
com necessidades educativas especiais**

Elaborada por

**RAQUEL ALVAREZ SULZBACH**

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

Prof Dr. Cláudio Roberto Baptista - Orientador

---

Profa. Dra. Arabela Campos Oliven

---

Prof. Dr. Hugo Beyer

---

Profa. Dra. Maria Inês Naujorks

Porto Alegre, 2003

Ao Marco, por suportar os adiamentos, pelas inquietudes dos tempos passados durante este trabalho... enfim, pelo Amor!

A minha mãe, Marina, e ao meu pai, Rubem (*in memoriam*), por terem semeado, em mim, o gosto pelo conhecimento, que tem me possibilitado viver o prazer da descoberta.

Às minhas amigas, Sílvia e Anapaula, com quem compartilho/convivo desde a infância.

## **AGRADECIMENTOS**

- Aos meus alunos e às suas mães, pela chance de conhecê-los e de compartilhar processos de aprendizagem para a vida.
- Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, pelo cuidado minucioso.
- A minha colega Nara Joyce, pelos olhares afetuosos dedicados aos primeiros escritos.
- Às escolas e aos meus colegas professores, que gentilmente estiveram à disposição para colaborar com esta pesquisa.
- A todos os meus amigos, que compartilharam os momentos de angústia, especialmente, Carla, Heloísa, Cláudia, Ana Cris e Anahi.



Entrada do Parque Chico Mendes

Chegado aqui, onde hoje estou, conheço  
Que sou diverso no que informe estou.  
No meu próprio caminho me atravesso.  
Não conheço quem fui no que hoje sou.

Fernando Pessoa

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as reflexões em relação ao cotidiano da infância de alunos com necessidades educativas especiais em processo de integração escolar, que freqüentam uma das Salas de Integração e Recursos (SIR), na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A denominação “Infância em Cena” apresenta-se em sintonia com a perspectiva de colocar esses alunos em evidência. Durante a pesquisa, buscou-se destacar as singularidades relativas à vida desses alunos, bem como suas relações com as demais pessoas que compõem suas famílias e sua comunidade. Nessa perspectiva, encontrou-se apoio teórico no conhecimento relativo à construção social do conceito de infância e seus desdobramentos ao longo da história ocidental. A análise desse conceito foi apresentada a partir de um resgate histórico da infância no Brasil, com destaque para o processo de escolarização e atenção privilegiada, dirigida à educação especial. A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva etnográfica, por meio da análise de seis estudos de caso. Foram entrevistados os alunos e alunas, suas mães, suas professoras e outros profissionais ligados ao contexto da escola. Além disso, foram realizadas observações em diversas situações escolares, envolvendo os respectivos sujeitos. Com relação aos resultados obtidos, destaca-se a existência de condições socioeconômicas de extrema precariedade e de ações familiares que poderiam induzir a uma limitação das relações sociais. Apesar desses elementos, de forma geral, há evidentes esforços dos alunos no sentido de participar de todos os espaços oportunizados pelo processo de escolarização, além da presença de uma capacidade de gerenciar questões desafiadoras no seu cotidiano. Nesse sentido, o atendimento educacional no ensino comum, aliado ao apoio da Sala de Integração e Recursos, parece constituir-se como um espaço potencializador para essa participação.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to present the reflections about the everyday life of the childhood of students with special educational needs in the process of school integration, who attend one of the Integration and Resources Rooms (IRR) in the Municipal Network of Education in Porto Alegre. The denomination Infância em Cena is presented in syntony with the perspective of putting these students in evidence. During the research we tried to highlight the singularities related to the life of these students, as well as their relations to the other people who compose their families and community. In this perspective the theoretical support was found in the knowledge related to the social construction of the concept of childhood and its unfoldings throughout the western history. The analysis of this concept was presented from a historical review of childhood in Brazil, highlighting the process of scholarization and privileged attention directed to special education. The research was developed in an ethnographic perspective, by means of the analysis of six case studies. The students, their mothers, teachers and other professionals connected to the context of the school were interviewed. Besides the interviews, observations were held in many school situations involving the respective subjects. In relation to the obtained results, we highlight the existence of socioeconomic conditions of extreme precariousness, and of family actions which could induce to a limitation of the social relations. In spite of these elements, in a general way, there is evident effort from the students to somehow participate in all spaces provided by the scholarization process, besides the presence of a capacity to manage challenging issues in their daily lives. In this sense, the educational service in mainstream education, together with the support of the Integration and Resources Room (IRR), seems to constitute a potentializer space for this participation.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
1.1 Família.....	26
1.2 Costumes .....	29
1.3 Abandono .....	31
<b>2 AS CRIANÇAS NO BRASIL</b> .....	<b>33</b>
2.1 Costumes .....	37
2.2 Crianças Escravas .....	42
2.3 Crianças Abandonadas e a Roda.....	46
2.4 Trabalho Infantil.....	48
<b>3 A ESCOLA: UMA BREVE APROXIMAÇÃO</b> .....	<b>52</b>
<b>4 EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>61</b>
<b>5 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>67</b>
5.1 Questões de Pesquisa .....	67
5.2 Caminhos Metodológicos .....	68
5.3 Contexto da Investigação .....	71
5.3.1 Bairro .....	71
5.3.2 Sala de Integração e Recursos (SIR) .....	73
5.3.3 Sujeitos da Investigação.....	74
5.3.4 Caminhos .....	74
<b>6 LUIZ</b> .....	<b>76</b>
<b>7 SIMONE</b> .....	<b>86</b>
<b>8 EDUARDO</b> .....	<b>96</b>
<b>9 LILIAN</b> .....	<b>107</b>
<b>10 JONAS</b> .....	<b>116</b>
<b>11 GABRIELA</b> .....	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram. E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos. Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu [...]

É preciso esquecer a fim de lembrar. É preciso desaprender a fim de aprender de novo [...]

Alberto Caiero

Desde o início de minha trajetória profissional, deparei-me com questões desafiadoras, que instigaram a tendência à reflexão. Ao ingressar no curso de Pedagogia – Educação Especial para Deficientes Mentais – em 1983, encontrei uma formação ortopédica, voltada à alteração do que, supostamente, seria inadequado nas crianças. Quer dizer, tive uma formação calcada na deficiência que esses alunos apresentavam. A intenção da educação estava dirigida, quase sempre, às possibilidades ou impossibilidades, considerando que elas estariam exclusivamente ligadas aos processos do próprio aluno. A proposta, então, era moldar os alunos às situações da vida escolar.

Naquela época, eu e meus colegas aprendíamos como ensinar crianças e adolescentes com diagnósticos que os definiam como deficientes mentais leves, moderados e severos<sup>1</sup>. Recebíamos orientações no sentido de que estes eram alunos a serem normalizados. Em nome da ‘normalização’ e da ‘integração’,

---

<sup>1</sup> Conforme a Classificação Internacional das Doenças (CID-10).

tínhamos que ensiná-los a irem aos lugares públicos e a se portarem de forma que não chamassem atenção; a comerem, sem que se sujasse muito; e a irem ao banheiro, com, pelo menos, relativa independência. E tudo isso para que suas famílias e a sociedade ficassem aliviadas, por terem esta criança ou adolescente, sem precisar preocupar-se com quem era essa pessoa, com o que ela gostava. Isso era relegado a outros planos ou a outros momentos, e a outras crianças.

Gostaria de esclarecer que estive por muito tempo entregue a esse pensamento, sem a menor possibilidade de questionamento quanto à outra forma de agir. Fui inicialmente regida pela lógica da avaliação a partir de inúmeros itens a serem preenchidos, conforme as exigências do programa de intervenção junto aos alunos. Estes, durante a faculdade, eram fictícios para mim. Também me orientava pela 'certeza' que nos passavam os saberes médicos, pois, na década de 1980, aqui em Porto Alegre, a influência dos aspectos clínicos era muito forte. Sendo assim, o que indicava a forma de trabalho e estudo era o que estava mais ligado à patologia que envolvia a história dos alunos. A premissa básica não era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que pudesse ser facilitador de aprendizagens variadas, bem como de experimentos de sua infância.

Em um certo momento, porém, durante a graduação, obtive uma chance para contextualizar as teorias que vinham sendo trabalhadas no curso de Pedagogia. Isso foi oportunizado por um estágio docente oferecido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (FADERS), em convênio com a Faculdade de Educação, instituição em que eu fazia o curso de Pedagogia. Este estágio durou um ano letivo. Assim, em março de 1986, iniciei o meu trabalho em uma escola especial da rede estadual de ensino, o qual se prolongou até o término daquele ano.

As primeiras impressões foram ótimas. Eram várias turmas com uma média de doze alunos, extrema organização curricular, entre outras características que seguem o modelo de uma escola ideal. Naquele momento, contudo, começaram as minhas inquietações. Recebi um grupo de alunos adolescentes, que estavam no penúltimo nível de escolarização oferecido pela instituição. Junto com eles, chegou a proibição de trabalhar situações referentes à alfabetização. Busquei auxílio no Serviço de Supervisão da escola, para tentar entender o porquê daquela ordem arbitrária. A resposta obtida foi que isso os pouparia dos possíveis fracassos e, também, não levantaria tantas expectativas nas famílias.

Assim, tratei de desenvolver o trabalho que me indicavam, caracterizado por situações que focalizavam as capacidades motoras e a coordenação visual. Tratava-se, portanto, do trabalho dentro dos limites dos espaços gráficos. Naquele momento, no entanto, sonegava informações sobre as curiosidades que eles apresentavam em relação à escrita de seu próprio nome. Agia como uma 'boa aluna', uma boa estagiária. Fazia o que me mandavam.

Isso, no entanto, sempre me deixou desconfortável. Na mesma época, comecei a conhecer a teoria de Emília Ferreiro, o que contribuiu muito para o surgimento de questionamentos a respeito das reais possibilidades desses alunos em relação à alfabetização. Então, eu e uma colega de estágio começamos a desenvolver testes sobre como estavam os processos de nossos alunos, de acordo com as referências apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1985), quanto à construção da lecto-escrita. Nenhum dos resultados de nossos alunos, contudo, pôde ser visto por outras pessoas da escola. Temíamos as possíveis reações diante de nossas atitudes. E, assim, esses materiais, bem como as possibilidades dos alunos naquele momento, ficaram em suspenso. Reconheço, entretanto, que,

apesar da criticidade com a qual analiso esta experiência, relembro-a como marca do momento da minha iniciação profissional. Essa marca, por sua vez, produziu-se de forma articulada com o momento histórico.

Além disto, essa experiência serviu para que eu pudesse repensar determinadas concepções pedagógicas. Em particular, foram questionadas as abordagens que encaram os alunos com necessidades educativas especiais como portadores de sentimentos de fragilidade e incapacidades generalizadas, em relação às suas possibilidades de aprendizagem. Em geral, são atribuídas a esses alunos impossibilidades de diversas ordens, não apostando em sua capacidade para além de suas demandas de necessidades especiais.

Ao terminar o Curso de Pedagogia, fui trabalhar em duas escolas, uma da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outra da rede estadual de ensino comum. Na primeira, tinha uma turma com nove alunos, com faixa etária variando entre 11 e 13 anos. Na outra, trabalhava com um grupo de vinte e oito alunos de segunda série do ensino fundamental. Essa experiência profissional concomitante, em duas modalidades de ensino diferentes, fez-me construir a seguinte questão: 'Por que determinado aluno da escola especial não poderia estar com os alunos do ensino comum?'

Segundo Mazzotta (1998, p. 4), há que se ter uma proposta, pois a escola é só uma entre as instituições sociais.

*Ela pode desencadear internamente mudanças para a obtenção de resultados mais imediatos, isoladamente pouco poderá fazer ou mesmo mudar de fato, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas.*

Assim, o que acontecia era que, diante da impossibilidade histórica educacional da época, eu só podia imaginá-los em outra situação. Isso quase

sempre acontecia em relação a um desses alunos, especificamente. Era um aluno com síndrome de Down, que transgredia inúmeras regras da escola. Fugia, passeava pelas ruas próximas e, em uma das vezes em que isso ocorreu, encontrei-o com crianças da vizinhança, que jogavam bola de gude na calçada. Ele os observava com a curiosidade de qualquer criança de sua idade, diante de uma situação de brincadeira de outras crianças.

Curiosamente, na mesma semana daquele acontecimento, houve uma festa na escola e um encontro com seus pais. A mãe, que tinha outros filhos, comentou comigo, informalmente, que ali na escola era um mundo à parte e que, quando a família vinha para os eventos promovidos pela instituição, ela, ao voltar para casa, dizia para o marido e filhos: *“voltamos para o mundo de verdade”*.

Lembro do choque que me causou ouvir aquelas palavras. Fiquei em silêncio. Em vão, pensava em argumentos para me convencer de que ela estava errada. Aquelas palavras me ajudaram a perceber que os alunos com quem eu trabalhava na escola especial viviam sua infância de forma bem distante daquela dos alunos da outra escola, que freqüentavam a segunda série. Estes iam e vinham para a escola sozinhos, fazendo brincadeiras pelo caminho, passando um na casa do outro. Nas suas pastas, era difícil não haver algum tipo de brinquedo entre os materiais escolares.

Os alunos da escola especial só encontravam os colegas na escola. Seu círculo social se restringia à família. E não lembro de ter encontrado algum brinquedo, uma vez sequer, entre seus pertences. Em suas mochilas, estavam roupas a serem trocadas, caso houvesse algum ‘acidente’. Quando comiam, havia todo um cuidado para que não se sujassem. Não raras vezes, nós os alimentávamos, dando-lhes comida na boca. Tirávamos, assim, mais uma vez, a

chance de aprenderem por si, por seus experimentos próprios, atividades que as outras crianças faziam com pouca destreza, de forma, portanto, semelhante a deles.

Hoje ainda tenho essas cenas muito vivas na memória e percebo que o que foi dito, de maneira simples, por aquela mãe trouxe um peso reflexivo ao meu papel de educadora. Passei, então, a encarar as diferenças sobre a infância das crianças que freqüentavam a escola especial onde eu trabalhava, considerando-as de tal modo que elas se transformaram, no decorrer dos anos, nas questões que pretendo investigar. Trata-se de questões que se associam a várias outras vivências no ensino especial. Hoje estão condensadas no objeto de estudo: **A história da infância de determinadas crianças e seu reconhecimento social, analisados a partir da sua vivência escolar, dos vínculos com suas famílias e professores, como condição especial de ensino.**

Considero necessário retomar o passado, a fim de acompanhar a reflexão dos desdobramentos que marcaram a minha trajetória como educadora, bem como das alternativas de trabalho referentes aos processos de escolarização que se fundam ao longo do tempo.

Após a experiência nessa escola especial, fui nomeada pelo concurso da prefeitura de Porto Alegre. Na mesma época, havia concluído o Curso de Especialização em Supervisão em Educação Especial.

Com a oportunidade de ingresso, como professora, na Prefeitura de Porto Alegre, veio também a possibilidade de participar da implantação de uma escola especial, onde trabalhei por três anos como professora, atuando diretamente em sala de aula. Novamente, apresentavam-se, para mim, questões ligadas a afirmações de situações nas quais era valorizada a busca de entender o que o aluno não possuía. Isto o colocava em uma condição de exclusão de possibilidades de

convívio social e de oportunidades de aprendizagens, para além do que a escola oferecia.

Várias vezes, eu falava, ou ouvia dos colegas e das famílias, que certo aluno não conseguia fazer algo e que tinha inúmeras dificuldades em alguma habilidade. E isso se transformava na identidade do aluno. Era comum referir-me aos alunos, dizendo: “Aquele João que usa muleta?” E ter como resposta: “Não, é aquele que não fala”. A identidade do aluno ficava por conta de sua deficiência/doença.

Em seu texto “A produção social da identidade e da diferença”, Silva (2000, p.76) apresenta uma idéia de que a identidade não existe sem a diferença. Uma compõe e está composta pela outra.

*A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, mas de um mundo social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.*

Assim, a fortaleza que os determinismos físicos e intelectuais impõem a algumas crianças, transformando-as nas ‘diferentes’, talvez possa ser quebrada, através de uma busca de outras possibilidades de identidades que elas possam ter.

Foi neste sentido que vivi a passagem por outra escola especial da rede municipal. O diferencial apresentou-se por conta de sua clientela. Ela foi criada para atender, especificamente, a alunos com autismo e psicose. Com isso, havia muitos alunos que, independentemente de seu processo emocional, tinham sua condição cognitiva preservada. Esta experiência suscitou em mim e em alguns colegas a pergunta: Por que estes alunos não poderiam estar no ensino comum? Reeditava-se, assim, a antiga questão de quando eu trabalhava na escola da APAE.

Para responder a esse questionamento, que, até então, surgia como intuitivo, busquei alguns contatos com colegas que estavam trabalhando no ensino comum.



Começamos a pensar em um conjunto de experiências para alunos dessa escola especial, para serem implementadas em classes regulares das escolas do município. É importante salientar que tudo foi feito com aval da coordenação da Secretaria de Educação do Município, quando trabalhamos na tentativa de inclusão no ensino comum de quatro alunos dessa escola especial.

Durante essas experiências, percebi que algumas crianças, independentemente de suas dificuldades, conseguiam se manter melhores do que outras. Comecei a me perguntar porque e, através de conversas com as famílias, entendi que aquelas que conviviam com os irmãos, os vizinhos e outras crianças, em seu meio social, tinham mais chances de conseguirem sucesso em sua estada no ensino comum.

Esta hipótese não foi investigada com o aprofundamento necessário para que eu possa estabelecer uma relação de causa e efeito. Percebo, no entanto, relação com o que está apresentado, nos estudos de Fonseca (1995), a respeito da circulação das crianças das classes trabalhadoras da periferia de Porto Alegre. Segundo a autora, estas têm vários lares: a casa dos tios, a casa da avó, a casa da vizinha. É criada uma circulação de responsabilidades sobre as crianças, que aumenta as suas trocas sociais, ampliando suas possibilidades de novas aprendizagens.

*Crianças – peça central da vida do bairro popular – assunto pertinente não somente às “estruturas familiares” mas a toda uma maneira de ver o mundo. Aqui a criança não é uma abstração -um assunto interminável de inquietudes pedagógicas, de exames psicológicos, de ponderações maternas. É objeto de não teorização, mas, sim, de convivência. (Fonseca, 1995, p. 2).*

Desta forma, identifico elos entre as minhas reflexões e as constatações de pesquisas anteriores. Estas servem como base para o avanço de uma investigação

que possa ampliar o conhecimento quanto à infância, nas zonas de periferias da cidade. Interessa-me, particularmente, **conhecer as singularidades que caracterizam a infância de crianças que necessitam de atendimentos especializados.**

No âmbito da minha atividade profissional, tenho procurado favorecer a permanência dos alunos do ensino especial, em situações de convívio com as demais crianças de sua idade. Desde 1996, desempenho o meu trabalho em uma Sala de Integração e Recursos, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Este serviço foi criado em 1995, com a intenção de possibilitar, com mais freqüência, o ingresso de alunos das escolas especiais no ensino comum. Quer dizer, visa a potencializar a integração<sup>2</sup> assistida de alunos, com necessidades educativas especiais, que anteriormente seriam diretamente encaminhados ao ensino especial. A idéia básica é que as crianças se dirijam às escolas de suas próprias comunidades de residência, independentemente de sua condição de desenvolvimento.

Para isso, cada Sala de Integração e Recursos está sediada em escolas-pólo, atendendo alunos de outras escolas, de acordo com uma distribuição por zoneamento. Assim sendo, os alunos freqüentam a escola que melhor serve à sua família, seja pela proximidade de sua casa ou por outras razões. O trabalho na Sala de Integração e Recursos (SIR) estabelece uma relação direta entre as famílias dos alunos, os professores e a criança ou adolescente, que é encaminhado para este serviço. Há uma distribuição de vagas para os atendimentos nas escolas da região, de acordo com o número de alunos matriculados nas mesmas. Em cada SIR, atuam

---

<sup>2</sup> É importante salientar que os termos integração/inclusão, em textos e documentos legais, por vezes, aparecem como sinônimos. Reconheço as diferenças entre ambos e, neste trabalho, opto pelo termo integração, por entender que este mobiliza e torna maleáveis todas as partes envolvidas na questão.

dois professores especializados, atendendo a um número médio de atualmente 45 alunos.

Trazendo esta reflexão mais especificamente para a minha situação de trabalho atual, em uma das Salas de Integração e Recursos, a relação entre a deficiência e outros problemas – que possam significar para os alunos a condição de terem necessidades educativas especiais – tem se colocado, para mim, de forma mais evidente.

Na SIR, encontro alunos que, em outros momentos da história pedagógica de Porto Alegre, seriam enviados diretamente, sem nenhum questionamento, ao ensino especial. Observo que, através do trabalho, eles puderam passar a vivenciar a escola que se situa no seu bairro. Isto trouxe um outro alento, para mim, como educadora com formação em educação especial. Surgiu, então, uma nova abertura no sentido de possibilidades de se pensar a questão. Pude comprovar, pelas situações vividas, que muitas dessas crianças poderiam estar freqüentando a mesma escola que seus irmãos e irmãs, seus primos e primas.

Tais idéias e experiências, como tentei demonstrar, foram se desdobrando ao longo do tempo e acabaram me conduzindo ao Mestrado, em busca de maior sistematização. Considerando a possibilidade de se resgatar os sujeitos, para além das patologias, minhas questões apontaram para a vida dessas crianças e adolescentes. Acredito que é da constituição desse ‘estar na infância’ que podem emergir novas possibilidades de inclusão e, conseqüentemente, de cidadania. Assim sendo, questioneei: ‘Como se caracteriza sua infância? De que brincam? Participam de lugares comunitários? Como se locomovem pelo bairro? O que pensam da sua escola?’ Isto tem, como pano de fundo, o fato de viverem em uma comunidade com inúmeras carências de ordem econômica e de estarem sujeitas a várias situações de

abandono, na quais o acesso a recursos variados é precário. Além de tudo isso, essas crianças convivem com muita violência.

Todo esse conjunto suscitou em mim o desejo de conhecer mais que suas maneiras de se envolverem com a escola. Passei a ter interesse, também, por entender um pouco mais sobre as características de suas vivências infantis, envolvendo o seu convívio na escola, com seus professores e colegas, bem como na família. Com isso, busquei traçar como esses alunos, especificamente, têm vivido o seu tempo infantil na escola regular.

Assim, as questões a que refiro na pesquisa direcionaram-se no sentido de se conhecer a realidade. Pelo menos, tentaram compreender o universo vivido por uma certa população. Percebi, no entanto, que isto é possível aos olhos de quem, realmente, se dispõe a 'olhar'.

Deste modo, apresento aqui, como havia pensado durante a construção do projeto de pesquisa, as situações e transformações no transcorrer de um dos casos atendidos na Sala de Integração e Recursos (SIR):

➤ **BRENO<sup>3</sup>**

Data de nascimento: 31/12/1992

Data de Chegada à SIR: Abril de 2000

**Motivo do Encaminhamento**

O aluno foi encaminhado ao atendimento na Sala de Integração e Recursos, por ter sido matriculado na E. M. E. F. Chico Mendes, em função de uma ordem

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

judicial. A chegada deste menino à escola trouxe uma série de inquietações. Ele veio acompanhado de um parecer clínico, feito por uma equipe composta de psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudióloga e assistente social, definindo-o como deficiente mental e encaminhando-o para uma escola especial.

A matrícula foi, contudo, encaminhada a esta escola regular, principalmente tendo em vista que o pai residia nesta comunidade. Este menino e sua irmã, um ano mais velha, estiveram, de 1995 até o final de 1999, abrigados em uma instituição para crianças abandonadas. Ambos haviam sido recolhidos pelo Conselho Tutelar, porque a mãe os havia 'deixado' em uma rua da cidade de Porto Alegre. Nesta ocasião, o pai foi ouvido e os colocou disponíveis para adoção.

Cerca de um ano após o ingresso das crianças na instituição, o diretor do abrigo solicitou ao juiz responsável pelo caso, que houvesse uma tentativa de reaproximação do pai com as crianças. Houve referências explícitas quanto à dificuldade em encontrar uma família adotiva, pois as crianças são negras e estavam com uma idade avançada<sup>4</sup>. Assim, iniciou-se o trabalho de reaproximação com o pai. A mãe estava excluída desta tentativa, em virtude de estar abrigada em uma instituição para doentes mentais. O pai esteve receptivo à aproximação dos filhos, porém apresentou dificuldades em relação à situação de alcoolismo. Mesmo assim, as crianças retornaram à casa do pai e foram matriculadas na escola, em março de 2000.

---

<sup>4</sup> Estes dados estão descritos no processo de acompanhamento tutelar, o qual acessei em reunião na Promotoria Pública da Infância e Juventude, tendo em vista que trabalho em conjunto no acompanhamento da situação familiar destas crianças.

## **Situação Escolar**

Concomitante ao seu início na escola, como já foi referido, o aluno passou a freqüentar a SIR e foi matriculado em uma turma do segundo ano do primeiro ciclo (A2). Breno apresentava dificuldades de ordem afetiva e o seu relacionamento com os colegas e com a professora era 'delicado': evitava contatos com os demais e extravasava seus incômodos agressivamente; chorava constantemente e buscava isolamento. Em relação a sua produção cognitiva, seu processo esteve ligado à necessidade de conseguir se aproximar dos objetos. Evitava até mesmo os brinquedos, conseguindo apenas olhá-los, sem os tocar.

Em 2001, freqüentou uma turma de progressão do primeiro ciclo (AP), onde foi muito bem acolhido pela professora, o que pode ter sido determinante em relação ao seu convívio com os colegas e com a aprendizagem. Naquele ano, conseguiu manter-se mais próximo dos colegas, demonstrando uma boa capacidade de aprendizagem. Concluiu o referido ano com um avanço em seu processo de alfabetização.

No ano de 2002, freqüentou uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo (A30) e não apresentou qualquer dificuldade de ordem afetiva. Estava em pleno processo de curiosidade e envolvimento em relação à leitura e escrita. A dificuldade, naquele momento, encontrava-se relacionada à situação do seu pai, que tinha resistido em manter os tratamentos recomendados para a situação da dependência química. Mesmo com esta situação indefinida, Breno parecia estar mais desligado disto e tinha se mantido participante das atividades na escola.

Além do atendimento da SIR, a família era acompanhada pela Promotoria da Infância e Juventude e, desde junho de 2001, tinha também um atendimento de uma psicóloga de uma Unidade Sanitária Municipal.

O pai de Breno freqüentou o ensino médio e trabalhava como guardador de carros, em uma região de bares noturnos da cidade. A mãe não concluiu o ensino fundamental e, no ano de 2002, não tinha mantido contato com os filhos.

Além dele, como já foi referido anteriormente, os pais têm uma filha, um ano mais velha, que, em 2002, estava freqüentando uma turma de progressão do segundo ciclo, na mesma escola.

Este caso é emblemático com relação ao problema que apresento nesta investigação. Trata-se de um exemplo de trajetória de alunos acompanhados pelo serviço da Sala de Integração e Recursos (SIR). As situações evidenciadas aqui têm referência principal na sua condição social, mas vinculam-se diretamente à sua 'construção' de necessidades especiais.

Como estrutura desta dissertação, apresento no capítulo "A Construção Social da Infância" um resgate histórico, baseado em autores que compõem a literatura sobre o tema. Destaco referências em relação à família, costumes e abandono.

Já no segundo capítulo, "As Crianças do Brasil", relato informações obtidas em estudos que abordam a vida social e características da infância no Brasil. Neste sentido, são referenciados os costumes, as crianças escravas, as abandonadas e a roda, bem como o trabalho infantil.

O capítulo três, "A Escola: uma Breve Aproximação", representa a tentativa de demonstrar o processo de escolarização desde o ingresso das crianças. No Brasil, a ênfase fica por conta da escolarização das crianças mais desfavorecidas .

Sob o título de “Educação Especial”, o capítulo quatro traz o percurso de construção da chamada educação especial.

O processo de investigação e as implicações metodológicas são apresentados no capítulo cinco. A seguir, os casos são relatados, esmiuçando procedimentos e os desdobramentos das múltiplas relações vividas por esses alunos no cotidiano de sua infância.



## 1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Discutir o conceito de infância significa deparar-se com uma série de desafios. O primeiro deles é uma tendência de se pensar a infância como algo dado, pronto. Quer dizer: pensar que a infância sempre foi da maneira como a conhecemos hoje. Outra possibilidade é pensá-la como se imagina que ela deveria ser. Uma observação mais aprofundada, no entanto, já estabelece uma relação com os movimentos sociais que se engendram e interferem na visão desta fase da vida.

Em seu estudo, Philippe Ariès (1981) demonstrou que, a partir do século XVII, houve o início de uma modificação na visão dos adultos sobre a infância. Antes deste período, as referências sobre a vida das crianças não a diferenciavam da dos adultos. Para esta pesquisa, o autor baseou-se em observação e análise de obras pictográficas da época, em inscrições nos túmulos e em diários de famílias francesas e de outros países da Europa. Este estudo traz detalhes sobre como os adultos se referiam às crianças, no período que se inicia em meados do século XIII. É nesta época que começaram a aparecer referências sobre elas, nos túmulos. Ariès descreve que, somente por volta de 1760, foram registrados comentários específicos sobre as crianças, sobre a infância, em cartas trocadas e em diários das famílias. O autor acrescenta, contudo, que se tratou de algo ainda distante do que se tem hoje, “[...] como visão de um período da vida que necessita de proteção e acolhimento” (Ariès, 1981, p. 65):

Neste mesmo período, comumente passou-se a se adotar o termo *enfant* (criança), que definia a fase da vida humana onde não havia ainda os dentes. Por essa razão, acreditava-se que existiam os erros nas pronúncias das palavras. Isto ia do nascimento até mais ou menos sete anos. Ou seja, a criança era, no mínimo, tida como ser incompleto.

À forma de se entender a infância como uma produção social, somam-se as afirmações de Alvarez-Uría e Varela (1991 p.p. 26-44): *“O sentimento de infância [...] não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos propagadores”*.

Assim, as novas concepções de infância, que começaram a se apresentar durante o século XIX, já a entenderam como uma produção social. Isto por ser confirmado pelas afirmações de Ghiraldelli (2000, p. 47):

*[...] novos sentimentos associados a uma nova forma de falar sobre o que fazer com as crianças, em favor da comodidade dos adultos e da comunidade, ganharam algumas pessoas das cidades do ocidente nos séculos XIX e XX. Nessas conversas, no início do século XIX, a infância já aparece como algo obtido como construção.*

São interessantes, também, as transformações que ocorreram com a família, que podem ser compreendidas de forma associada aos caminhos traçados pela cultura, na construção de um modo de se viver em comunidades.

## **1.1 Família**

A noção da família como a reconhecemos hoje - ou melhor, como se estabeleceu desde as leis que regem a vida conjugal como lugar de existência das crianças, núcleo social primário - também passou por diversas modificações desde

sua origem. Segundo Ariès (1981, p. 210): *“O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância”*.

Ariès (1981) afirma, em seu estudo, uma definição clara do que era a família, até aproximadamente o século XVI. O autor explica que muitos hábitos ligados aos cuidados em relação às crianças e às suas necessidades eram realizados pela comunidade, na rua, nas calçadas das cidades. Diz, ainda, que isto não era definido como problema. Então, várias pessoas se ocupavam das crianças, mesmo que não estivessem ligadas consangüineamente a elas.

Ainda neste período, o conceito de família tinha uma concepção particular: *“a linhagem”* (Ariès, 1981, p. 213). Assim, os laços de família consangüínea estabeleciam-se de forma mais valorizada, referendando uniões conjugais com pessoas distantes e desconhecidas do convívio, mas que tinham certo grau de parentesco. Deste modo, constituíam-se as famílias. Fortaleciam-se os elos feudais, não só em relação aos Senhores, mas também aos súditos, que aumentavam, em número, a possibilidade produtiva e comercial do feudo.

Novamente em relação à família, com as disputas das igrejas católica e protestante, estabeleceu-se um modelo de reunião familiar, a partir de Jesus, Maria e José. Ariès (1973, p. 221) ressalta este pensamento, quando afirma: *“[...] todas as famílias eram convidadas a considerar a Sagrada Família como seu modelo”*.

Assim ficou destacado o papel de São José como o chefe, reafirmando a autoridade patriarcal. Houve ênfase, também, para o fato de que ele ensinava ao filho o seu trabalho de marceneiro. Deste modo, estabeleceu-se um conceito de família, a partir da unidade de sangue, associada à posse da terra e à transmissão de conhecimentos relativos aos ofícios.

Esse modelo corresponde ao ideal burguês, estimulado a partir da Revolução Francesa (1789), bem como do avanço comercial e industrial nas sociedades de produção capitalista, desencadeado efetivamente a partir do século XVIII. Na sociedade burguesa, era necessário definir claramente os parentescos, entre outros motivos, para que fossem destinados os bens acumulados pelas famílias.

Nesta época, também foram registrados os primeiros movimentos de adoção, porém com características bem diferentes do nosso conceito atual. Segundo Fonseca (1995), a adoção era geralmente relativa. Os papéis de adotado envolviam adultos acima de 30 anos, e o de adotante, adultos com 50 anos ou mais. Assim, pode-se pensar que a relação se estabelecia como uma prática de transferência de bens.

Em fase posterior, para a família moderna, o que interessa é o cuidado com as crianças. Há, aqui, como referência, o afastamento e a individualização da célula familiar do resto da sociedade. A isto, soma-se a casa. O sentimento da casa, segundo Ariès (1981, p. 271), “[...] é uma outra face do sentimento da família”, pois particulariza e privatiza as relações.

Outra perspectiva da questão é apresentada por Badinter (1985). A autora enfoca a dependência da condição da infância, à condição da mulher na sociedade. Neste sentido, Badinter (1985, p. 16) aponta:

*Os valores de uma sociedade são por vezes tão imperiosos que têm um peso incalculável sobre nossos desejos. Por que não poderíamos admitir que quando não é valorizado por uma sociedade, e, portanto não valoriza a mãe, o amor materno não é mais necessariamente desejo feminino?*

Podemos pensar que a isto está relacionado o que atualmente sugerimos como tradição de amor materno. Essa ‘condição amorosa’ envolve uma situação quase incontestável, no imaginário da sociedade atual. Podemos dizer que passou a

ser valorizada, a partir da preocupação com a mortalidade infantil. Um desses exemplos foi a criação da Roda dos Expostos, pelo papa Inocêncio III, demonstrando a preocupação e envolvimento da Igreja nas ordens que se estabeleceram na sociedade ao longo da história (Marcílio, 1997, p. 54).

Além destes fatos, a intensificação do modelo de família nuclear levou a mulher para dentro das casas, para ocupar-se estritamente das suas famílias. Podemos constatar, então, que a infância não foi sempre apreendida nos mesmos moldes estabelecidos a partir de meados do século XIX. Transformou-se em função, de sua dependência à situação das mulheres e de como estas vistas socialmente, em cada período. Antes do século XIX, segundo Ariès (1981) e Badinter (1985, p.p. 41-42), o valor da mulher era ainda inferior ao das crianças do sexo masculino. *“A mulher era tida como uma criança que nunca crescia”*.

Assim, pode-se entender melhor um dos porquês de um grande número de crianças morrerem ainda bebês. A tarefa de cuidá-los não era reconhecida como algo importante, por tratar-se, exclusivamente, de algo atribuído à mulher.

## **1.2 Costumes**

Outra relação importante que Ariès (1981) comenta refere-se aos trajes usados pelas crianças, durante o tempo pesquisado em seu estudo. Ele ressalta que, na iconografia dos séculos, durante muito tempo, eram indiscriminados os trajes de meninos ou meninas. Ambos eram vestidos com túnicas e, nelas, havia um adereço que era preso nos ombros, como fitas, ou falsas mangas. Este adereço servia para segurar as crianças que estavam aprendendo a caminhar.

Um outro detalhe destacado é que, durante muito tempo, os trajes das crianças eram iguais aos dos adultos. Os primeiros a terem suas roupas mudadas foram os meninos. Esta modificação de costumes, porém, ocorreu somente com as crianças das classes mais abastadas. As crianças do povo permaneceram com o costume do uso de roupas como as dos adultos. Neste sentido, Ariès (1981, p. 81) diz:

*O que é certo é que isto aconteceu apenas com as famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.*

Desta situação, pode-se também perceber a relação que se estabeleceu para o lugar diferenciado da mulher e do homem, desde a mais tenra idade. O outro aspecto a ser destacado é que, durante séculos, as crianças pobres usavam os trajes doados pelas pessoas mais abastadas, fenômeno que se mantém até os dias atuais, marcando as diferenças sociais que se explicitam no nosso modo de vida.

Os costumes direcionados aos cuidados com a infância tiveram suas marcas estabelecidas e instituídas ao longo dos tempos. Em cada momento, foram criados 'lugares' de cuidados, formalizados pela sociedade do momento. Neste caminho, temos o surgimento de cuidados em relação àquelas crianças lançadas ao abandono.

A isto Foucault (1991, p. 48) chamou de "*prática de internamento*", o que vem transformar a sociedade em um lugar onde a igreja determinava o caminho em relação à pobreza: "[...] *o que retira à Pobreza seu sentido absoluto é a Caridade o valor que ela obtém desta pobreza socorrida*".

### 1.3 Abandono

A definição de “criança exposta” é apresentada por Corazza (2000, p. 173), quando refere que são “[...] *aquelas crianças que estavam à vista, oferecidas aos outros, ofertadas à-vida-à-morte*”. A criança implicada nessa prática foi chamada de “enjeitada”, “achada”, abandonada. “*Criança exposta*” consistiu o termo genérico e corrente com o qual foi historicamente designada. Viu-se que inúmeras crianças eram abandonadas nas ruas das principais cidades da Europa. Essas situações foram relatadas, segundo informações colhidas por Badinter (1985), em diários de médicos que já demonstravam preceitos morais e higienistas de rejeição a esta maneira de agir. Os abandonos relatados, nos textos de Corazza (2000) e de Badinter (1985) foram vistos, até determinado momento, como algo que acontecia com certa normalidade. Em ambos autores, há descrições de situações de agressões às crianças, inclusive pisoteios de bebês nas vias públicas. As situações descritas nos referidos relatos não faziam referência ao fato de que estes comportamentos fossem percebidos como inadequados. Pelo contrário, eram considerados corriqueiros, comuns ao lugar das crianças naquela sociedade.

Uma das primeiras manifestações em relação ao alto índice de mortes de crianças recém-nascidas partiu da Igreja. Começou a se determinar, por exemplo, que as crianças não deveriam dormir na cama com seus pais. Isto demonstrava, para além de uma norma moral, um cuidado com a sobrevivência de bebês de pouca idade, pois era comum que eles morressem sufocados durante a noite.

Segundo Corazza (2000), durante muito tempo, a sociedade medieval tomou o corpo da criança como um lugar onde a “*desordem da vida humana se escancarava*”. Então, estes pequenos seres humanos ‘eram’ submetidos a castigos

vis e impiedosos, desde tenra idade. Este tratamento também se repetia em relação aos súditos adultos. Nas duas situações, há uma tentativa de estabelecer um lugar de inferioridade em relação à superioridade e poder de quem empreendia os castigos.

Desta forma, vemos como, ao longo do tempo, tratamos a infância na sociedade ocidental. Este recorte trouxe uma base para que se possa entender o que vem acontecendo com as crianças no transcorrer da história brasileira.



## 2 AS CRIANÇAS NO BRASIL

Os estudos sobre a vida social e as características da infância no Brasil são referências que pretendo considerar. Assim, partindo de uma lógica histórico-social, penso ser importante traçar uma linha de tempo sobre o que vem acontecendo no Brasil, desde o seu descobrimento e colonização. Como no capítulo anterior, foram eleitos alguns autores a serem abordados. A complexidade do tema levou-me a selecionar, dentre as diferentes pesquisas, os enfoques mais significativos para esta investigação.

Neste sentido, destaco as palavras de Del Priori (2000, p. 8). Esta autora aponta as diferenças existentes entre o real e o ideal do mundo infantil:

*Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais ou pelas autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que” e até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente lhe está associada: aquela de riso e da brincadeira.*

Diante desta consideração, emerge a existência de ações sociais costumeiramente usadas para difundir concepções que envolvem a infância. Assim, em geral, é estabelecido um parâmetro idealizado, de forma a lhes atribuir valores

circunstanciais e, ao mesmo tempo, descomprometidos com sua condição de ser humano-criança.

Os movimentos em relação ao lugar da infância na sociedade passam a indicar, por sua vez, a forma de constituição social, que se transforma ao longo do tempo. É o que se pode perceber, por exemplo, através da substituição dos conselhos higienistas, bem como das regras da Igreja, por leis que regem as atitudes das comunidades em como lidar com as crianças.

Assim, aceitando a necessidade de se conhecer a trajetória da infância no Brasil, vamos pensar em como viviam as primeiras crianças deste país, que tem como uma de suas principais características a diversidade. As primeiras eram as crianças indígenas. Essas eram sujeitas a poucos estudos e foram referidas, com maior ênfase, a partir das escolas dos padres Jesuítas. Havia também as que vieram nas embarcações dos portugueses e, em seguida, as que começaram a nascer, em decorrência da miscigenação racial e cultural estabelecida.

Considerando as crianças que aqui chegaram por volta do século XVI, Ramos (2000) ressalta que, nos navios, eram os “miúdos” quem mais sofria, no dia-a-dia em alto mar. Neste estudo, estabelecido através de pesquisa em diários de bordo dos navios que chegaram no Brasil, esse autor conseguiu retratar a situação em que vinham as crianças. Durante as grandes expedições de Portugal, a vinda das crianças era quase que estritamente ligada ao recrutamento de grumetes para o trabalho nos navios.

Este recrutamento era feito nas ruas de Lisboa e em outras cidades portuárias, quase sempre colocando a criança à força nas embarcações ou mesmo arrancando-as de suas famílias. As crianças poderiam ter idades a partir de quatro anos e serem pegadas à revelia, ou entregues por seus próprios pais, mediante algum

tipo de pagamento, ou mesmo uma promessa de que, ao chegar ao destino combinado, estes lhes remeteriam quantias suficientes em dinheiro.

A justificativa histórica para esse procedimento é a diminuição de adultos, que poderiam ir para as colônias, o que ocorreu devido à perda destes em epidemias. Assim, a Coroa Portuguesa autorizava, sem maiores dificuldades, que fossem levadas crianças para os serviços pesados nas embarcações que se destinavam à exploração das novas terras.

Neste ponto, vale ressaltar que a expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os quatorze anos, “[...] *cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos*” (Miceli, apud Ramos, 2000, p. 20). Neste sentido, é fácil prever que poucas eram as crianças que sobreviviam às viagens e chegavam aos seus destinos. Ainda referindo-se à situação de descaso com as crianças embarcadas, Ramos (2000, p. 42) destaca que o trabalho desempenhado por elas era, por vezes, o mais pesado dos navios. Além disto, os alimentos que lhes eram servidos tinham a pior qualidade. Assim, elas adquiriam doenças que, quase sempre, as faziam sucumbir à morte rapidamente.

Outro método usado por Portugal para obter grumetes para as embarcações e, ao mesmo tempo, controlar o crescimento da população judaica era o de raptar os filhos dos comerciantes judeus. Isto ocorria porque, diferente das crianças das outras famílias portuguesas, as judias eram levadas à revelia dos seus pais.

Em contrapartida, nesta mesma época, outros países colonizadores adotavam práticas diferentes. Segundo Ramos (2000, p. 23), “[...] *enquanto os ingleses procuraram suprir a falta de mão-de-obra adulta livre em seus navios por meio da utilização de escravos negros alforriados, os portugueses optaram por utilização das crianças*”. A relação entre essas crianças e os tratamentos a elas

dispensados evidencia o lugar ocupado pela infância na sociedade portuguesa do século XVI.

Com a chegada dos padres Jesuítas, ao Brasil, instalou-se uma nova ordem, direcionada aos índios. Estes supostamente deveriam ser doutrinados na fé cristã e, conseqüentemente, submetidos à servidão necessária à exploração da nova terra. Havia, porém, alguns obstáculos para que se chegasse a esse fim. Os costumes livres dos índios causaram, por algum tempo, uma impossibilidade de uma catequização direta com os adultos. Assim, as crianças passaram a ser o principal objetivo da Companhia de Jesus no Brasil. Estas eram referidas pelos padres como “[...] *papel branco, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se*” (Chambouleyron, 2000, p. 58).

Na análise dos documentos escritos pelos jesuítas quinhentistas, segundo Chambouleyroum (2000), há sempre a entrega das crianças índias à educação dos padres. Isto ocorria, possivelmente, para que se estreitassem os laços entre os índios e os padres. Desta forma, desencadeava-se a catequização de novos cristãos, bem como a imposição dos costumes europeus sobre as colônias indígenas.

Com relação à catequização das crianças indígenas e aos costumes destes diferentes povos, uma situação em particular chamou minha atenção. Trata-se do fato de os índios jamais baterem nas suas crianças. Este costume passou a ser instituído a partir das escolas dos padres Jesuítas. Segundo as descrições que os padres faziam destas cenas, os adultos das tribos olhavam perplexos estes atos de “correção” aos maus comportamentos das crianças.

Em algumas tribos indígenas, as crianças quase sempre acompanhavam seus pais. Estes, por sua vez, estavam disponíveis a elas. Isto confirma a

importância da forma de olhar as crianças nas aldeias. Pode-se ressaltar, ainda, que evidencia as diferentes formas de lidar com as crianças na cultura indígena, em relação às formas dos colonizadores portugueses.

Chambouleyroum (2000) descreve que uma das grandes preocupações dos jesuítas era a fase da puberdade. Neste momento, os meninos indígenas abandonavam as escolas e suas doutrinas, voltadas principalmente para a fé cristã, retornando aos costumes das suas aldeias de origem.

Na perspectiva de colonização, operacionalizada por Portugal, a conversão ao cristianismo e o aprendizado do latim eram a base da formação para o povo que aqui vivia. Todos os esforços de transformação dos índios passavam, portanto, - como via direta de doutrinação e, por conseguinte, de dominação, - pela utilização das crianças.

## **2.1 Costumes**

Quanto ao intervalo de tempo entre o Brasil Colônia (1532-1808) e o Império (1822-1889), pode-se descrever os costumes que, por algumas características, nos aproximam e nos distanciam dos colonizadores e também, por outro lado, dos nativos.

Priori (2000) destaca os costumes miscigenados em relação às crianças livres no Brasil, no período compreendido entre a Colônia e o Império. Os rituais que envolviam os nascimentos e os tratamentos atribuídos às crianças eram de origem tanto portuguesa, quanto indígena e africana. Assim, conforme os costumes e as superstições, era comum embrulhar os corpos dos recém-nascidos em aparas de tecido e untá-los com óleos e unguentos. Conforme os costumes indígenas, entretanto, as mães índias preferiam que, ao nascer, seus filhos fossem banhados

nos rios (Priori, 2000, p. 86). Nesta época, contudo, surgiram manuais higienistas que davam conselhos às mães sobre como cuidarem de seus filhos, numa tentativa de evitar o alto índice de mortes, em função da adoção de costumes incoerentes com o clima dos trópicos. Segundo Priori (2000, p. 87):

*Pouco a pouco os manuais de medicina ensinavam às mães a envolver seus filhinhos em “mantilhas suaves e folgadas” em vez de apertá-los em faixas capazes de estropiar seus tenros membros. Sugeriam ainda que substituíssem as pegajosas abluções com óleos por “água e sabão” e que a estopada fosse substituída por “barretinho ou toca de pano branco”, como aconselhava Francisco de Mello Franco, médico mineiro do período setecentista.*

Muito embora estas recomendações fossem feitas, a conduta das mães estava, por vezes, bem mais relacionada às crenças sociais do que às recomendações médicas. Somam-se a isto as diferentes concepções das mães brasileiras e das indígenas em relação à amamentação. O costume de amamentar o seu próprio filho, certamente, foi herança sábia dos nativos do Brasil. Os europeus, nesta mesma época, costumavam ter uma ama-de-leite, distante de sua casa. Já as mães brasileiras, que não amamentavam, mantinham os serviços da amas em sua própria casa, não afastando as crianças de seus cuidados. Priori (2000, p. 87) destaca o seguinte comentário:

*Comenta Jean de Lery, viajante francês que esteve no Brasil, em 1578, que as mulheres americanas amamentavam diferentemente das européias, que embora nada as impeça de amamentar os filhos, cometem a desumanidade de entregá-los a pessoas estranhas, mandando-as para longe, onde muitas vezes morrem sem que o saibam as mães.*

Essa autora destaca, ainda, que os alimentos sólidos faziam parte da dieta dos recém-nascidos, o que causava inúmeros males e até a morte de muitos deles. Segundo Priori (2000, p. 88):

*A preferência pela superalimentação, aliás, revanche simbólica sobre a má nutrição crônica, explica o recurso às papas nos meios populares e no seio da medicina tradicional, contrariando a tradição da medicina ibérica, que associava alimentos grosseiros ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes e a fineza de espírito das crianças de elite à ingestão de pratos delicados.*

Na atualidade, torna-se fácil reconhecer estas atitudes maternas, e identificar estas origens e estes costumes. Isto é possível tanto por vivência própria, quanto por transmissão oral das histórias de nossos ancestrais. Portanto, podemos considerar que o que importava para estas mães brasileiras era, sobretudo, que as crianças sobrevivessem às vicissitudes da vida naquele momento, através de uma alimentação forte.

Hoje, quando se pensa nas práticas atuais, é possível observar que ainda há todo um ritual, envolvendo a comunidade, em relação à amamentação e ao uso de unguentos, quando da chegada do novo bebê à casa. Nas comunidades mais carentes, também se pode observar a inclusão de papas na dieta destes recém-nascidos, na repetição de um costume que pode indicar a preocupação herdada pela garantia da sobrevivência deste filho.

As maneiras de se lidar com a infância dão visibilidade aos costumes cotidianos da época do Brasil Colônia. Assim, apresento uma possibilidade de paralelo entre o que acontecia em relação a certas crenças e que continua sendo valorizado por parte de nossa população. Existem registros de que escravos e crianças libertas recebiam o nome de seus padrinhos e madrinhas, ampliando o círculo familiar. Isto possibilitava uma certa proteção, ainda que imaginária, sobre sua sorte e destino. Fonseca (1995) ressalta que pessoas que já tinham feito parte de uma sociedade com mais carências econômicas e que ascendiam a uma condição melhor, não raras vezes eram convocadas a batizarem crianças de seus familiares mais pobres. Este costume traz, em si, outros fatores que envolvem a

adoção e a circulação de crianças, em famílias que se entrelaçam a partir de elos com determinada criança.

Com a Família Real (1808)<sup>5</sup>, chegou também uma série de novos modelos que as pessoas mais abastadas de nosso país procuraram imitar. Isto pôde ser verificado, principalmente, no que dizia respeito às vestimentas das crianças e à ‘importação’ de governantas européias, para ensinar, principalmente às meninas. As impressões dos estrangeiros que aqui chegaram, porém, a respeito das crianças eram as piores possíveis, de acordo com os padrões europeus. Segundo Mauad (2000, p.p. 137-138), o que se falava sobre as crianças brasileiras era relativo a seu mau comportamento:

*Na maioria dessas narrativas, o que predomina é o tom de desconforto e inadequação. Reclamam dos mosquitos, do calor, da falta de cuidado com a cidade, dos costumes desordenados e das crianças. Estes verdadeiros selvagens, enfant terribles, para um outro viajante, desta vez um inglês: “uma criança brasileira é pior que mosquito hostil, crianças no sentido inglês não existem no Brasil”.*

Nas escolas oitocentistas, as professoras contratadas também deixaram vários depoimentos. Entre eles, Mauad (2000, p. 137) destaca o de uma moça alemã, contratada para lecionar em uma escola na Corte Imperial, nos idos de 1882:

*As crianças brasileiras, em absoluto, devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois enxerto de planta estrangeira que se faz na juventude daqui não pegará. Este comentário surge a partir da seguinte cena: Jovem professora alemã ao entrar na classe encontra as meninas na maior bagunça e falação. Na confusão de sua inexperiência recorre ao método Bormann, de disciplina alemã, ordenando-as a levantar e a sentar repetidamente, até o número de cinco vezes. Pensando estar aplicando um castigo que em sua terra seria no mínimo vergonhoso, a jovem professora só faz exaltar o ânimo das alunas que, ao tomarem o castigo como uma brincadeira, pulavam perpendicularmente, divertindo-se regiamente.*

---

<sup>5</sup> Com a invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, a Família Real portuguesa viu-se obrigada a fugir para o Brasil, que era sua colônia (Costa, 1978, p.p. 64-125).



Assim, tem-se um exemplo de cenas que, várias vezes, presenciamos na nossa cultura. O desconforto dos estrangeiros, expresso pelos depoimentos, pode ser tomado como crítica ao modelo de educação e infância que aqui se estabeleceu, possivelmente associado ao entrelaçamento de diferentes culturas. Vale a pena lembrar, contudo, que há uma contínua tentativa de importação de modelos europeus em relação à infância.

Outro aspecto importante é que há muito foram estabelecidas, nas famílias brasileiras, algumas diferenças em relação aos costumes europeus, quanto ao convívio das crianças com seus pais e quanto à sua circulação social.

Em sua pesquisa, Priori (2000, p. 95) relata o comentário do pintor francês, Debret, em sua visita ao Brasil, no final do século XVIII, sobre os costumes das famílias em relação aos seus filhos:

*O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequenos, chega a não ter limites, e é principalmente o pai que se ocupa com eles, quando tem um minuto livre. Ama-os até a fraqueza e, até certa idade, atura suas más criações. Não há nada que mais o moleste do que ver alguém corrigindo seu filho. Quando marido e a mulher saem de casa, seja para visitarem uma família, seja para irem a alguma festa, levam consigo todos os filhos, com suas respectivas amas, e é ainda o pai quem carrega com todo o trabalho, agarrando-se-lhe os pequenos ao pescoço, às mãos, às abas do casaco.*

Podemos associar esta cena a algo bastante familiar, estabelecendo uma relação com o que acontece atualmente com as famílias contemporâneas. Ela demonstra, por sua vez, uma forma peculiar de tratamento das crianças, e a constituição de um modelo de relações com a infância. Isto, na verdade, se contradiz diante de situações cotidianas de abandono e vulnerabilidade a que estão submetidas as crianças brasileiras.

Neste sentido, escreve Calligaris (1991, p. p. 41-42):

*Assombra-me o a importância que assume o programa das crianças na vida cotidiana: os pedidos alimentares de pratos e bebidas especiais, as saídas, as vindas de amigos... O adulto brasileiro parece constantemente preocupado com o prazer das crianças. Brevemente: a criança é o rei. Curioso, tanto mais num país cuja reputação no estrangeiro está comprometida com as legiões de crianças abandonadas nas ruas.*

Com estas constatações, vê-se que os movimentos brasileiros em relação às crianças são comprometidos diretamente com costumes atrelados a nossa história.

## **2.2 Crianças Escravas**

Há também que considerarmos a relação com as crianças escravas. Estudos a respeito de como estas circulavam nas casas demonstram que, quando eram bebês, isto acontecia nos braços das mulheres brancas, acostumadas à reclusão nos espaços da casa, como se fossem brinquedos, servindo-lhes como forma de distração. Segundo Priori (2000) e Scarano (2000), alguns estrangeiros em viagem pelo Brasil, em meados do século XIX, citavam estas situações como exemplo de promiscuidade da mistura entre negros e brancos.

Não podemos, contudo, ter isto como um parâmetro único, e muito menos romântico, da situação das crianças escravas do Brasil Colônia e do Império. Estas comumente estavam entregues a momentos de extrema violência, tendo sido, sempre, grandes vítimas da escravidão.

Durante o período da escravidão, as crianças eram negociadas separadamente de suas mães, sendo que, no mercado de escravos, valiam pouco. Para ter valor, um escravo deveria ter idade entre 15 e 24 anos, pois a isto se associava sua capacidade produtiva. Segundo Scarano (2000, p. 114):

*Para os donos, a maior serventia das crianças nascidas no lugar, era o fato de tornar possível a existência de uma ama-de-leite para amamentar seus filhos. Mas para isto não havia necessidade de sobrevivência do filho da escrava.*

Nesta situação, fica fácil imaginar a vida das crianças nascidas e sobreviventes no cativeiro. Seu destino estava, geralmente, a cargo de quem delas se ocupasse a cada novo momento.

Nos documentos oficiais do século XVIII, nas regiões do centro do país, o número de óbitos de crianças recém-nascidas, de cor preta<sup>6</sup>, superava, por vezes o de nascimentos. Isto era possível, pois nem sempre estas eram batizadas. O batismo era o momento em que eram feitos os registros de nascimento. Nesta época, o batismo dava vida oficial à criança. Era basicamente na Igreja que se tinha o número aproximado dos nascimentos e de mortes de cada comunidade. Assim, o fato de os negros se converterem ao catolicismo é possível que tenha uma relação direta com a tentativa de dar um destino diferente aos seus filhos.

Durante os séculos XVIII e XIX, tornou-se comum que algumas pessoas não escravas batizassem filhos de escravos. Estes, por sua vez, recebiam os nomes de seus padrinhos. Algumas vezes, eram agraciados com uma carta de alforria. Para Scarano (2000, p. 114):

*A escolha do padrinho tinha enorme significado e apesar de os donos evitarem apadrinhar os filhos de seus cativos, estes, quando possível, escolhiam alguém de importância que, muitas vezes, comprava e alforriava seu afilhado.*

<sup>6</sup> Scarano (2000), apresenta como exemplo sobre este assunto, a seguinte tabela, a respeito de uma comunidade em Minas Gerais:

	<b>Nascimentos</b>	<b>Óbitos</b>
Branco	473	246
Pardos/Mestiços	717	239
Pretos/Crioulos	544	596

Talvez aqui se inicie a tradição de escolher padrinhos em uma condição melhor que a dos pais, para que estes possam auxiliar na criação dos afilhados.

Nos documentos oficiais da igreja deste período, está explícito que, aos sete anos, as crianças, escravas ou não, entravam para a “idade da razão”. Isto certamente representa a possibilidade de que as crianças escravas sejam mais facilmente comercializadas. Há registros que apresentam atividades e trabalhos, destinados às crianças escravas desta idade. Conforme Scarano (2000, p. 121): “*O muleque ou a muleca começava a trabalhar aos sete anos obedecendo às ordens de seus senhores: carregar pertences, buscar e levar correspondência, abaná-los, etc*”.

Dois fatores do período setecentista devem ser considerados importantes, em relação às crianças negras e às consideradas mestiças, durante a decadência da exploração dos minerais preciosos:

a) o fato de ter havido um grande número de alforrias, tendo em vista que estas deveriam lutar por seu próprio sustento;

a) e o reconhecimento de filhos ilegítimos de senhores com suas escravas. Este fato não indicava qualquer tipo de direito preestabelecido. Muitos deles eram até mesmo vendidos por seus pais, que os separavam de suas mães.

Quando as crianças escravas ficavam sem suas mães, por elas terem sido vendidas ou porque faleciam, surgia rapidamente, entre os outros escravos, uma rede de cuidados feita por “tios” e “tias”, nem sempre consangüíneos, mas que passavam a “criar” esta criança. Neste momento, a criança escrava também poderia se valer de uma “madrinha”, que os pais já haviam providenciado, quando da ocasião do seu nascimento. Esclarecem Góes e Florentino (2000, p. 185) que “[...]”

*órfão, o menino crioulo não ficava só. Ampara-o uma rede de relações sociais que incluía irmãos, primos, avós ou padrinhos que viviam fora do seu plantel”.*

É possível, ainda hoje, relacionar a pesquisa realizada por Fonseca (1995) com o que acontecia nas comunidades escravas sobre a circulação das crianças, quando suas mães estavam, por um ou outro motivo, impossibilitadas de as criarem. Assim, pode-se vislumbrar os caminhos desta ‘herança’, que hoje ainda se faz presente em nossas comunidades. O ‘trânsito’ de crianças, em diversas casas, constitui-se como um costume, que surge a partir da necessidade individual e que encontra amparo em uma prática social.

Voltando à situação da escravidão, é fácil dizer que a vida das crianças escravas era de toda a sorte trágica e sem saída. Sua importância era relegada à possibilidade de servir. Isto já se percebia desde cedo, mesmo com aquelas criadas dentro das casas de seus donos. Da mesma forma, os filhos dos senhores aprendiam rápido a lição da escravidão. Citam Góes e Florentino (2000, p. 186):

*Houve crianças escravas que, sob a ordem de meninos livres puseram-se de quatro e se fizeram de bestas. Debret não pintou este quadro, mas não é difícil imaginar a criança negra arqueada pelo peso de um pequeno escravocrata. Machado de Assis levou-a para a literatura. Lá esta ela, montada, a receber lanhas do dono. Se Gilberto Freyre tiver razão outra vez, como tudo indica, e for verdade que os meninos livres eram educados aquém de toda a contrariedade, era muito difícil a vida das crianças escravas mais próximas à família do senhor. O nhô-nhô, afinal, matriculado na mesma escola da escravidão estava a aprender sobre a utilidade de bofetadas e humilhações.*

Assim, foi estabelecida a relação escravocrata, que passou de pai para filho. O que acontecia com uma criança criada nestes moldes estava atrelado à escravidão, em amplo sentido. Essa condição se expressava de diversas maneiras.

Surge, assim, a necessidade de um ‘olhar’ para a forma que vem moldando a nossa sociedade neste aspecto, desde o descobrimento e colonização até o nosso

presente. Costumes e olhares que hoje existem em relação às crianças negras e da periferia, nas grandes cidades, certamente têm como base a secularidade dos caminhos estabelecidos para os domínios presentes nas camadas sociais que formam as nossas comunidades. Isto ocorre, mais especificamente, com relação às camadas que compõem a 'chamada classe popular'.

### **2.3 Crianças Abandonadas e a Roda**

Em relação à assistência a crianças abandonadas no Brasil, repete-se a mesma situação de importação de um modelo europeu. Este consistia na Roda dos Expostos. Marcílio (1997, p. 51) explica:

*A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três regimes da nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguindo manter-se durante a República, só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.*

As referências à Roda dos Expostos são alvos freqüentes nos textos. Contribuem para o entendimento dos movimentos assistenciais, não só no Brasil, mas também na Europa. Foi naquele continente que esta prática se originou, durante a Idade Média, devido à preocupação da Igreja em relação ao excessivo número de crianças mortas nas vias públicas e à necessidade de se aumentar o número de súditos nos feudos.

Conforme ensina Marcílio (1997, p. 55),

*O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já*

*estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.*

As questões relacionadas ao abandono de crianças, ao longo da história da humanidade, exerceram um certo fascínio, por apresentarem um viés de heroísmo. Podemos compreender isto, retomando histórias que se consagraram, com seus 'personagens' tendo sido considerados heróis de suas sortes. Após terem sido recolhidas de seu abandono junto com uma infinidade de anônimos abandonados nas vias públicas ou em lugares remotos, muitas vítimas tornaram-se famosas. Relacionando os abandonos com histórias que ganharam notoriedade ao longo do tempo, escreve Corazza (2000, p. 64):

*Tanto Sargão, Moisés e Édipo, quanto Rômulo e Remo, entre outros conhecidos expostos por fatores ditos políticos-religiosos, tiveram suas exposições cercadas de algumas precauções para que sobrevivessem até serem encontrados, das quais é exemplo o fato de que os cinco foram colocados a navegar nos rios em cestos devidamente calafetados.*

Nestas histórias, o traço de abandono fica, de certa forma, relegado a um segundo plano, diante dos feitos heróicos de seus personagens. A idéia e os acontecimentos mais significativos dos abandonos de bebês a suas próprias sortes, no entanto, deu origem ao advento da roda. Mesmo tendo sido iniciada na Itália da Idade Média, a roda espalhou-se por outros países da Europa. Cita Marcílio (1995, p. 55):

*O papa Inocêncio III, chocado com o número de bebês encontrados mortos no Tibre, criou o Hospital Santa Maria in Saxia (1201-1204)... Nascia assim o primeiro hospital destinado a acolher as crianças abandonadas e assisti-las.*

No Brasil, as casas que instituíram a roda iniciaram suas atividades em 1726, quando a primeira foi aberta em Salvador. A seguir, em 1738, foi criada a roda na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. *“De 1738, quando foi implantada, até 1821, às vésperas da Independência do país, a roda dos expostos do Rio de Janeiro recebeu 8.713 crianças”* (Marcílio, 1995, p. 59).

No que tange ao Rio Grande do Sul, a primeira Roda de Expostos foi criada após uma luta acirrada entre a Santa Casa e a Câmara local de Porto Alegre, encerrada a partir da Assembléia Provincial, que destinou o encargo de assistência dos expostos à Santa casa de Misericórdia, a partir do ano de 1837. Depois, surgiram as rodas de Rio Grande (1838) e a de Pelotas (1849) (Marcílio, 1995, p. 62). Aos poucos, foram sendo criadas inúmeras outras, por todo o país. Com a criação deste sistema, o cuidado com as crianças foi incorporado pelas ordens religiosas, bem como pela caridade cristã.

O fechamento definitivo da Roda dos Expostos, no Rio Grande do Sul, deu-se em 1940. Somente 10 anos depois, isso ocorreu em São Paulo e Salvador (Marcílio, 1995, p. 66). Simultaneamente, ocorreu a criação de orfanatos, onde as crianças recebiam um tipo de educação, de tal modo que pudessem ser aproveitadas, principalmente, nas fábricas e indústrias de manufatura que se instalaram no Brasil.

## **2.4 Trabalho Infantil**

Com um número crescente de crianças abandonadas nas rodas de expostos e não seguiam para um lar adotivo, a criação de orfanatos tornou-se crucial, para que estes fossem abrigados até poderem buscar seu sustento. No início do século XX, com a necessidade de mão-de-obra para as fábricas que começavam a se



instalar no centro do país, estes abrigos para as crianças também começaram a se transformar em fornecedores de trabalhadores para as indústrias, para as fazendas no interior dos estados, bem como para a Marinha (Venâncio, 1999, p.198).

Havia também o caso daquelas crianças entregues a famílias para pequenos serviços. Estas, muitas vezes, já tinham vivido com seus pais, que tinham dificuldade em mantê-las. Desta forma, o caminho de sobrevivência era transformá-las, segundo Figueiredo (2000), em “*crias de casa*”. Assim, tinham como salário um lugar para dormir e algum tipo de alimento.

Diante das dificuldades em que viviam as famílias, principalmente nos centros maiores, nos cortiços, mais crianças iam sendo abandonadas. Iam vivendo de pequenos serviços, de esmolas e também de furtos. Esta situação perdura desde início do século XX. Desta forma, é fácil entender a equação que traz como cerne o trabalho infantil. Sobre isto, Rizzini (2000, p. 377) comenta:

*As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os ‘capitalistas’ do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como bóias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias.*

Com o crescimento das cidades, da ampliação das situações de abandono, criaram-se Escolas-Reformatórios, passando assim para uma cultura de prisão - educação. Sobre isto, escreve Passetti (2000, p. 355):

*Fecham-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista potencialmente como abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinqüencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de inculcá-lhe obediência.*

A formação da idéia de que o trabalho faz bem às crianças e que estas, quando estão sem ele, se tornam ameaça à sociedade se funda e toma peso através dos tempos.

A todas estas formas de se encarar a infância, soma-se, ainda, o preconceito associado àquelas que, por condições de adversidade, estão relegadas às ruas, como párias de uma sociedade segregadora. Com relação às crianças das instituições de “*correção*”, diz Figueiredo (2000, p. 335): “[...] *os infratores ainda são vistos como resultados de famílias fracassadas, incapazes de serem contidos e educados nas escolas, instabilizadores de internatos como os da Febem, e, por fim, pequenas encarnações do mal*”. Apesar desta afirmação envolver palavras com conteúdo muito forte, representa, um tipo de pensamento ainda vigente na nossa sociedade.

A história tem mostrado que, para que se possa integrar realmente a infância à nossa sociedade, são necessários muitos estudos sobre os movimentos que fazemos na construção do lugar da infância e seus desdobramentos no caminho do acolhimento das diferenças que estas possam apresentar. Vê-se que as transformações são oscilantes e retrocedem para que, talvez, possam avançar.

A pesquisa que proponho está diretamente ligada a uma trajetória de uma forma de conhecer. Relaciona-se, também, à tentativa de entender os fatores que envolvem a infância da periferia de uma cidade de grande porte e com um programa político, que visa ao atendimento das diferentes necessidades de ordem social. Quer dizer, vincula-se à abordagem dos movimentos e do momento histórico e social, em que os sujeitos estão envolvidos.

Como se pode perceber, o que acontecia nas sociedades européias, na época de colonização do Brasil, é semelhante ao que ocorre com o povo brasileiro,

em toda a sua história. Partindo do modelo de relações sociais que se estabelece aqui, focalizo sua identidade infantil, o que acontece na realidade das vilas, onde há peculiaridades importantes a serem consideradas. Essa é a razão de descrever o que têm acontecido com as crianças e adolescentes que vivem um processo formal, de empreendimento na integração escolar, através do serviço prestado pela Sala de Integração e Recursos.

### 3 A ESCOLA: UMA BREVE APROXIMAÇÃO

Com relação ao desenvolvimento do conceito de infância, a escola teve seu papel determinante. Durante o desenrolar da história e, mais precisamente, a partir de meados dos séculos XV e XVI, a ‘sociedade dos adultos’ passou a reservar lugares específicos para as crianças: as escolas. Antes disso, as escolas e os colégios existentes estavam disponíveis somente a uma minoria do clérigo letrado, composto por homens de diversas idades. Sobre este processo, Ariès (1981, p. 11) afirma:

*[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovidos pelos reformadores católicos, ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias.*

Na Idade Média, as crianças freqüentavam os ambientes sociais com naturalidade, sem preocupação específica com relação à adequação dos mesmos. Com relação a isto, escreve Petitat (1994, p. 8): “A educação medieval é antes de mais nada uma educação difusa, integrada a uma densa sociabilidade, na qual a criança encontra seu lugar com naturalidade.”

Considerando este dado como algo que estabelece a forte indivisibilidade das etapas da vida, é possível entender que as crianças estavam entregues à sua própria sorte. Pode-se destacar ainda que, neste período, a escola era destino de poucos, fossem estes adultos ou crianças.

Outro ponto que gera curiosidade era em relação à origem social dos alunos das escolas, que eram chamadas universidades, na Idade Média. Seriam eles apenas das classes abastadas? A que tipo de interesses estes alunos estavam ligados? Sobre estas questões, explica Petitat (1994, p. 11):

*[...] o filho de um mendigo podia sentar-se junto a um nobre ou a um jovem burguês abastado. Às vezes, ele lhes servia de empregado doméstico, carregando manuscritos que ele próprio não poderia comprar dos copistas [...] No entanto, é preciso lembrar que a presença de estudantes pobres nas universidades não representa mais que do que uma ínfima parte da multidão de jovens do campo e das classes urbanas mais pobres.*

Neste sentido, não há como não nos remetermos à situação de que, em todo o decorrer da história ocidental educativa, a situação social do aluno sempre foi condição determinante para o desfecho da história escolar da maioria dos indivíduos.

Destaco que, na Idade Média, a cultura oral era a forma de transmissão mais utilizada nas escolas, acompanhando as modificações que ocorriam nas sociedades da época. Neste período, então, começou a se delinear uma divisão entre a elites alfabetizadas e os artesãos e serviços. Deste modo, afirma-se o início de uma nova forma de dominação estabelecida em relação à cultura escrita sobre a vivida.

Neste momento, é difícil não remeter à discussão para a pesquisa que estou propondo, mesmo tendo conhecimento de que a escola da Idade Média era completamente diferente da atual, pois a permanência dos alunos deficientes no ensino comum, até os nossos dias, está sempre sob 'vigilância', atrelada ao seu

desempenho cognitivo, dissociado de sua capacidade prática. A possibilidade de resolver situações diárias, corriqueiras, com destreza, tem sido desvalorizada pela escola. Isso reafirma, assim, o cerne da escola, estruturado nas capacidades traduzidas pela possibilidade do indivíduo quanto à aquisição da leitura e da escrita.

Seguindo uma linha delineada por Petitat, pode-se salientar que a escrita na Idade Média esteve reservada aos comerciantes urbanos e gerou, gradativamente, a desvalorização das demais funções, criando-se os chamados “analfabetos”. Assim, enfatizando a da supremacia da escrita, aqueles que não sabiam ler e escrever passaram a ser considerados “ignorantes”. A escola passou a ser o lugar onde seria possível adquirir as informações e transformações que o mundo produtivo exigia. Sobre isto, tivemos, como exemplo, a partir do século XV, a formatação das escolas em séries graduadas e sucessivas.

No decorrer deste período, o sentimento de infância ainda estava se delineando. É o que nos explica Narodowski (2000, p. 111):

*[...] em princípio, é possível afirmar que na Pedagogia do século XVII não parece existir uma infância bem estabelecida, com todos os atributos próprios que definem inteiramente a infância moderna. Não é que não haja infância, senão que a delimitação se encontra mais evidenciada por uma expressão mínima que reconhece a presença de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, ainda que as diferenças não sejam nítidas nem desenvolvidas teoricamente.*

Ariès (1981, p. 183) acrescenta, ainda, que, durante o século XVIII, viu-se “[...] a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos mais pobres”. Assim, pode-se vislumbrar, ainda que sutilmente, como as estruturas da sociedade atribuem ‘lugares’, de acordo com os interesses e com as diferenças que se quer manter.

Com referência à formação específica das escolas, voltadas, em geral, para formação de classes dirigentes, escreve Cambi (1999, p. 305):

*A escola foi também racionalizada internamente para tornar-se mais adequada a seus objetivos de levar cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna, e racionalizada através de constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames.*

Outro ponto a ser destacado é o fato de que, também em relação à escolarização, os meninos estiveram diferenciados das meninas. Estas eram educadas, em quase sua totalidade, pelas práticas e costumes das comunidades e das famílias. Começaram a freqüentar algum tipo de escola formal, somente a partir do final do século XVIII e início do século XIX.

No Brasil, as primeiras instituições escolares foram as escolas dos Jesuítas. Estas empreenderam um modelo pedagógico que, por sua vez, colocou os costumes indígenas em um processo de desvalorização, diante da cultura trazida por estes colonizadores europeus. Então, com o intuito de transformação dos índios em seres “virtuosos”, foram estruturadas as escolas, vislumbrando, principalmente, o cultivo da doutrina cristã. A este respeito, têm-se os depoimentos escritos pelo padre Nóbrega a Dom João III, em 1551, sobre a fundação do Colégio da Bahia. Conforme descreve Chambouleyroum (2000, p.p. 59-60):

*De qualquer modo, ao longo do século XVI, se fortalece a idéia de que as crianças constituíram, de fato, uma “nova cristandade”. Para o padre Nóbrega, os moços, “bem doutrinados e acostumados na virtude”, seriam “firmes e constantes”. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de “substituição de gerações”: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam “sucedendo seus pais”. Para usar uma imagem do irmão Anchieta, “constituindo um povo agradável a Cristo”.*

Assim, é possível perceber que, no desenrolar da história do Brasil, houve diversas tentativas de imposição de uma ordem escolar. Neste sentido, muitas vezes, foi desconsiderado o processo social, com manifestações claras de interesse 'dominador'. A implantação de instituições escolares dirigidas à formação de uma população que fosse 'útil' ao país, ao longo da história, tem sido uma marca das instituições educativas brasileiras.

É preciso deixar claro que, neste texto, faço uma seleção de movimentos educativos 'formais'. Estes estabelecem uma relação que possibilita entendimentos a respeito do processo educativo formalizado do Brasil. Busco, neste momento, destacar textos que fizeram referência aos olhares sociais para a infância, principalmente, para crianças desamparadas.

Durante o século XIX, meninos pobres, provenientes das casas dos expostos, bem como os que perambulavam pelas ruas das grandes cidades, foram para as Companhias de Aprendiz de Marinheiros. Tratavam-se de escolas que recebiam meninos de sete até a idade de 15 anos.

Nestes estabelecimentos de ensino, as crianças, segundo Venâncio (2000), aprendiam as "primeiras letras" e o ofício de marinheiro. Esta era uma das únicas alternativas de escolarização para crianças vindas das camadas mais pobres da população, naquela época.

Estas escolas tiveram seu apogeu entre as décadas de 1840 e 1860 e seu declínio com a Guerra do Paraguai (1864-1869). O recrutamento de crianças acima de sete anos passou a ser permitido pelo governo. Venâncio (2000, p. 202) relata:

*Escravos, libertos e prisioneiros foram recrutados para o Exército, enquanto a Marinha começou a esvaziar as companhias de aprendizes, enviando os meninos para os batalhões navais. Quanto a esse apetite recrutador, o artigo 6 da lei de 8 de julho de 1865 não podia ser mais explícito; nele foi sancionado um período de "valeduto" do alistamento naval: "O governo é autorizado a preencher por*



*merecimento, durante a guerra, todas as vagas nos corpos da Armada e classes anexas, dispensando as regras estabelecidas na legislação”.*

Com esta determinação, as escolas de formação de marinheiros foram esvaziadas e seus alunos, mandados à guerra. Como decorrência, aconteceram inúmeras solicitações dos pais ao governo, pedindo a dispensa de seus filhos. Estes foram enviados às frentes de batalha, mesmo tendo sete ou oito anos. A partir daí, iniciou o declínio destas escolas. Os pais e tutores deixaram de enviar suas crianças, mesmo diante do fato de que esta era, praticamente, a única alternativa educacional para as crianças provenientes das camadas menos favorecidas.

Exalto este exemplo das escolas de formação – dos marinheiros, dos artesãos, entre outras – como um caminho que a educação, por vezes, tomou no Brasil. Desta forma, é possível visualizar um tipo de educação que associa a infância das crianças menos favorecidas, ao seu uso social para atender interesses alheios.

Outra situação que pode ser destacada, segundo Chagas de Carvalho (1997, p. 270), quanto à escolarização no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, foram as iniciativas de aproximação com uma chamada “pedagogia científica”. Neste sentido, pode ser citada, como exemplo, a Escola Normal Secundária de São Paulo, que criou um serviço chamado de Laboratório de Pedagogia Experimental. Este serviço foi justificado pelo governo do estado como: “[...] de conveniência para ampliarem os estudos teóricos da pedagogia” e também para que se pudesse ter um “[...] exame metódico de todas as energias das crianças” (Carvalho, 1997, p. 271). A mesma autora afirma:

*[...] A metáfora da disciplina como ortopedia para dar conta das práticas discursivas e institucionais que, no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental (Carvalho, 1997, p. 270).*

Destaco que este movimento foi idealizado, visando à ampliação do estudo minucioso dos diferentes e a proposição de alternativas pedagógicas.

Houve mudanças que começaram a vigorar, a partir da chegada de imigrantes e do êxodo rural. Neste sentido, a educação no Brasil passou por um período de ampliação de oferta de vagas e pela formatação de uma estrutura que exige uma intensa adaptação do aluno à sua organização. A esse respeito, escreve Lourenço Filho (apud Carvalho, 1997, p. 286):

*A educação é obra social, na proposição de seus fins. A sociedade a organiza, como aparelho capaz de continuá-la, pelo tempo e pelo espaço. E cada sociedade só tem a educação que pode ter. Mas, fixados esses fins, organizado o aparelho escolar, chamadas a elas as crianças – a obra social vai ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento, a esses fins visados.*

Nesta perspectiva de adaptação, o 'formato' da escola é o de um lugar no qual os alunos precisam se adequar, moldar-se. Ficam, então, desconsiderados os seus contextos de vida e, portanto, suas reais necessidades. Em nome de uma idealização de ensino, propõe-se um modelo que não atende o aluno, mas busca submetê-lo.

A escola no Brasil, assim, foi delineando a sua existência. Ferraro (1999, p. 2), entretanto, afirma que continua difícil a abordagem da educação brasileira, na sua globalidade. Segundo ele, para se falar em escolarização ou analfabetismo no Brasil, é importante que se regionalize. Neste sentido, o autor destaca:

*Por mais interessante e importante que seja o diagnóstico regional, ele isoladamente é incapaz de desvelar as enormes desigualdades e especificidades regionais. Poder-se-ia acrescentar que, dentro de cada região ou estado, o diagnóstico deveria da mesma forma, levar em conta as desigualdades regionais (Ferraro, 1999, p. 23).*

Ferraro (1999, p. 20) apresenta, deste modo, em seu estudo, uma comparação entre três regiões do Brasil, representadas pelos estados do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e da Bahia. O autor traz à tona índices do analfabetismo e da escolarização, durante o século XX. Nesse estudo, foi demonstrado que a Bahia permaneceu, durante todo o século XX, com o maior índice de analfabetismo do país. Já Minas Gerais tinha apresentado, nos censos de 1872 e 1890, uma configuração que colocava o estado como um dos que tinham maior incidência de analfabetos. A partir da década de 1950, o estado viveu um avanço significativo em relação à alfabetização e à escolarização e, em 1980, superou o índice nacional. O Rio Grande do Sul tem o seu índice estável e acima do brasileiro, sendo, contudo, representativo apenas de uma pequena parcela de todo o território nacional.

As iniciativas, em âmbito nacional, de ampliar o acesso à escolarização limitam-se a meros esboços paliativos, como evidenciam programas estendidos a todo o país, que alteram as bases da escola pública freqüentada pela maioria da população.

Os estudos de Ferraro apontam, assim, para a necessidade de encararmos a ‘insuficiência’ da escola no Brasil, a partir de suas características regionais. Seu estudo revela, entretanto, que as determinações políticas, através de seus investimentos, podem fazer alguma diferença. O autor sinaliza ainda que as tentativas para que ocorra uma verdadeira mudança, em relação ao acesso à escola, têm que vislumbrar longas tratativas. Segundo ele, é preciso que haja planos em longo prazo, e que estes sejam estendidos àquela população que se encontra, atualmente, mais desprovida do acesso à escola.

Neste sentido, o que vemos nos nossos dias é que os movimentos no sentido de a minimizar esta situação, no nível nacional, estão muito precários e limitados às ações assistencialistas. Estas só reproduzem uma triste faceta, em relação aos cuidados dispensados à infância e, por conseguinte, ao lugar que a sociedade ocidental atribuiu-lhe na história – a escola.

Os estudos de Ferraro (1999) revelam as situações regionais, das quais temos alguns exemplos de iniciativas isoladas, que vêm buscando diminuir as disparidades e aproximar a população mais desfavorecida do acesso à escola e alfabetização, através de propostas educativas que encontrem ecos em suas realidades. Podem ser citadas, como exemplo, as propostas da Escola Plural de Belo Horizonte e a da prefeitura de Porto Alegre, conhecida como Escola Cidadã. Ambas reforçam, em seus projetos, a necessidade de enfrentar a situação do acesso à escola, à educação, através de um projeto político-pedagógico coerente com as necessidades dos cidadãos.

No próximo capítulo, expressarei as particularidades do projeto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

## 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implantação da educação especial ocorreu, assim como o ensino regular, através de processos semelhantes, no que diz respeito ao afastamento dos jovens em relação ao convívio com os adultos. Definiu-se, desta forma, 'um lugar específico para a infância' – a escola. No caso da educação especial, este lugar é uma escola especial, que propõe uma forma mais pontual de afastamento das crianças do convívio social. Ficou decidido, ainda, que as 'marcas', sejam elas físicas, orgânicas ou emocionais, é que determinam quem são os alunos da educação especial. Quanto a isto, descreve Carvalho (2000, p. 15):

*Historicamente educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla, ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além de pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.*

Em função destas divisões por deficiências, a educação especial também se articulou, ao longo do tempo, de forma direcionada para cada público. Segundo Cambi (1999, p. 388), a Pedagogia dirigida aos que tinham algum tipo de deficiência, teve sua origem já no século XVIII.

*O deficiente – seja ele físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave –, já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem por objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível) e como instrumento o reconhecimento de uma contigüidade/continuidade entre os sentidos e mente, entre afinamento das capacidades sensoriais e desenvolvimento cognitivo.*

Diante destas considerações, pode-se perceber que a visão sobre a educação corretiva, ortopédica, caracteriza a educação especial, ao longo dos últimos 200 anos. Isto pode ter reforçado, por sua vez, o pensamento de que uma deficiência, especialmente a mental, é um impeditivo de uma vida integrada.

O primeiro caso de 'aluno', que pode ser considerado de educação especial, é o do menino conhecido como o "selvagem de Aveyron", ou "Victor de Aveyron". Ele foi encontrado, andando nu pelos bosques, na França, no final do século XVIII. Sua filiação é desconhecida.

Os cuidados a ele dispensados foram relatados por seu preceptor, Jean Itard, entre 1801 e 1806. Tais cuidados estão descritos literalmente e comentados no livro de Banks-Leite e Galvão (2000). Estes se configuram na primeira proposta de trabalho, conhecida e sistematizada, relativa à educação de uma criança supostamente deficiente mental. A educação de Victor têm sido, contudo, ao longo do tempo, passível de inúmeras discussões. Isto porque Itard explicita, em seus relatórios, formas pedagógicas que estavam em pleno uso na época, mas, hoje, nos parecem totalmente desconectadas do modo de se interagir com uma criança. Seus métodos reforçam uma certa 'obrigação' da criança em responder às expectativas e objetivos do adulto, buscando um comportamento que se reconheça como aceito socialmente.

Com relação a esta forma de entendimento da educação especial como 'reparadora', curativa, Carvalho (2000, p. 16) afirma que este é um modelo de educação conforme o paradigma clínico, médico, organicista, centrado na deficiência do sujeito. A autora considera que, neste tipo de intervenção educativa, é priorizado o treinamento de certas habilidades, principalmente motoras, em detrimento dos

instrumentos sociais que poderiam (re)significar o seu envolvimento com a aprendizagem e com a comunidade da qual participa.

Nesta direção surgiram, durante o século XX, inúmeros modelos de educação especial. Houve a criação de escolas voltadas para cada deficiência específica, traçando uma pedagogia, antes de tudo, reparadora. A este respeito, escreve Cambi (1999, p. 389): *“Nasceu, assim, uma pedagogia especial, ortofrênica, e de recuperação ...”*

A educação especial, contudo, vem traçando outros rumos<sup>7</sup>. Carvalho (1999) aponta para a configuração de um novo paradigma, a partir do relatório Warnock (1978). Este relatório representa um estudo encomendado pelo governo inglês, sobre como se realizava a educação especial daquele país, na década de 1960. A importância deste estudo para a educação especial está relacionada, inclusive, à nova denominação dirigida aos alunos. A partir do texto, evoluiu a proposta de uso do conceito “pessoas com necessidades educativas especiais”, como substituição do termo “deficientes”.

O relatório Warnock é representativo de um amplo movimento, que passou a questionar a educação classificatória e os instrumentos diagnósticos. Tais instrumentos são exemplificados pelos testes de inteligência, aplicados ao aluno com algum tipo de desvantagem de ordem cognitiva.

Outro movimento determinante para uma política de integração em educação especial foi a Declaração de Salamanca (1994). Ficou estabelecida, nesta ocasião, a recomendação de que pessoas com necessidades educativas especiais deveriam ser atendidas no âmbito do ensino comum, respeitadas as suas necessidades de apoio complementar. Segundo Carvalho (2000, p. 19), o conceito “necessidades

---

<sup>7</sup> A mudança mais significativa da educação especial relaciona-se ao abandono do modelo médico-psicológico, como única opção.

educativas especiais” associa-se a um novo paradigma, o da inclusão ou escola de qualidade para todos.

No Brasil, o movimento de integração de alunos considerados com necessidades educativas especiais passou a tomar força no final da década de 1980 e início da de 1990. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) sofreu influência destes movimentos, apresentando sintonia com a chamada “educação inclusiva”.

Segundo a Lei nº 9.394/96, LDB, artigo 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades educativas especiais. Esta lei indica que deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para as peculiaridades da clientela da classe especial. O atendimento educacional seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Desta forma, no Brasil, atualmente, tem-se inúmeras alternativas de trabalho em educação especial: escolas especiais, classes especiais e serviços de apoio, formando uma rede heterogênea de propostas educativas.

Com relação à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os caminhos da educação especial se consolidaram, especialmente, a partir da década de 1990. Foram criadas quatro escolas especiais, direcionadas especificamente ao trabalho com crianças e adolescentes com deficiência mental ou transtornos globais do desenvolvimento.

De forma geral, observa-se uma progressiva aproximação entre educação especial e ensino comum, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esta aproximação é mais facilmente identificada após 1995, com a implantação do



Projeto Escola Cidadã e os Ciclos de Formação. (CADERNO PEDAGÓGICO nº 9, 1997)

No que se refere ao seu conjunto, as escolas municipais estão situadas, essencialmente, na periferia da cidade, atendendo a uma camada da população economicamente desfavorecida.

Para que se possa visualizar a estrutura curricular da proposta do currículo escolar por Ciclos de Formação, que está implantada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, descrevo as divisões e as amplitudes do trabalho. Assim, tem-se uma organização do ensino com três ciclos de três anos cada, envolvendo alunos dos seis aos 14 anos de idade. Em cada um dos ciclos, há também as chamadas Turmas de Progressão para aqueles educandos que apresentem defasagem idade/aprendizagem. Como serviços de apoio, estão à disposição do alunado os Laboratórios de Aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos (SIR).

Os Laboratórios de Aprendizagem estão direcionados ao atendimento de alunos que apresentem dificuldades, consideradas momentâneas, em relação aos campos conceituais trabalhados, com as suas possibilidades de aprendizagem.

As Salas de Integração e Recursos (SIR)<sup>8</sup> foram implantadas em nível de projeto, primeiramente em quatro escolas situadas em diferentes em regiões da cidade. Nestas salas, trabalham, em média, dois professores com formação específica em educação especial. Atualmente essas salas estão estendidas a toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em número de 17 unidades. São consideradas 'um braço' da educação especial nas escolas de ensino fundamental.

O trabalho envolve o atendimento às crianças em horários alternados em relação àqueles nos quais estas freqüentam a sua respectiva turma de ano ciclo,

---

<sup>8</sup> As informações sobre a Sala de Integração e Recursos (SIR) estão descritas conforme o projeto inicial, bem como, a partir relatórios anuais.

bem como abrange reuniões periódicas para trocas com os professores que trabalham diretamente com estas crianças e adolescentes. Alia-se a esse trabalho os encontros periódicos com as famílias e, no âmbito externo, com profissionais de outras áreas que estão envolvidos no atendimento aos alunos. Cada SIR dispõe, em média, de 45 vagas de atendimento, sendo estas distribuídas de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola municipal de sua região. Tem o objetivo de oferecer um espaço alternativo de trabalho escolar, além de suas salas de aula, para alunos com necessidades educativas especiais.

Com respeito aos tempos necessários para que uma criança, com alguma necessidade educativa especial, usufrua, da melhor forma possível, da escola comum, escreve Baptista (1996, p. 22):

*É absolutamente necessário considerar-se a criança a partir de uma dimensão temporal mais ampla que um ano escolar, e conseqüentemente buscar a articulação da classe com outros níveis (e grupos) dentro da classe.*

Desta forma, pode-se pensar que outras crianças, aquelas consideradas 'normais', também se beneficiam deste modo de pensar os tempos e os espaços da vida escolar.

Este trabalho da SIR vem sendo empreendido com o intuito de possibilitar um ensino de qualidade e proporcionar às crianças uma gama de trocas de diversas possibilidades de vivências. Busca, neste sentido, assegurar a freqüência dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas comuns de ensino fundamental, oferecendo apoio para a superação de suas dificuldades de aprendizagem.

## **5 PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO**

### **5.1 Questões de Pesquisa**

Reafirmo, então, o meu lugar, como pesquisadora e professora de uma das Salas de Integração e Recursos do Município, bem como as questões que pretendo aprofundar neste trabalho. Desta forma, empreendo, como desafio, a busca de um conhecimento mais pontual sobre as condições do reconhecimento da infância na vida destes alunos, que, por suas dificuldades em âmbito escolar, necessitam do acompanhamento deste serviço.

Apresento, assim, as questões que norteiam a pesquisa:

**1) Que elementos/marcas caracterizam o cotidiano e a infância de crianças com necessidades educativas especiais, que vivem uma situação de desvantagem sócio-econômica?**

**1) Como a sua condição de sujeito infantil é percebida por essas crianças, seus familiares e professores?**

## 5.2 Caminhos Metodológicos

Em termos metodológicos, opto por realizar este trabalho em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, respeitando a complexidade do objeto a ser investigado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11): “[...] *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por ‘Investigação Qualitativa’*”.

Em relação ao início de uma possibilidade investigativa, leva-se em conta a população envolvida na pesquisa, bem como, o seu contexto de desenvolvimento.

Analisando a evolução da pesquisa qualitativa, em educação, André (2000, p. 25) salienta:

*Esse debate teve um importante papel porque permitiu pôr em questão o valor da orientação positivista no trabalho científico e fez emergirem questões de natureza filosóficas e epistemológicas – como o critério de verdade no trabalho científico, a relevância dos resultados de pesquisa, a questão do objetivismo x relativismo etc – que foram, sem dúvida, importantes para a evolução da pesquisa nas ciências sociais e, em decorrência, na área da educação.*

Ao empreender um estudo com a perspectiva de uma pesquisa qualitativa, os dados de investigação são considerados como circunstanciais. Apresentam uma forma de organização que visa a retratar um conjunto de pessoas, em uma determinada possibilidade de vivência, considerando os aspectos sociais e culturais em que estão envolvidas.

Desta forma, tem-se que considerar a possibilidade de tratar os sujeitos que fazem parte da pesquisa, como ‘preciosidades’, produtoras e produzidas por significados. Waller (apud Bogdan e Biklen, 1994, p. 30) destaca aspectos interessantes, sobre como deve ser encarada a população envolvida em uma pesquisa, que focaliza o contexto educativo:

*[...] as crianças e os professores não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais.*

A partir desta idéia, busquei construir os movimentos da pesquisa e formular as maneiras de investigação, de forma a destacar as situações e vislumbrar algo que valorize o momento em que se encontram os sujeitos. Isto precisa ser feito, levando-se em consideração as construções a partir das suas vivências infantis, a visão dos pais a respeito de seus filhos, a circulação social em que as crianças estão inseridas.

Assim, desenvolvo esta pesquisa a partir dos pressupostos referendados pela etnografia. Esta alternativa de pesquisa em educação, segundo Vasquez e Martinez (1991), teve sua inferência mais pontual, a partir da década de 1970, com o intuito de explicar, em parte, a influência das estruturas sociais e, por outro lado, as relações de poder sobre a educação sistemática – especialmente no que se refere ao estudo do fracasso escolar. São interessantes, neste sentido, as idéias de Spradley, apresentadas por André (2000), sobre a pesquisa etnográfica. Há o destaque para o fato de que a preocupação principal é com os significados que as ações e os eventos têm para o grupo estudado. Esses significados podem ser transmitidos, diretamente, pela linguagem ou, indiretamente, pelas ações.

Embora as concepções sobre etnografia já estivessem presentes em pesquisas sociológicas, desde o final do século XIX, estas só apareceram com destaque na educação, a partir da década de 1960.

Desta forma, a busca de se entender as situações escolares de modo ampliado, para além das questões que dizem respeito somente à situação de determinada pessoa, configura uma espécie de interface entre as redes nas quais o sujeito está imerso. A proposta, então, é que, ao se realizar uma pesquisa de tipo

etnográfico, com um grupo ou uma instituição, deve-se procurar conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos daquela cultura, no que se refere ao tema da pesquisa. Com relação a isto, escreve López (1991, p. 13):

*[...] o processo de interação social vai configurando o comportamento humano. Estamos condenados a reorientar nossos atos e nossa conduta considerando os atos e a conduta de outros seres que têm certa importância para nós.<sup>9</sup>*

Com esta configuração de pesquisa, deve-se, também, estabelecer uma relação, sob o ponto de vista de pesquisador, que possibilite a manutenção de uma coerência com os dados e constatações demonstradas no trabalho.

Em uma pesquisa sob orientação da etnografia, a ênfase que se destaca em relação aos fenômenos é que interessa o processo e não o produto final. Também é considerada a possibilidade de aproximação do pesquisador ao contexto investigado, para que possa descrever e inferir sobre a situação analisada.

Nesta direção, André (2000) apresenta estudos desenvolvidos por Geertz e Wax. Nestes estudos, os autores destacam que a aproximação do etnógrafo, em relação ao seu objeto de estudo, é gradativa e exploratória, buscando aprender os movimentos que acontecem na situação de pesquisa. Isto ocorre até que o pesquisador passe a partilhar, com o grupo pesquisado, as significações intrínsecas ao que está sendo trabalhado.

Para que se efetive o trabalho, as formas sugeridas são a observação participante e as entrevistas abertas. Estas têm sido associadas a outros instrumentos, como os diários de campo, análise de documentos, etc. Com relação a isto, André (2000, p. 41) destaca:

---

<sup>9</sup> Traduções livre do original: “[...] el proceso de interacción social va conformando el comportamiento humano. Estamos condenados a reorientar nuestros actos y nuestra conduta considerando los actos y la conduta de otros seres que tienen cierta importancia para nosotros”.

*Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.*

Neste sentido, o processo de empreender um estudo sobre as questões que configuram e representam a infância, em uma comunidade específica, significa colocar uma espécie de lente de aumento, que intensifique as relações que se estabelecem no contexto da SIR, bem como nas escolas envolvidas.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em uma comunidade que apresenta, para mim, uma certa familiaridade, a postura de pesquisadora precisa ser explicitada, considerando o desafio de viver a dupla condição: educadora e investigadora. Isto foi feito, mediante um cuidado mais efetivo na articulação entre a reflexão teórica e a contínua auto-observação.

### **5.3 Contexto da Investigação**

#### **5.3.1 Bairro**

A pesquisa tem como contexto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. O espaço escolar privilegiado para a presente investigação foi a Sala de Integração e Recursos, a qual recebe alunos da referida escola, bem como da Escola Municipal de Ensino Fundamental Victor Issler. Ambas estão situadas no bairro denominado Mário Quintana<sup>10</sup>, em Porto Alegre.

---

<sup>10</sup> Anteriormente, este bairro se chamava Chácara da Fumaça. Apesar da mudança, o nome antigo continua presente em diálogos de moradores, bem como em alguns órgãos oficiais. Um exemplo disto é o nome do posto de saúde que serve o bairro: Unidade Sanitária da Chácara da Fumaça. A troca do nome aconteceu em meados de 1999, através de um plebiscito com a comunidade.

A origem do povoamento desta região deu-se por um loteamento agrícola, no início do século XX. Durante a década de 1960, no entanto, o perfil dos residentes começou a mudar e as propriedades rurais foram substituídas por pequenas casas de baixo custo, para trabalhadores das fábricas do centro da cidade. Isto está bem representado na seguinte fala:

*Eu não tinha onde morar e me arrumaram aqui. Era uma chácara. Aqui era tudo mato e tinha só um trilhozinho que se passava a pé. Aí eu arranquei os tocos, fiz uma estrada e moro aqui há trinta anos. Eu buscava água lá em baixo, em uma vertente no meio do mato, tudo era mato aqui em volta... depois é que começaram a colocar umas casinhas no beco aí... (Francisco Gonçalves Lima da Silva – depoimento. PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 34).*

Assim, o bairro teve seu início de povoamento, a partir da década de 1980, representando uma alternativa de moradia, para aquelas pessoas que vinham do interior do estado, em busca de novas oportunidades de vida, ou seja, aqueles que foram levados pelo êxodo rural à capital.

Os problemas no início eram inúmeros. O jornal Zero Hora, de 9 de setembro de 1989, designou o local como “superfavela”. O quadro relatado é de esgotos a céu aberto e falta de estrutura total para a população residente (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 22).

Nesta mesma época, a Prefeitura da cidade passou a remover moradores de diversas vilas para a Chácara da Fumaça. Com isto e com os movimentos da comunidade, os problemas de saneamento básico, transporte e asfalto das ruas principais do bairro foram sendo resolvidos.

Atualmente o bairro conta com uma infra-estrutura composta de duas escolas municipais de Ensino Fundamental, Chico Mendes e Victor Issler, uma escola de educação infantil, a Valnei Antunes também há uma Unidade Sanitária e fundações religiosas, que trabalham para o amparo da comunidade.



Mesmo com as melhorias realizadas, a condição de vida de parte da população ali residente ainda é de muita precariedade. É o que aponta outra reportagem do jornal Zero Hora, de 27 de janeiro de 2002 – a partir do censo de 2000 –, sobre a disparidade econômica dos moradores dos diferentes bairros de Porto Alegre, considerando a renda familiar como um indicador comparativo. Neste texto, o bairro Mário Quintana aparece em penúltimo lugar na classificação. Com estes dados, podemos verificar que as condições de vida, nesta região da cidade, são, ainda, muito precárias.

### 5.3.2 Sala de Integração e Recursos (SIR)

#### **Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes**

A E.M.E.F. Chico Mendes foi fundada em abril de 1997, funcionando primeiramente em espaços alternativos: parte em associações de moradores, parte em um prédio provisório. Nesta época, atendia a cerca de 300 alunos. As crianças encaminhadas aos serviços da Sala de Integração e Recursos, para serem atendidas, tinham que ir até outro bairro freqüentar outra escola que dispunha deste serviço.

No ano de 2000, a escola mudou-se para seu prédio definitivo. Então, implantou-se a Sala de Integração e Recursos, nesta comunidade. Na época da pesquisa, a escola Chico Mendes contava com 1480 alunos matriculados. A SIR divide seu número de 45 vagas, com a outra escola do bairro, a E.M.E.F. Victor Issler, também com cerca de 1500 alunos.

Uma particularidade da SIR da escola Chico Mendes é que, dentre as outras da Rede Municipal de Ensino, esta é única que atende a somente duas escolas de ensino fundamental. Isto acontece devido a uma 'leitura' da Secretaria de Educação, bem como da SIR que anteriormente abarcava esta população, definindo a comunidade, como tendo alto índice de situações onde são necessários trabalhos mais particularizados.

### 5.3.3 Sujeitos da Investigação

- Alunos que freqüentam a Sala de Integração e Recursos (SIR) da E.M.E.F. Chico Mendes, com idade entre seis e doze anos.
- Professores: foram considerados os que atuam diretamente com os alunos envolvidos na pesquisa.
- Pais ou responsáveis pelos alunos.

### 5.3.4 Caminhos

No caso desta investigação, foi dada ênfase à observação participante, como alternativa metodológica para a análise do cotidiano das crianças. Além disso, foram desenvolvidas entrevistas não estruturadas, com os diferentes sujeitos.

Em relação às crianças e aos professores, o contexto prioritário foi o escolar.

O momento de entrevista com os familiares foi desenvolvido nas residências, mediante planejamento prévio.

Temas abordados nas entrevistas: infância; cotidiano; lembranças significativas; relações de afeto/responsabilidade.

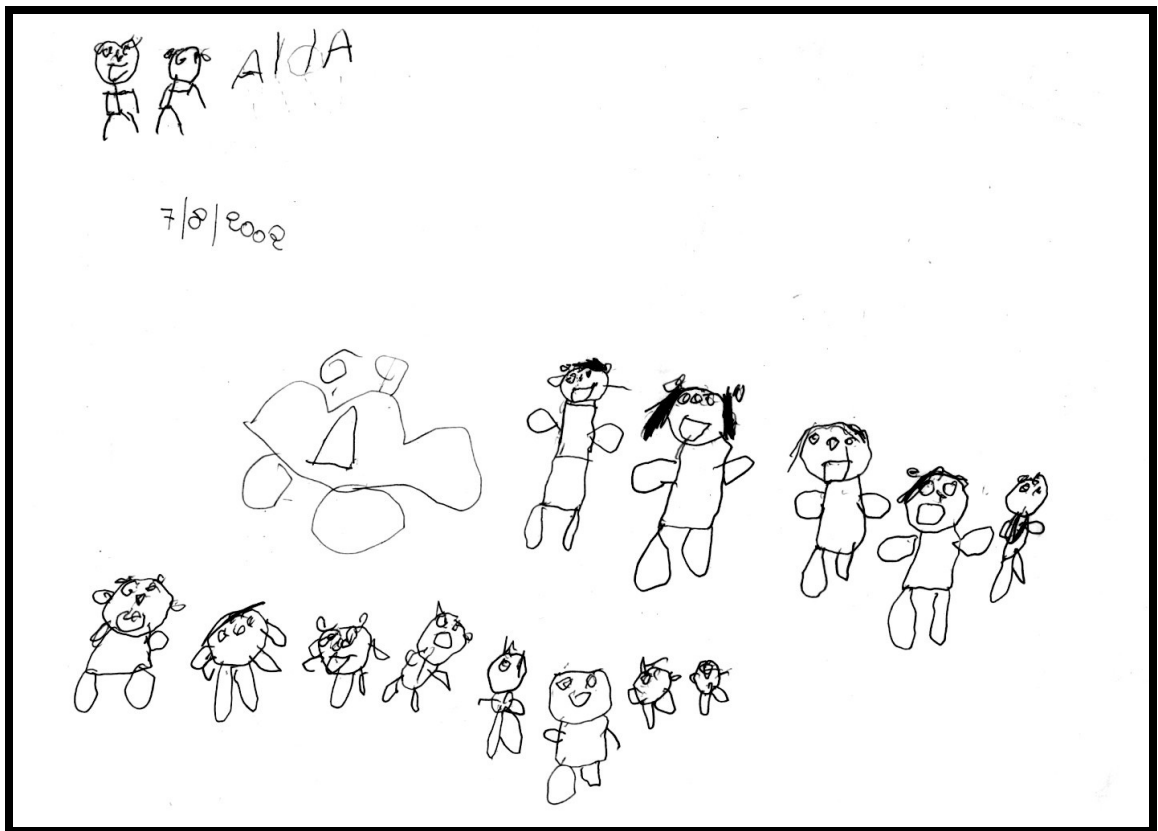
Nos próximos capítulos, estão relatados os passos da pesquisa, estruturados sob a forma de estudos de casos. A opção por essa forma de apresentação foi feita mediante as necessidades de evocar as singularidades dos sujeitos envolvidos, bem como contextualizar a realidade vivida por eles.

Nesse sentido, os aspectos que compuseram os estudos de caso são os seguintes: condições sociais, constituição familiar, relações intrafamiliares e com a comunidade, concepções de infância e trajetórias escolares dos alunos.

Considero importante salientar que foram observados os cuidados éticos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, solicitando autorização aos sujeitos e garantindo seu anonimato. O modelo de termo de consentimento informado encontra-se em apêndice

Estou ciente de que esta é uma investigação que deve considerar os tempos, as imagens, bem como as falas, de forma momentânea, efêmera e circunstancial.

6 LUIZ



“Família”

## **LUIZ**

Para descrever o envolvimento de Luiz na pesquisa, recorro a anotações do seu encaminhamento ao atendimento da SIR, em meados de 2000, lembranças de nossos primeiros encontros, além de situações observadas na época da pesquisa e durante a entrevista com sua mãe e com ele. Baseio-me, também, em diálogos com os professores de sua respectiva escola, e em um episódio narrado pela professora da sua irmã, por ocasião de uma visita à sua casa.

Ao visualizar Luiz, deparo-me com um menino tímido, de cabelo arrepiado e olhar encantador, com uma dificuldade de fala, que aparece pela omissão de alguns fonemas. Algumas vezes, ele utiliza uma única palavra para definir uma idéia. Sua aparência física lembra muito seu pai, completou 11 anos em junho de 2003. Sua família é composta de pai, mãe e mais três irmãos: um menino mais velho que ele e duas meninas mais jovens. Todos freqüentam as escolas do bairro.

Em seu encaminhamento ao atendimento na SIR, em final do mês de maio de 2000, quando cursava uma turma de segundo ano do primeiro ciclo (A20), da E. M. E. F. Victor Issler, consta que ainda não havia falado com a professora desde o início do ano letivo. Quando esta se aproximava, ele baixava a cabeça entre os braços, sobre a classe. No encontro com a professora, ela disse o seguinte:

*Não há argumento ou proposta que o faça participar dos trabalhos... Parece que, quando chego perto dele, é pior... De longe, ele me olha... Mas de perto... Com os colegas, percebo que, ocasionalmente, troca algumas palavras, mas não sei o*

*quê.(Professora Lara, Turma A23, escola Victor ISSLER, maio de 2000).*

Minha aproximação com Luiz e sua história iniciou a partir deste relato, que parece apresentá-lo como um aluno que busca ficar isolado. Nos nossos primeiros encontros, ele repetiu o mesmo comportamento descrito anteriormente pela professora. Chegava à SIR, trazido pela mãe ou pelo irmão; entrava, sentava em uma cadeira e abaixava a cabeça. Mesmo lhe oferecendo brinquedos, que julgava serem atrativos, ele permanecia todo o tempo assim. Esta situação ocorreu durante cerca de oito encontros. Por fim, um dia chegou e pediu um giz, começou a desenhar vários riscos e linhas no quadro, falar sem parar, correr pela sala, abrir os armários, perguntar-me a respeito de alguns brinquedos. Desde então, passou a participar nos nossos encontros, mesmo quando havia outra criança. Na escola e em casa, contudo, como acompanharemos no decorrer do relato, ainda demonstrava estar mais retraído. Neste momento, recordo o que diz Perrenoud (2001, p. 24): *“Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural.”*

Lembro-me ainda que, nos dois primeiros encontros, ao encerrar seu horário, entregava-lhe uma anotação com a marcação do dia em que deveria retornar. Como seu irmão não havia chegado, eu solicitava-lhe que ficasse sentado em uma cadeira em frente à porta da SIR e que, quando chegasse a pessoa para buscá-lo, batesse na porta e me avisasse. Ocorreu que, nestes primeiros encontros, ao ser chamada, constatava que Luiz havia mastigado e engolido o bilhete com o próximo horário. Devido à repetição da situação por duas vezes, a partir do terceiro encontro, até que ele conseguisse ficar ‘sozinho’ no corredor, aguardando quem viria buscá-lo, passei a deixar porta da sala aberta. Ele, por sua vez, foi orientado para ficar sentado em

um ângulo de visão através do qual pudesse me acompanhar, mesmo que estivesse atendendo a outras crianças, na sala da SIR. Assim, Luiz não voltou a mastigar o bilhete de marcação de horário.

Em maio de 2002, Luiz passou a faltar com frequência aos atendimentos. Para saber o motivo desta situação, solicitei à mãe que viesse até a escola. A mãe falou da dificuldade em ter alguém que pudesse acompanhá-lo à SIR, pois tinha havido mudança de turno de estudo do seu filho mais velho, que o trazia aos atendimentos. Diante desse impasse, perguntei se era possível tentarmos que ele viesse sozinho, ao que ela pareceu acolher positivamente. Combinamos que, no horário dele vir à SIR, a mãe telefonaria de seu trabalho para casa, e eu o esperaria na esquina da rua da escola. Tratamos isso com Luiz e passamos a colocar em prática. Quando Luiz me avistava na esquina, sorria e começava a correr em minha direção. Aos poucos, fui combinando lugares de encontros mais avançados e ele os aceitou. No final da pesquisa, já se deslocava sozinho até a SIR e tinha saído com mais independência pelo bairro. Na visita em sua casa, a mãe relatou como era o dia-a-dia de Luiz.

Quando tentei marcar a visita à sua casa, a mãe sugeriu o dia e a hora, e eu concordei, sem contestar. O endereço é próximo à escola onde fica sediada a SIR. A rua é asfaltada e de fácil acesso. No dia e hora marcados, contudo, tive um atraso de 10 minutos, e, ao chegar à casa de Luiz, fui 'repreendida' pela mãe: "*Pensei que nem vinha mais ...*" (Nara, mãe de Luiz, outubro de 2002). Procurei me desculpar e ela pareceu mais acolhedora.

Logo que entrei na residência, encontrei Luiz, seu pai e sua irmã caçula. O pai estava se preparando para levar Luiz ao médico, pois este estava com uma crise de bronquite. Ao me ver, resistiu em sair, mas a mãe foi determinada em convencê-lo.

Disse: “Vai sim. Senão vai piorar!”. Ele, então, acatou. O pai cumprimentou-me com um sorriso, sem emitir nenhum som.

Quando saíram, Nara fez questão de me mostrar a casa. Esta é de alvenaria, composta de sala, quarto, cozinha e banheiro e estava em obra de ampliação. Segundo ela, as crianças dormiam no quarto, onde havia dois beliches e o casal dormia na sala em um sofá, que à noite era aberto e tornava-se cama. Observei, na casa, muitos eletrodomésticos e telefone. Tudo estava muito bem ordenado. Parecia não haver nada fora do lugar. Sentamos na sala, acompanhadas pela irmã caçula de Luiz. Começamos a conversar a respeito os trabalhos do pai e da mãe de Luiz:

*Ele trabalha de carpinteiro, parece que na Golden, se não me engano... Faz quase oito anos que trabalha lá... Agora parece que tirou férias... Nem conversei com ele direito... eu nem vejo ele de noite. Chego às duas horas, ele já tá dormindo. Tô trabalhando ali perto do Chico Mendes, numa casa de dois pisos. Eu saio essa hora porque eles só chegam lá pela uma e meia... Então, tenho que ficar com o nenê. O patrão é motorista e ela é cobradora da Carris<sup>1</sup>. É duro! Eu pego ao meio dia, certinho! Todo dia e solto essa hora...*

Com essa afirmação da mãe, percebe-se que o sustento da casa era dividido. Ambos trabalhavam fora, e, em determinados horários, as crianças estavam sozinhas em casa. Perguntei à mãe desde quando trabalhava e ela deu a seguinte resposta:

*Na minha infância, só trabalhei... Por isso às vezes brigo com as gurias... Com oito anos, eu já trabalhava que nem louca... Trabalhava em casa de família, cuidava de criança. Estudei até a quarta série e depois que o pai faleceu, daí nós tinha que ajudá a mãe, daí tivemos que escolhê entre o estudo e o trabalho. Ela tinha meus outro irmão e erma pequena, até o mais caçula era bebê..*

Com esse relato, podemos conhecer um pouco como a mãe de Luiz viveu a sua infância. Segundo ela, morava no interior do município de Três de Maio e tinha

---

<sup>1</sup> Carris é uma das empresas de transporte urbano da cidade de Porto Alegre.



cerca de dez anos quando o pai faleceu. Na seqüência da conversa pedi que ela falasse de que gostava de brincar. Então, ela fez a seguinte afirmação:

*Eu brincava de boneca. Até hoje tenho a minha boneca, aonde eu vou ela vai junto. É, eu ganhei uma Dorminhoca e essa aí já andou pegando quando era pequena, andou rasgando (aponta para a filha que estava conosco). Aí eu chorei que nem louca! Meu esposo até brigou comigo: - Chorando por causa de uma Dorminhoca! Mas é que a gente ganha, né? Eu ganhei ela do meu pai. Aí, eu disse pra ele que cuidei tanto da minha Dorminhoca em cima das camas, nunca ninguém mexeu.*

No momento desta fala, a mãe se emocionou e chorou um pouco. As idéias que pareciam estar sugeridas na narrativa desses episódios tinham, ao meu ver, dois sentidos: o primeiro era ligar a morte do pai à necessidade de trabalho, ou seja, a abrir mão da infância, da escola. O outro ponto que se evidencia é a demonstração do apego em relação à 'boneca da infância', como um elo entre a vida de hoje e a que estava perdida, 'rasgada' pela filha. A seguir, conversamos sobre como é o dia-a-dia dos filhos, especialmente do Luiz:

*De manhã, quando ele tá, que ele não tem colégio, ele fica sentado no sofá, olhando TV. Às vezes vai para aquela esquina ali, que até o vizinho ali que diz que ele é o segurança dele. Que ali é o posto dele. Se tu se distraí, ele vai pra lá e fica o dia inteirinho sentado na esquina... Ele gosta de olhar os movimento. Ele diz que gosta de olhar os carros, os ônibus passarem. Conforme vai um ônibus, ele acompanha, conforme vem outro, né? É o entretenimento dele... Porque brinquedo, ele quebra tudo. Caderno, ele rasga. Quando ele pega as coisa na mão não dá pra deixar muito tempo porque ele destrói... (Nara, mãe de Luiz).*

A mãe descreveu como Luiz estava sendo visto por ela: passava a idéia de que ele era um espectador dos acontecimentos diários, como fazia em relação à observação dos carros e dos ônibus na esquina. Complementando essa situação, apresento o comentário de uma professora da irmã de Luiz, que, no início do ano de 2002, esteve em visita à casa da família, em virtude da pesquisa antropológica

realizada pela escola, para a construção do complexo temático<sup>2</sup>. A professora relatou:

*Fiquei surpresa com a visita... Chegamos lá e estava tudo arrumadinho, uma limpeza impecável... Mas o que nos chamou atenção foi que as meninas seguravam o Luiz, cada uma numa mão. (professora Lia, 2002).*

Com esse relato, pode-se supor que o fato de o Luiz ficar contido pelas irmãs demonstra que havia um certo receio em relação às suas atitudes e ao seu comportamento.

Durante as observações que realizei em sua escola, nos horários de recreio, Luiz esteve, em quase todos os momentos, isolado. Em uma dessas ocasiões, ele se balançava no brinquedo de vai-e-vem e, cada vez que uma outra criança se aproximava, ele a expulsava com empurrões. Assim, tinha o brinquedo só para si. Nesta mesma situação, percebi que ele observava a corrida e o movimento das outras crianças no pátio. Vibrava quando um pegava o outro na brincadeira, mas, em nenhum momento, fez menção de sair de seu brinquedo e participar com os outros.

Ainda durante a entrevista com sua mãe, solicitei que a mesma falasse a respeito de sua visão em relação à escolarização de Luiz. Ela me respondeu:

*Lá no colégio, a professora me disse que ele não fala com ela... Me disse que ele é retardado. Eu disse que retardado ele não é, porque se fosse apresentava nos exame dele e, por enquanto, não tá apresentando nada. Eu disse pra ela que um pouco é preguiça, porque a médica, a neura, até disse que é um pouco de preguiça dele. Eu disse pra ela: se a senhora falar isso perto dele ele vai ficar muito sentido, porque isso aí até a neura pede pra não comentar muito essas coisas perto dele. Porque daí qualquer coisinha ele diz: "Ah, eu sou doente da cabeça". (Nara, mãe de Luiz).*

---

<sup>2</sup> O trabalho por ciclos de formação prevê visitas periódicas às famílias de alguns alunos, propondo algum tema para que os professores conheçam a opinião de pais a respeito do assunto. Naquela ocasião, o tema era o que existe no bairro, qual o tipo de serviços que estão ao alcance da população.

Pode-se entender, então, o que é dito ao menino de forma indireta, quando este é impedido de fazer coisas simples como se vestir, por exemplo. Neste sentido, no mesmo encontro com a mãe, segui investigando como o Luiz participava e se colocava na sua vida cotidiana. Segundo o olhar da mãe:

*Não faz nada sem a gente mandar... Só bebe água, liga e desliga a televisão, até vestir sou eu o irmão mais velho que faz. O marido diz prá gente não retrucar. Ele tem muita paciência com o Luiz, porque o pai dele dava muito laço nele. Ele estudou até o quarto ano, mas o pai dele tirou, porque ele não aprendia nada. Agora tá estudando de novo no Sesi É a firma que paga, até a passagem... Vamos vê o que vai dá... Fico até boba de vê como ele se vira com cheque, com um monte de coisa se não tem estudo (Nara, mãe de Luiz).*

Essa atitude parece encontrar ressonância, também, no comportamento de Luiz na escola, com os colegas e mesmo com as professoras. Ele prefere isentar-se da troca com os outros. Esse comportamento pode ser percebido pela maneira como a sua professora de 2002, da turma de progressão do primeiro ciclo (Ap), o descreve:

*Luiz é tímido, fala pouco. Tem faltado muito e, às vezes, custo a me dar conta que ele não veio. Para aprender tá difícil... ainda não reconhece as letras... não retém... Não é só ele que é assim, mas acho que ele tem alguma coisa neurológica, não sei o que, mas tem... Já tá há dois anos na escola e agora que consegue escrever o seu nome sozinho. (Irene, professora, AP1 na E. M. E. F. Victor Issler, 2002).*

A descrição de Luiz, pela professora, sem ressaltar nenhuma característica do investimento da escola em relação às suas possibilidades, parece ser representativa da forma como os adultos, em geral, demonstram estarem 'acomodados' e compreensivos com a maneira como o aluno circula na escola. Destaco isso como uma descoberta, pois já referi anteriormente que, embora Luiz apresentasse algumas dificuldades em construir caminhos para representar as situações do

mundo através da alfabetização, na SIR ele vinha se mostrando participante e solicitando que houvesse companheiros.

Na entrevista com Luiz, suas respostas foram surpreendentes, pois demonstrou ter uma noção real do que lhe acontecia. Quando o convidei para conversarmos sobre ser criança, sobre o que crianças fazem, foi logo me respondendo que não gostava de ser criança. Questionei por que e obtive a seguinte resposta: *“É chato! Porque tem a mãe...”*. Insisti para que ele me falasse mais, pedi que me contasse o fazia em casa, de que brincava e com quem brincava. Ele respondeu:

*Binco com o meu irmão e com a minha irmã pequena. Binco de cainho e boneca. Com o Mácio binco só de cainho. Eu ajudo a mãe... ela não deixa... quando ela vai tabaiá, eu limpo a casa como meu irmão. Ele me ensinô a limpá os tapete. Pimeiro vairo, depois lavo.*  
(Luiz, maio de 2003).

Assim, Luiz apresentou sinais sobre como vinha conseguindo estabelecer vínculos que o deslocavam do papel de espectador. Falava de forma que tornava possível entender que, quando tem oportunidade, brinca e envolve-se ativamente em atividades domésticas. É possível, também, compreender o que falou a respeito de como se imaginava quando crescer. Quando conversamos sobre isso, Luiz disse o seguinte: - *“Quando eu crecê, quero sê como o meu irmão. Grande! Quero trabaíá de fasê casa.”* Ao terminar nossa conversa, ocorreu-me perguntar se Luiz achava que a mãe dele havia sido criança um dia. Ele deu-me a resposta mais inesperada e surpreendente: - *“Não! Mãe sempre!”*

Neste momento, associo a essa fala de Luiz mais um pouco de sua história: segundo a sua mãe, quando o menino tinha cerca de um ano e meio, ela precisou sair apressada de casa e deixou-o aos cuidados de uma vizinha, em uma casa em

que havia uma escada e ele, Luiz, caiu, sofrendo várias convulsões. Ficou internado em um hospital por uma semana. Desde então, parece haver uma 'vigilância' familiar em sua volta. Esse cuidado, por sua vez, pode ser considerado um certo impeditivo de possibilidades de uma vida mais próxima a das outras crianças da sua vizinhança.

A partir desses relatos, penso que é possível identificar como Luiz estava conseguindo viver a sua infância: mostrava-se com recursos para criar possibilidades de autonomia, de capacidade de realização. Mesmo que isso não fosse amplamente reconhecido, tinha conseguido momentos de exploração pessoal que, aos poucos, poderão fazê-lo ampliar seus vínculos e suas vivências.

7 SIMONE



“Crianças”

## **SIMONE**

Para apresentar as reflexões relativas à história atual de Simone, descrevo como a mesma encontra-se na escola e em sua vida cotidiana. Para essa descrição, utilizo as falas de sua mãe, de seus professores, bem como a sua própria, além de momentos variados de observação.

Simone é uma aluna que iniciou sua vida escolar em 2002, aos 10 anos, em uma turma de segundo ano do primeiro ciclo (A20), na E. M. E. F. Chico Mendes, escola sede da SIR. A aluna tem uma deficiência física que a impediu de caminhar até os seis anos. Associada a essa característica, também havia uma dificuldade de fala, em virtude de ter parte do palato aberto. Era uma menina franzina, magrinha, com tamanho de uma criança de aproximadamente seis anos. Era alegre, espontânea e estava sempre disposta a novos desafios. Apesar do quadro descrito, Simone vinha conseguindo demonstrar uma grande capacidade cognitiva, como poderemos acompanhar nas falas de sua professora, além de uma facilidade em interagir com os colegas e com os demais professores.

Simone é a quinta filha de uma família de sete irmãos. Há três meninos e uma menina mais velhos que ela e, após seu nascimento, a mãe teve mais duas meninas. O quarto filho da família, que na época da pesquisa estava com 14 anos, tem deficiência múltipla, a qual o impede de ver, ouvir e caminhar. Tais

características fazem com que dependa do auxílio constante de outras pessoas. Na visita que fiz à casa de Simone tive a oportunidade de conhecê-lo.

Ao solicitar à mãe de Simone se podia ir à sua residência, esta foi bastante receptiva, mas enfatizou que eu necessitaria de um guia, pois, segundo ela, seria muito difícil encontrar a casa, se fosse sozinha. Combinamos o dia e a hora e que a irmã mais velha de Simone me esperaria em um ponto marcado. Quando cheguei no lugar combinado, minha 'guia' já me aguardava muito sorridente. Caminhamos por cerca de um quilômetro em ruas asfaltadas, mas, em determinado momento, entramos por um portão em uma viela de chão batido, cercada de casas dos dois lados. Neste pedaço do caminho, o esgoto é a céu aberto e há várias pessoas, entre adultos e crianças, circulando na 'rua'. Ao chegar à casa, Simone e suas duas irmãs menores estavam do lado de fora nos aguardando. A casa é de madeira, com aparência de 'reaproveitamento', suas paredes laterais são também as paredes das duas casas vizinhas. Não há terreno vazio. A mãe convidou-me a entrar e sentamos na sala, onde há um sofá e duas poltronas. No sofá, estava o menino que tem deficiência múltipla e a mãe me apresentou a ele e a filha mais nova. Com relação ao menino, este me pareceu muito bem cuidado, estava bem agasalhado e limpo. Tanto a mãe, quanto as meninas volta e meia falavam com ele e, por vezes, reparei que a irmã de Simone, que me servira de guia, chamava a mãe e dizia: *"Olha mãe, ele tá rindo!"*

Ao começarmos a conversar, a mãe contou-me que o atual companheiro é pai das duas meninas mais jovens. Os outros cinco filhos são de seu primeiro marido. Segundo ela, este a deixou, quando Simone nasceu. Depois, quando a menina tinha dois anos, a mãe casou novamente. O marido trabalhava como pedreiro e, além dele, os dois filhos mais velhos também tinham ocupação. Ambos os filhos



entregavam panfletos de propagandas em sinaleiras. Ao falar de suas atividades, a mãe disse:

*Tudo em casa sô eu que faço. Levar no médico... Cuidá... É tudo comigo. Ele não me deixou mais trabalhá. Quando eu vim prá Porto Alegre, eu trabalhei, mas depois que fiquei com ele, não trabalhei mais. Ele não deixou porque não tinha ninguém pra cuidá dele [aponta para o filho]. Uma vez eu trabalhava e minha ex-cunhada cuidava dele. Aí eu chegava em casa e o guri tava sempre com fome e ela dizia que o guri não queria comer com ela, mas ela é que não sabia dar, não tinha paciência. Aí, como é que eu vou trabalhar? Tem que ter uma pessoa pra mudar, dar comida, dar banho. Como que eu vou trabalhar tranqüila, sabendo que a criança tá com fome?*

Com esse relato, é visível a preocupação da mãe, principalmente com relação ao bem-estar do seu filho que, com certeza, é bastante dependente. No momento desta fala, aproveito para perguntar como é o relacionamento da Simone com o padrasto e a mãe responde o seguinte:

*Trata como se fosse pai. É preocupado com ela, tem medo que ela se machuque, assim que nem eu. Ela chama ele de pai. Também, né? Ele conhece ela desde quando tinha dois anos. É o mesmo que se fosse pai.*

A seguir, questionei-lhe sobre como foi sua infância, e ela relatou a sua trajetória, do momento em que iniciou a trabalhar:

*Ih! Se eu tivesse infância... Foi, acho que normal, só que comecei a trabalhar com sete anos. Estudei pouco também, estudei até a terceira série, porque a minha mãe morreu cedo e eu era a mais velha de seis irmãos. Eu tinha 13 anos quando minha mãe morreu e, eu me criei bem dizê, sozinha... Isso porque o pai bebia muito e eu, com sete anos comecei a trabalhar. O meu irmão mais novo tinha seis meses, quando a minha mãe morreu. Aí, ele se criou com uma família. Meu outro irmão, que tinha dois anos, se criou com outra família e os outros maiores foram se virando... Aí, com 14 anos, me juntei com o pai deles. Eu ganhei o guri mais velho em abril e eu ia fazer 15 anos em maio. É, eu não tive infância, bem dizê, normal, que nem uma criança que vai prá escola, brinca, estuda. Com sete, eu já trabalhava em casa de família e depois, com 13, fui ajudante de cozinha numa lanchonete. (Ilse, mãe da Simone).*

A partir desse trecho da entrevista, é possível entender como a mãe viveu na idade de Simone, suas dificuldades e sua falta de opções. Além disso, ela demonstrou como pensava que deve ser vivida a infância, ou seja, brincando e indo à escola. Esse modo de conceber a infância deve ter contribuído para que a mãe tenha insistido na possibilidade de Simone freqüentar a escola. Em momentos anteriores a esse da visita, a mesma relatou-me que, desde que Simone conseguiu caminhar, aos seis anos, ela já procurou uma escola. Contou, que em todas as escolas mais próximas à sua casa, as pessoas disseram ter receio que Simone caísse ou se engasgasse ao se alimentar e, com estas justificativas, acabavam negando-lhe a vaga.

Na seqüência, relato como a mãe percebe esse primeiro ano de escola da Simone:

*Eu acho que ela se desenvolveu muito, e ela tá bem lá. Eu achei que ela não ia aprender nada e ela já sabe escrever direitinho, não tudo, mas claro, pro problema que ela tem... E ela começou esse ano! Mas, só que, quando vão pro colégio, parece que o telefone vai tocá toda hora, porque eu fico preocupada. Eu tenho medo que ela caia, que ela ande correndo. Eu penso naquelas escada! Deus me livre! Eu sempre digo prá ela se agarrar bem no corrimão da escada ou senão, esperar todos descerem pra depois ela descer...*

Destaco que, durante esse ponto da conversa, Simone, que nos acompanhava, trocou olhares comigo. Supus que essa troca de olhares estivesse relacionada ao dia anterior à visita, pois a encontrei no pátio da escola, pendurada pelas mãos, com os pés suspensos em um corrimão de uma das escadas. Ela acompanhava as outras crianças, que faziam o mesmo. Na ocasião, perguntei se necessitava de ajuda, ao que respondeu “não”, com um balançar de cabeça. Estes e outros episódios que descreverei a seguir mostram o quanto Simone vinha buscando estar entre os colegas. Ao solicitar à mãe que contasse como era o dia-a-dia de Simone, obtive a seguinte resposta:

*Elas brincam o tempo todo de escolinha ou de boneca. Adoram a tv, os desenho, mas só tem de manhã. Se deixar, elas passam o dia inteirinho na frente da tv. A Simone só fala do colégio: o que aconteceu naquele dia. Fala, fala, fala... Às vezes eu não entendo nada, mas presto atenção.*

A ligação de Simone com a escola foi um aspecto evidente neste seu primeiro ano escolar, situação que apareceu também em seu convívio familiar. Lembro, por exemplo, que propus o sociograma em sua turma de sala-de-aula, com as seguintes indagações: 1) Quem de sua aula você escolheria para brincar? 2) Quem da aula você escolheria para trabalhar? Simone escolheu, na primeira e na segunda pergunta, a Carolina, que também a escolheu. Na questão relacionada a brincar, no entanto, ela foi escolhida também por outra aluna, a Clara. Além disso, fiz observações fora de sua sala, durante horários diversos, como recreio, aulas de Educação Física e ensaios e apresentações de grupo de danças. Percebi que ela demonstrava iniciativa e esforço, na busca de contato com os colegas. No recreio, corria por todo o pátio, subia e descia as escadas em ritmo próximo ao das demais crianças, contrariando as ordens dadas pela mãe e por alguns professores, que temiam que ela se machucasse. Segundo sua professora, ela já se feriu várias vezes, mas nada com gravidade. A professora responsável pelo grupo de dança da escola, relatou:

*Quando ofereci o trabalho de oficina na turma da Simone e perguntei se alguém estava interessado em participar, a reação dela foi surpreendente: Correu em minha direção e me abraçou. Aí eu perguntei: Tu quer participar Simone? E ela balançou a cabeça, respondendo que sim. Durante a oficina, não se recusa a nada. Faz tudo, repete, é ótima aluna. Acho que, durante a apresentação, as pessoas acabam nem notando que ela tem tanta dificuldade motora. Ela vive a música! (professora Lísia, grupo dança da escola Chico Mendes).*

É interessante pensar que, apesar de Simone ter ingressado na vida escolar em 2002, demonstrava encontrar prazer em vários aspectos que compõem a rotina

escolar. Ela se desafiava a estar nos lugares comuns aos alunos, sem restrições ou inibições.

Quando conversei com a sua professora a respeito de como a mesma percebia a infância de Simone, considerando seu convívio e aproveitamento escolar, ela fez a seguinte afirmação:

*Eu acho que ela é uma criança que sabe brincar. Ela tem brincado na Educação Física parelho com as outras crianças. Coisa que se pensou impossível! Não deixa de fazer nada com os colegas. Do jeito que ela consegue, ela vai. É convidada pelas outras crianças para brincar. Eu acho ela faceira. É uma criança que sorri bastante. Já notei que ela propõe brincadeiras e, no pátio, eu vejo ela correr... Em alguns momentos, lidera o grupo. (professora Karen, turma A23, escola Chico Mendes)*

A partir das palavras da professora de Simone, é fácil compreender que a aluna vinha surpreendendo os adultos que trabalhavam com ela. Neste sentido, é interessante o que afirma Lígia Amaral (1998, p. 21):

*Todos nós, de uma forma ou de outra, já sabemos a evolução dos conceitos referidos à condição de deficiência pelas práticas sociais a eles aliadas. Ou, seja, já sabemos que, decorrentes dos conceitos em vigência em diferentes momentos, ocorreram movimentos de extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação e reabilitação...*

Nesses moldes evidenciados pela autora, há um 'certo passeio' entre as expectativas da professora e as possibilidades comprovadas da aluna. Ao seguir por essa linha, a professora descreveu como visualizava, ou idealizava o futuro de Simone:

*Eu acho duas coisas: Ou a Simone vai ser... se ela tiver oportunidade de continuar na escola, se a família puder investir nela... apesar da mãe ter todo o peso que tem com os outros filhos... Se ela for respeitada e tiver oportunidade de se defender, certamente terá uma grande evolução. Pode até surpreender muita gente. Penso que ela vai conseguir ler e escrever e aí a autonomia dela é que vai dizer*

*aonde ela vai... Vai poder procurar. (professora Karen, A23, escola Chico Mendes).*

Na seqüência, conversamos sobre a intervenção educativa com a Simone e como a professora pensava que a aluna estava vivendo os momentos de sua infância na escola:

*Só que penso que a clientela daqui é muito carente de atenção. E, não é por ela ter as dificuldades dela. São todos. Precisam que se olhe bem no olho deles... muitos, para poderem aprender, precisam disso e aí fica difícil dar a atenção que a Simone precisa. Porque ela é uma menina que vale a pena ficar do lado dela desafiando. Tu tens resposta disso. Às vezes, ela não consegue acompanhar tão rápido que os colegas estão fazendo e alguns desistem dela por não entenderem o que ela fala. O que não quer dizer que ela não vá atrás. Ela vai... Sempre que ela vai para um grupo novo, ela não é entendida. Até porque não é fácil entendê-la das primeiras vezes que se fala com ela. Mas depois a gente se acostuma... (professora Karen, turma A23, escola Chico Mendes)*

O relato da professora traz à tona algumas das circunstâncias as quais Simone estava sujeita diariamente, destacando que a sua fala limitava o início de seu relacionamento com as demais crianças.

Durante a entrevista realizada com Simone, em princípio, solicitou que explicasse detalhadamente, mais de uma vez, para o que era necessário conversarmos sobre a infância. A cada nova explicação, Simone fazia uma nova pergunta, do tipo: “*Tu já conversou com outro aluno?*”, ou “*A minha professora vai saber?*” Juntamente com essas perguntas, vinham muitas risadas. Demonstrou divertir-se com o gravador. Cantou, quis ouvir sua voz várias vezes e, em alguns momentos, franzia a testa para entender o que havia falado, mas em nenhum momento esteve relutante em participar. Quando perguntei o que ela havia feito na escola naquele dia, respondeu: “*Primero a gente cantô, depois escreveu a data, aí a professora mostrô a letra do nome do Patrick... Brincamo... só*”. Dessa forma,

iniciamos a conversar a respeito do que ela gosta de brincar e com quem. Respondeu que, na escola, gostava de jogar memória e, no recreio, de brincar de pega-pega. Quando lhe perguntei a respeito do que gosta de fazer em casa, ela deu a seguinte resposta: *“Gosto de bincá de mamãe com a minha irmã e com o meu irmão nenê...”* Neste momento, indaguei: Qual irmão nenê? E ela respondeu: *“O Danilo<sup>1</sup>... Ele não caminha, não fala... é nenê”*. Assim, começamos a conversar a respeito do que é ser criança, do que é ser adulto e como ela imaginava que será, quando ela for adulta. Sobre isso, sua resposta foi:

*Sê criança é sê pequena... adoro sê pequena... bincá, í no colégio... Olhá desenho na TV. Quero sê grandi prá sê professora. Prá se professora tem que estudá, foi a Karen que disse! Quando eu crescê, vou me operá de novo... lá no hospital...*

Nessa fala, a aluna demonstrou ter noção da continuidade das “idades da vida”, estabelecendo com clareza as situações que definem o que significa estar em cada momento. Um exemplo disso é o fato de definir seu irmão mais velho como “nenê”, atribuindo-lhe essa condição, mediante a impossibilidade de o mesmo exercer funções que o tirariam da condição de nenê e o ‘promoveriam’ ao status de quem pode interagir através da fala e do movimento de caminhar.

Ao envolver a aluna Simone na pesquisa, bem como aos seus professores e a sua família, tive a surpresa de observar que, apesar de sua deficiência evidente, todos se referiam a ela como alguém que tem condições de se desenvolver no espaço escolar ao qual pertence, ou seja, a escola regular. Assim, trago mais uma fala de sua professora de 2002:

*Eu acho que a gente tem que dar pano para manga com essas crianças deficientes. Deixar elas mostrarem o que vai dar. Às vezes,*

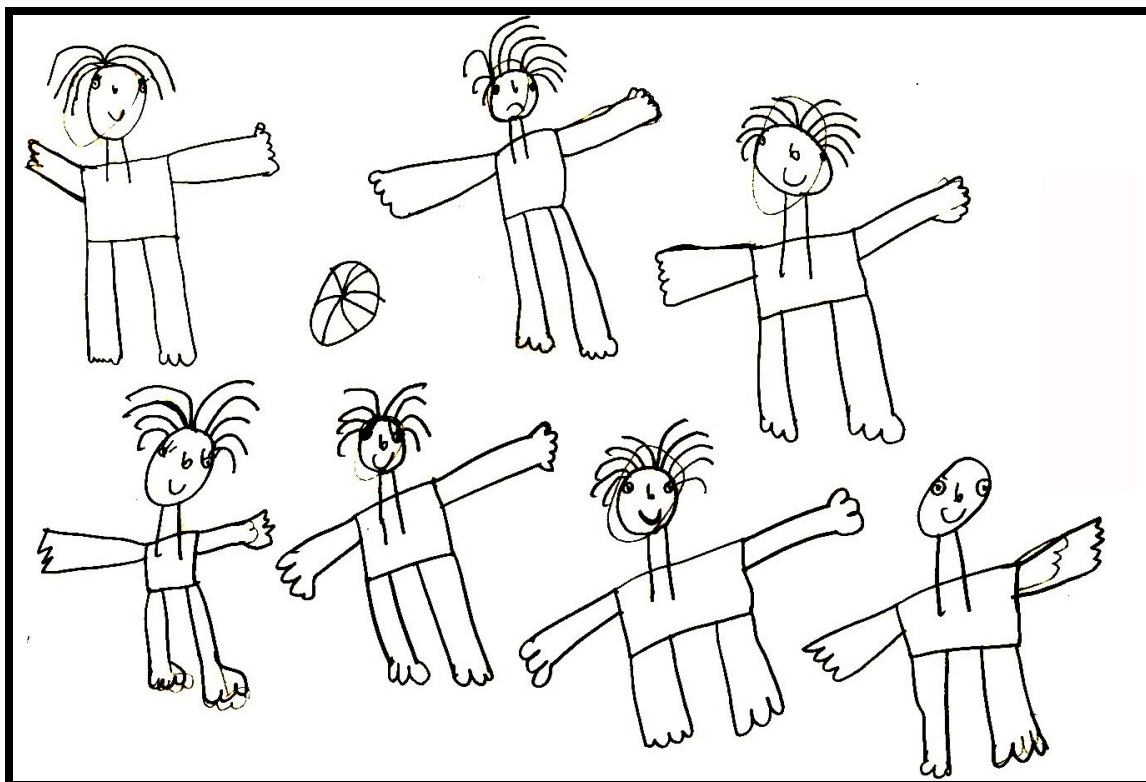
---

<sup>1</sup> Refere-se ao irmão com deficiência múltipla.

*a gente acha que não vai dar em nada o nosso trabalho, mas tenho visto que, com a Simone, vai acontecer muita coisa ainda. O resultado assim é: se eu penso na Simone em classe especial, acho que ela não renderia nem a metade do que ela faz aqui. As crianças puxam por ela e ela quer acompanhar... Te digo é uma infância sofrida, mais pela condição social, porque as limitações dela ela encara muito bem...Acho que a deficiência dela limita algumas coisas, mas não impede de nada.  
(professora Karen, turma A23, escola Chico Mendes).*

Dessa forma, com a fala da professora de Simone, destaco que, embora, a aluna tivesse limitações físicas e mesmo cognitivas, corria 'riscos' para se identificar como ativa na relação com o lugar que freqüentava, no caso a escola regular. Sendo assim, pareceu-me que as suas limitações não a impediam de desafiar-se nesses e em novos espaços de vida. Nesse caminho, trago novamente a contribuição de Lígia Amaral (1998, p. 26), quando diz: “[...] *cada um de nós pode subverter alguns postulados vigentes, revolucionar a mentalidade hegemônica.*” A autora acrescenta ainda que essa seria a forma de proposição de visão e interação “[...] *detonada e exercida no cotidiano, nas interações do dia-a-dia – e talvez especialmente no cotidiano escolar.* (Amaral, 1998, p. 26)

8 EDUARDO



“Crianças fazendo o que mais gostam”



## **EDUARDO**

A escolha de Eduardo, para compor o grupo de alunos desta pesquisa, está relacionada com situações observadas e conhecidas por mim, ao longo do tempo em que trabalho na SIR da escola Chico Mendes. Para ilustrar, penso ser necessário descrever um pouco da sua situação pessoal e familiar. Para isso, trago informações colhidas na entrevista com a mãe, para a pesquisa propriamente dita, bem como situações de interlocução dentro do espaço de trabalho da SIR. Alio, também, falas de Eduardo, de seus professores e episódios acontecidos na sua escola.

Eduardo era um menino de doze anos, alto para a sua idade, magro. Falava quase gritando, devido a ter sofrido constantes infecções nos ouvidos, que comprometeram sua audição. É o segundo filho e, após seu nascimento, a mãe teve mais dois, uma menina e um menino. A irmã estudava na mesma escola de Eduardo e o irmão ainda não se encontrava em idade escolar. O primogênito da família faleceu em 1999. Eduardo é aluno da E. M. E. F. Victor Issler e esta compõe a região abrangida pela SIR - Chico Mendes.

Outro aspecto que merece destaque, para que se conheça um pouco mais de Eduardo, é o fato de que, na escola, era conhecido entre os alunos, mesmo aqueles que não faziam parte de seu grupo de sala-de-aula, como o dançarino de "Break". Apesar dessa característica poder confundir-se com uma forma de reconhecimento de uma capacidade, contudo, não identifico essa representação no cotidiano de

Eduardo. Ele fazia uma caricatura da dança e isso passou a ser divertido aos olhos dos demais alunos. Durante as observações, realizadas no horário de recreio em sua escola, pude constatar que meninos de vários grupos solicitavam a ele que dançasse. Ele se recusou algumas vezes e noutras acabou cedendo. Quando dançava, era por pouco tempo. Os alunos faziam uma roda em sua volta e ficavam rindo. Só que eles não ficavam por muito tempo e, em seguida, Eduardo estava sozinho. Quando o via participando de alguma brincadeira no pátio, a situação envolvia meninos menores que ele e, geralmente, a brincadeira era pega-pega. Em um desses momentos de observação, quando presenciei Eduardo sendo requisitado a dançar e se recusando, perguntei porque ele às vezes dançava e em outras não. A resposta que obtive foi a seguinte: *“Se eu não danço, eles dizem que vão me dá em mim”*. Perguntei se ele gostava de dançar e ele disse que não e que a mãe disse que, se continuasse dançando, bateria nele.

A minha reflexão diante desta situação assume um olhar a respeito de como ele estava conseguindo colocar-se em algum grupo, ou seja, a caricatura da dança assumia um certo estilo de participação, de aproximação, mesmo que de forma inadequada. Com a dança, Eduardo passou a ser reconhecido em sua comunidade<sup>1</sup>. Questionei também um dos meninos que o incitavam para dançar e ele deu-me a seguinte resposta: *“É que ele é engraçado [...] é desengonçado quando dança.”* Com essa afirmação, o colega confirmou a constatação de que ele é considerado, por alguns alunos, como uma diversão, como um deboche. Este foi um tema que nem precisei abordar, quando conversei com a mãe, pois ela o mencionou espontaneamente.

---

<sup>1</sup> Neste caso, pensando no atendimento na SIR, bem como nas interlocuções com Eduardo neste espaço, acredito que a dança do break é a dança do 'quebrado'.

Durante minha visita à casa de Eduardo, para a entrevista com a mãe, tive dificuldade em localizar o endereço<sup>2</sup>. Assim, tive que pedir informações às pessoas que circulavam pela rua, na maioria crianças. Numa dessas situações, perguntei a um menino de cerca de 10 anos, se ele conhecia Eduardo, sua mãe ou seus irmãos. A resposta que obtive, junto com a indicação de onde ficava casa, foi a seguinte: *É lá que mora o louquinho que canta!*

Ao chegar na casa, a mãe já me aguardava na porta e me convidou para entrar. Estava sozinha, Eduardo e a sua irmã ainda estavam na escola e seu filho mais moço estava na casa da avó, que reside próximo.

A casa é bastante precária, construída com madeiras usadas, zinco e papelão. Tem apenas um cômodo onde se distribuem o fogão, um sofá e um beliche, assim como três cadeiras e uma mesa. A mãe esteve bastante receptiva durante o tempo da visita. Falou-me do filho falecido, do quanto ele a ajudava, chorou e disse, em tom de brincadeira: *“Agora fique com os três pestinhas”*.

Ao conversarmos sobre a vida dela, contou-me que trabalhou desde criança:

*Trabalhava desde os sete anos. Não tinha tempo prá brincá. Parei de estudá prá ajudá a mãe. Limpava posto Texaco, limpava banheiro, limpava carro dos tios. Dizia: - Tio posso limpá teu carro? Aí, eles me davam um ou dois conto. Era assim... Agora eu trabalho há anos em casa de família. A mesma desde que tive a guria. A minha patroa é muito boa pra mim. Bah! Sempre me ajuda. (Irma, mãe de Eduardo).*

Assim, é possível uma perspectiva da infância da mãe, ou seja, trata-se de uma pessoa que trabalhou desde muito jovem e, de certa forma, sujeita a inúmeras vicissitudes. Destaco ainda que, em 1996, ela concluiu o ensino fundamental, cursado à noite, na mesma escola onde estudam Eduardo e sua irmã.

---

<sup>2</sup> Aqui faço uma ressalva dessa situação, pois, com esse fato, descobri que as residências neste bairro têm dois números: um para referência à companhia de fornecimento de energia elétrica e outro para a água potável.

Ao ser questionada a respeito do marido, ela disse que fazia cerca de quatro anos que estavam separados e que, após o que aconteceu com a filha, ele está preso<sup>3</sup>. A mãe, ao relatar isto, chorou novamente e falou bem alto:

*Se ele não fosse preso, eu matava ele! Aquele desgraçado! É branco, mas não vale nada! O Eduardo ficou apavorado, quando tudo aconteceu! Aqui e na minha mãe era só confusão! Coitado... Acho que piorou naquela época.*

Desta forma, começamos a falar sobre o Eduardo:

*Ele lava a louça. De manhã levanta lava os copo. Toma café, faz o café pra mim e prá ele. As panela sou eu que lavo, mas os prato é ele. Arruma a cama dele. Joga bola [...] Agora ele tem um rolo de linha, que enrola e desenrola em cima da cama [...] Aí, eu fico só olhando aquilo [...] Não sei da onde ele tirou aquilo, mas já faz um tempo que ele fica fazendo isso todo o dia.*

Tendo em vista que a família de sua mãe - ou seja, avós e tios de Eduardo - reside próximo à sua casa, procurei saber como é o tratamento deles em relação ao menino, sob o olhar da mãe:

*Normal, porque ninguém diz prá ele que ele tem esse problema. Até xingam ele: -Oh Eduardo, não faz palhaçada que tu não é doente. Não é louco! Até esses tempos eu xinguei um guri na vila que tava mandando ele dançá na rua. O boca-aberta tava obedecendo! Mas eles tratam ele normal, como se fosse uma pessoa normal. Eu acho que ele é um gurizão, né? Vai ser sempre esse gurizão, brincalhão. (Irma, mãe de Eduardo).*

Na seqüência, a mãe relatou que ele diz querer casar, dar netos a ela, mas que gostaria de continuar morando no mesmo pátio onde residem. Esta confirmou que fará um cômodo separado para ele. Nestas falas, destaco ainda que é possível entender como era o cotidiano de Eduardo, sua circulação na família, bem como no bairro onde vivia. Com relação à vida escolar de Eduardo, a mãe falou o seguinte:

---

<sup>3</sup> A mãe refere-se ao fato de que, em 2000, a filha, que estava então com oito anos, sofreu abuso sexual pelo pai. Este fato foi denunciado por uma vizinha e confirmado pela menina.

*A escola não tá adiantando muito... Quase nada. Só quando ele vai na SIR. Ele fica todo feliz. Qué dá um castigo pra ele, é dize que ele não vai na SIR. Mas a escola não tá adiantando. Nem os psiquiatra adiantaram. Deram aquele monte de remédio e o guri não melhorou nada. Eu tava até afim de tirá ele do colégio, porque ele se sente ruim de tá junto com os pequenos. Diz que é o único grandão da sala. Ele me pediu pra tira ele de lá. Vô esperá mais um pouco. Ele tá junto com o primo pequeno na mesma sala. Fica loco da vida com isso.*

Quando eu estava na porta, já agradecendo a recepção e me despedindo da mãe, esta apontou para a rua e disse a seguinte frase: *“Eu aqui até prefiro que as pessoa digam que ele é loco [...] porque assim, deixam passar o que ele fala [...] o que ele provoca nos outros”*. Recuei e perguntei: *“Como assim?”* A mãe respondeu: *“Ah! Assim ninguém leva a sério o que ele acaba falando [...] sozinho. Pode até andar por aí que ninguém faz nada com ele”*.

Estes são aspectos da entrevista com a mãe que julguei representativos de um olhar familiar para a vida de Eduardo, para suas vivências como filho, como menino. Evidenciam, ainda, um possível olhar da mãe para seu futuro. Percebo também que o pensamento expresso por ela envolve um jeito de ver Eduardo como alguém com problemas e que, sob alguns aspectos, estes problemas podem até, de certa maneira, serem considerados ‘protetores’ da circulação dele no bairro. Destaco isso como um elemento surpresa, pois foi algo para mim inusitado. Apesar de conhecer a mãe havia dois anos, em nenhum momento, até então, tinha percebido a existência de, um certo ‘conforto’ associado à deficiência de Eduardo. Na fala da mãe, esse ‘conforto’ apareceu vinculado a uma forma de possível proteção, conferida pelo lugar de “louquinho”

Quando convidei Eduardo para participar da pesquisa, o aluno fez várias perguntas, antes que eu pudesse abordá-lo para as questões propriamente ditas. Perguntava: *“Como assim? Tu é aluna notro lugar? Como, se tu é professora?”* A

essas perguntas, respondia-lhe que, para ser professora, eu continuava estudando, aprendendo mais e que precisava da ajuda dele para isso. Diante dessa afirmação, Eduardo me respondeu: *“Tudo bem, eu te ajudo. Só que eu não sei se vô sabê responde as coisa”*. Então, iniciei a conversa questionando o que ele sabia fazer. Ele respondeu que não gostava e não sabia fazer nada. Insisti para que me dissesse alguma coisa, mas retornou a mesma resposta. Para perguntar sobre quantos anos tinha, obtive a resposta: *“Quase 13. Sô adolescente”*. Assim, começamos a conversar sobre o que era ser adolescente, o que faz um adolescente e qual a diferença entre isso e ser criança. Ele respondeu a estas questões da seguinte maneira :

*Sê criança é sê pequeno. É brincá. Adolescente é í no colégio [...] é brinca [...] eu brinco de escondê, de pega-pega, mas aí a vó xinga, porque faz bagunça. Isso é só com meu irmão...Ela bate quando eu abro e fecho a geladera lá na casa dela, pra vê se tem comida. Aí ela me bate [...] eu não gosto de comida velha. Ela me bate, porque eu faço bagunça.*

Com relação à escola, falava claramente de seu desconforto, enfatizava o fato de não saber ler e estar em uma turma de alunos pequenos:

*O colégio é chato. Eu não sei lê e me deixam com os pequenos. Acho que não quero í mais [...] Tô brincando! Quero í sim, só que junto com os grandes, como eu. Na minha sala só tem mais um que é grande assim como eu.*

É possível perceber, a partir dessas falas, que Eduardo era capaz de entender as situações em que estava inserido cotidianamente. Na casa da avó, era repreendido por ter um comportamento visto como infantilizado e, na escola, por mais que demonstrasse vontade de estar com os mais velhos, acabava sendo reconhecido como criança. No ambiente escolar, isso estava diretamente ligado ao fato de ele não estar alfabetizado. Por essa razão, havia três anos, estava em uma

turma de progressão do primeiro ciclo (Ap). Embora seus progressos cognitivos fossem reconhecidos por parte de alguns de seus professores, essas demonstrações, porém, na visão da escola, eram sempre insuficientes, para que ele pudesse avançar nos anos ciclos e acompanhar uma única turma. Com relação a estes aspectos, apresento, a seguir, alguns diálogos com profissionais da sua escola.

No ano de 2000, quando ocorreu meu primeiro contato na escola Victor Issler, a orientadora da mesma começou a relatar a história de Eduardo, falando na forma como a mãe vinha circulando na escola e no falecimento do irmão. O menino faleceu devido a uma encefalite, provocada por infecções contínuas nos ouvidos e que foram pouco cuidadas. Considerando que Eduardo também padecia dessas infecções, a orientadora da escola afirmou que já tinha conversado várias vezes com a mãe e que essa buscava atendimento médico somente quando era pressionada pela escola:

*A situação é difícil... A mãe é uma pessoa muito comprometida, é agressiva e dificulta as conversas. Faz interpretações do que se pede, diz que a gente vive querendo se intrometer na vida dela, que só chamamos para reclamar. Mas, se já conhecemos os problemas dele e do irmão que morreu, como podemos não insistir nos tratamentos? Acho que ele é muito frágil... Neste ano foi difícil conseguir uma professora que permanecesse na turma... Outra coisa é que, desde que o irmão morreu, o Eduardo fica chamando por ele no pátio da escola... Tem professores com medo, acham que ele vê o irmão na escola... (Sandra, orientadora da escola, 2000).*

Neste comentário, evidencia-se, por parte da escola, o conhecimento de um aspecto específico, no caso, a situação orgânica de Eduardo. Apesar da necessidade e da importância dos atendimentos relativos à questão orgânica, destaco a realidade da situação familiar, na qual a mãe era responsável sozinha pelo sustento e cuidado com os filhos. Provavelmente, essa realidade contribuiu

para a distância entre o que a escola sinalizava como necessário e a mãe identificava como possível. Em certa ocasião, quando eu tentava que ela insistisse na busca do atendimento psicológico para o Eduardo, construí a seguinte frase: “Olha... *Eu trabalho de dia prá comer de noite [...] É da mão prá boca.*” A partir dessas falas, torna-se visível a realidade a que Eduardo e sua família estavam sujeitos, onde atendimentos mais específicos em relação à sua saúde representavam algo distante de suas possibilidades cotidianas. Essa distância ultrapassava questões de impedimentos subjetivos, ou seja, havia impossibilidades reais de acesso a um atendimento médico contínuo. Trazendo um contraponto à realidade descrita pela orientadora da escola, a professora da SIR da escola Mariano Beck - que acompanhava a reunião em virtude de ter atendido o caso desde de 1999 - descreveu Eduardo da seguinte forma:

*Olha, eu acho que ele é ótimo! Sabe muitas coisas, Só pra te dar um exemplo: de todos os alunos que atendi neste ano, e mesmo os que já atendo há mais tempo, ele é o único que sabe as cores [...] Pena que a escola não consegue reconhecer. Só vê o que ele não é capaz. Bom, esse é o nosso trabalho [...] Temos que continuar tentando fazer ele mostrar o que ele sabe para a escola. (professora Margarida, 2000, SIR da escola Mariano Beck).*

Aliado a esses comentários, destaco um aspecto da interlocução com sua professora referência em 2002. Ela disse:

*O Eduardo é inteligente... Vejo que ele tem capacidade, mas às vezes ele só faz o que os colegas dizem, por mais que eu insista para ele parar um pouco. Ele me atende, mas depois continua. Geralmente eles ficam pedindo que ele dance ou cante e aí acaba não fazendo mais nada. (professora Inês, turma Ap1, E. M. E. F. Victor Issler, novembro de 2002).*

Com esse comentário, posso perceber que ela pouco se movimentava em relação à situação pessoal e escolar de Eduardo, entre 2000 e 2002. Ele vivia, de certa forma, ‘aprisionado’ em uma visão coletiva de que a sua identificação estava



ligada ao fato de dançar para ser incluído, mesmo que isso fosse sob forma ridicularizada.

Destaco ainda que, neste ano de 2003, houve um acontecimento, logo no início do ano letivo, que pode ser lido como um movimento pessoal de busca de um novo lugar. Fui chamada à escola, cerca de quinze dias após o início das aulas, porque o Eduardo, que havia sido colocado em uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo, estava se queixando de que as crianças eram muito pequenas para serem seus colegas. Ele direcionou essa reclamação à orientadora da escola, que relatou o seguinte:

*Ele chegou aqui e me perguntou:  
Quando é que tu vai deixar eu í pra turma dos grandes? Mandei ele sentar e alcancei para ele um gibi que havia em cima da mesa e pedi que ele lesse. Ele olhou o gibi e disse:  
Tu sabe que eu não sei lê!  
Ao que respondi que era por essa razão que ele não podia ir para a turma dos grandes. Sabe o que ele me respondeu? Disse:  
Não... Tu tem que dizê prá professora dos grandes que ela tem que me ensinar a lê!  
Sabe... Isso mexeu comigo... Antes eu tinha certeza de que essas crianças não podiam avançar, mas agora eu não sei... Depois dessa conversa, ele começou a abordar várias professoras nos corredores da escola e falar que queria ir para a turma dos grandes. A professora dele diz que está acompanhando os trabalhos, mas que ele se abaixa na fila, nos bancos do refeitório, para ficar mais parelho de tamanho com os outros. (Sandra, orientadora da escola Victor Issler, março de 2003).*

A partir desses acontecimentos, ocorreram movimentos de discussão na escola, primeiramente envolvendo somente a equipe diretiva, coordenação pedagógica, SIR e assessoria de Secretaria Municipal de Educação. Nestas interlocuções, o que me pareceu mais importante foi o um movimento de reflexão, por parte da orientadora pedagógica, que trabalhava há vários anos na escola e tinha intenso reconhecimento, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Embora esse movimento não tivesse resultado o avanço de Eduardo para o segundo ciclo, houve um acolhimento parcial de seu apelo. Eduardo era mais que

seus trejeitos. Assim, ele foi transferido a uma turma de progressão primeiro ciclo, com alunos de idade mais próxima à sua.

Quando conversei com Eduardo sobre o assunto, o que ocorreu por iniciativa dele, sua fala foi o que segue: *“Eu já pedi prá Sandra que eu quero í lá prá turma dos grandes! Na minha só tem criancinha. Eu já sô adolescente... Chega de ficá com os pequenos!”*

Desta forma, o trabalho intensificado com Eduardo, nos atendimentos na SIR, foi se firmando na direção de levá-lo a constituir, cada vez mais, essa busca de reconhecimento de si, combinando às suas próprias possibilidades de gerar e aproveitar vivências, para desenvolver aspectos construtivos de uma vida respeitada no grupo ao qual faz parte.

Ao sistematizar as informações relativas à pesquisa de campo, pude perceber com mais contundência, e certa dose de emoção, como Eduardo vinha conseguindo superar suas desvantagens, buscando alternativas e articulando respostas. Nesse sentido, percebo que Eduardo era ‘convocado’ dentro do espaço escolar a agir de forma dependente e infantilizada, como se esperassem dele algo regressivo, ‘quebrado’. O aluno, de sua parte, especialmente em relação ao último episódio descrito, reafirmou ser um adolescente e que queria ser reconhecido por isso. Assim, passou a deixar claro que empreendia uma busca de um espaço vivencial, diferente daquele que lhe era oferecido, enfatizando a necessidade de reconhecimento de sua singularidade.

9 LÍLIAN



“Crianças na Escola”

## **LÍLIAN**

A peculiaridade do envolvimento de Lílian nessa pesquisa está relacionada ao fato de ela ser uma menina de 17 anos que, apesar de estar na adolescência, pode, através de sua história escolar, apresentar um elo para pensar questões referentes à infância. Sua história apresenta detalhes que nos levam a refletir como se configura comumente a situação de algumas pessoas que têm comprometimentos em seu desenvolvimento, ou seja, têm algum tipo de necessidade educativa especial, que, por vezes, causam seu afastamento da condição de aluno. Isto foi o que ocorreu durante a infância da aluna.

Nesse caminho, apresento como foi a chegada de Lílian à escola, conversas com sua família, com sua professora do ano de 2002, bem como observações e entrevistas com a própria aluna.

Assim, descrevo Lílian como uma moça que aparentava ter cerca de 13 anos, de estatura baixa, com um grave desvio óptico aparente. Usualmente ficava de cabeça baixa, olhando para o chão, tímida e de pouca conversa. É a segunda filha de uma família composta por pai, mãe, três meninos e três meninas. A família morou no interior do estado, na cidade de São Luiz Gonzaga, até o final do ano de 1998. Mudaram-se, no início do ano de 1999, para Porto Alegre. Neste mesmo ano, dois de seus irmãos mais novos ingressaram na escola Chico Mendes. O ingresso de Lílian em uma escola ocorreu, pela primeira vez em sua vida, quando ela tinha 15

anos, no ano de 2000. Segundo relato da secretária da escola, a matrícula da referida aluna aconteceu depois de muita insistência da mesma com a mãe:

*Quando chegou a época de renovação das matrículas, a mãe veio e eu fiz a atualização das fichas, como faço com todos os alunos. Daí eu vi que a irmã mais velha do Carlos e da Adriana estava sem escola. Perguntei por que a mãe não havia pedido vaga para ela? E me respondeu que ela era “doente”. Insisti para ver que doença era e me pareceu que não era nada grave! Aí, eu disse para a mãe que a escola aceitava alunos “doentes”. Daí que ela tá aqui até hoje... (Helena, secretária da escola Chico Mendes).*

Assim, Lílian foi matriculada no ano de 2000, em uma turma de progressão do primeiro ciclo e encaminhada ao atendimento na SIR. Suas atitudes iniciais na escola trouxeram inquietações, pois ela se perdia no pátio da escola e, volta e meia, acabava sendo ‘encontrada’ por algum professor, que a encaminhava para junto de sua turma. Isso se delineou ao longo de todo o seu primeiro ano, com agravante de que não pedia auxílio. Ficava parada até que alguém a interpelasse para saber o porquê de estar nessa situação. Nos atendimentos na SIR vinha acompanhada por um irmão de oito anos.

Associado a essas situações, havia também o fato de a aluna ainda ter muita dificuldade em relação à alfabetização e à formalização das aprendizagens em geral. Ao longo desses dois anos de escola, muita coisa tinha se modificado: Lílian não se perdia mais pelo pátio, vinha ao atendimento na SIR sozinha e parecia bem mais alegre e participativa. Seu processo de alfabetização, contudo, era lento e ela tinha muita dificuldade de entrosamento com os colegas, talvez por conta de sua timidez.

Segundo sua mãe, em casa, ela tinha mais contato com a irmã, um ano mais nova. Era com quem mais conversava. A mesma relatou que, quando Lílian tinha cerca de oito meses de idade, foi acometida de meningite, ficando internada em um

hospital da cidade onde viviam, por um mês, e, depois disso, foi acometida de várias convulsões até a idade de quatro anos. Na época, ela foi encaminhada para tratamento em Porto Alegre, porém a família não buscou o tratamento, por não ter condições econômicas.

No dia da visita à sua casa, fui recepcionada pela mãe e por Lílian. A residência de família era próxima à escola, era de alvenaria e se destacava das demais da região por ser a mais nova e bem cuidada. Sentamos na sala e começamos a conversar, com a presença de Lílian, que se mostrou sorridente e atenta durante esse momento. A mãe relatou a respeito do sustento da casa:

*Aqui quem trabalha fixo é o meu marido e o meu guri mais velho. Eles trabalham no conserto de geladeira... Agora tá tudo meio parado... eu às vezes vendo Avon e essas coisas de caderninho... Eu tive lá falando com o seu Jairo, o assistente social da Família Cidadã<sup>1</sup>. Disse pra ele que a Lílian é doente, que a gente passa necessidade, que tenho os outro que são pequeno. Mas ele disse que não tem mais vaga prá outra família, mandou eu ficar numa lista de espera.  
(Tereza, mãe de Lílian, setembro de 2002).*

Nessa fala da mãe de Lílian, é possível compreender como a família vinha buscando o seu sustento, para além das possibilidades do trabalho. A condição de Lílian aparecia com um 'uso apelativo', na busca dessas alternativas.

Na seqüência da conversa, procurei saber como era o dia-a-dia de Lílian e seus relacionamentos na família. Sobre isso, a mãe falou:

*O marido e o guri saem cedo. Os outros ficam em casa e a Lílian vai no colégio. De tarde a Adriana e o Carlos vão no colégio e, às vezes, eu saio prá vender ou prá í nas reunião e a Lílian fica com os dois pequeno. Às vezes, quando eu chego, tá uma choradera, porque ela briga com os pequeno. Quando eu tô em casa, não deixo... Mas quando preciso sair... Sabe como é, ela é uma criança... Aqui em casa ela faz tudo, tem que ver como é caprichosa. O meu guri mais velho é quem mais puxa conversa com ela. Se preocupa, compra*

---

<sup>1</sup> Programa do Governo Federal que visa auxiliar financeiramente famílias de baixa renda.

*coisas prá ela, vive dizendo prá gente procurá ajudá mais ela...  
(Tereza, mãe de Lílian).*

Com esse relato, a mãe explicitou como Lílian circulava na família, cuidava dos irmãos, mas era considerada infantil. Ao ouvir esses comentários, recordei que, diversas vezes, a aluna faltava à aula ou aos atendimentos na SIR e que, quando era questionada a respeito disso, dava a seguinte resposta: “*Tive que ficá cuidando dos meus irmãozinhos*”. Isto confirma que ela era capaz de se responsabilizar por crianças menores e pelo cuidado e arrumação da casa. Aproveitando a fala da mãe, no sentido de que Lílian é uma criança, comecei a envolver a conversa nessa direção. Busquei compreender como ela era quando criança e como era vista pela mãe:

*Ela sempre foi a mais sozinha. As outras iam pro colégio e ela ficava... Ela brincava mais com o irmão mais velho. Até hoje ele é preocupado com ela. Acho que ela sempre vai precisar de alguém... a minha vizinha, aqui do lado, onde a Lílian adora tomá chimarrão, disse que ela não tem nada. Com ela, diz que conversa, ri, conta histórias... Bem diferente do que é aqui em casa. Eu e o marido não sabemos se é verdade. Faz pouco tempo que consegue se vestir sozinha... Lembra quando ela nem conseguia ir no colégio sozinha? É a gente morava interior e não tinha esses recursos... Ela não fala nada sobre ela... Agora que ficou moça, ficou muito revoltada! Batia na porta do banheiro, dizia que não queria aquilo. Levei no médico porque teve muita dor de cabeça e cólica. A médica explicou e parece que ela se acalmou. Vamo vê agora quando fica de novo. Mas acho que ela melhorou muito. Já vai no armazém sozinha. Posso mandar e ela vai e traz as coisa direitinho. Mostro o pacote em casa e ela traz igual. Já vi que nos caderno dela tem coisa escrita... acho que ela copia do quadro. Acho que ela aproveita o que dá.  
(Tereza, mãe de Lílian).*

Ao descrever as relações com a infância de Lílian, sua mãe traçou uma comparação entre o que acontecia naquele momento em que ela já era uma moça, que podia cuidar dos seus irmãos menores, e quando era criança e estava quase sempre sozinha. Esse comportamento ainda perdurava até a época da pesquisa. O

isolamento, bem como a dificuldade de se aproximar dos demais colegas, eram parte de sua rotina.

Na época, Lílian freqüentava uma turma de progressão do segundo ciclo e, no ano de 2003, estava convivendo com meninas adolescentes, o que não tinha ocorrido nos anos anteriores. Durante as observações que realizei em momentos variados da aluna na escola, nos anos de 2002 e 2003, pude perceber que, se algum dos colegas não a procurava, ela permanecia isolada. Suas dificuldades cognitivas eram secundárias nessas situações. O que se evidenciava era, de fato, um retraimento, uma timidez. Observei que, quando havia a intermediação de algum professor no intuito de aproximá-la a algum grupo, Lílian aceitava e era aceita, porém acompanhava o grupo mais com olhares e sorrisos do que com atividades.

Destaco ainda que, em uma conversa com sua mãe no início do ano de 2003, na escola – portanto, após a visita que havia feito a sua casa – ela contou que, nas férias, Lílian começou a acompanhar sua irmã um ano mais nova, em danças em casa. Elas ouviam o rádio e começavam a dançar. Após isso, segundo a mãe, ela vinha dançando sozinha. Perguntei se a mãe achava possível que Lílian quisesse participar do grupo de danças da escola e combinamos que falaríamos com ela. Ao abordar esse assunto com a aluna, essa disse: *“Não quero participar”*. Insisti para que conhecesse o trabalho e, acompanhei-a em momentos em que o referido grupo se encontrava. A professora responsável pelo trabalho também insistiu na participação de Lílian e a mesma mostrou-se negativa. Assim, fomos rendidas por sua persistência em negar-se a ‘mostrar-se’ em um grupo maior.

Quando conversei com sua professora referência de 2002 e questionei-a a respeito de como era a postura de Lílian, em relação aos colegas e a si própria, obtive a seguinte resposta:



*Acho difícil falar em relação à Lílian... Ela quase não fala. Quando faço o momento do brinquedo, ela escolhe ursinhos de pelúcia, panelinhas, bonecas e fica sozinha com eles. Mesmo que tenha jogos diversos como vareta, quebra-cabeça, dominó... Coisas simples que eu sei que ela tem condições de fazer e jogar com os outros, ela só escolhe isso. São coisas simbólicas, são coisas que parecem faltar para ela... A impressão é que faltou parte da infância dela e ela faz aqui na escola.  
(professora Renata, escola Chico Mendes, outubro de 2002).*

Nessa fala da professora, há uma perspectiva em relação à Lílian que a configura como alguém que, mesmo na escola, vivia uma condição de isolamento e silêncio. Associado a isso, a aluna, segundo a visão da professora, estava, no ambiente escolar, tendo a chance de viver parte de uma etapa da vida que já havia passado. No caso, a infância.

Nos atendimentos na SIR, Lílian trabalhava com mais duas meninas e tinha preferência quando as atividades escolhidas envolviam o estabelecimento de duplas. Nessas ocasiões, preferia fazer dupla comigo, mesmo que houvesse insistência para que buscasse uma das colegas. Penso que esse comportamento pode estar atrelado ao fato de ela dar-se conta de suas limitações e temer as críticas que poderiam advir dos demais alunos.

Na entrevista realizada em função da pesquisa, busquei envolvê-la de forma que a mesma pudesse sentir-se segura e, como conseqüência, demonstrar suas reais opiniões. Para isso, expliquei a razão das perguntas e ela demonstrou receptividade e disposição em participar. Assim, perguntei como foi o seu dia anterior, e as respostas obtidas giraram em torno de cuidar dos irmãos e da casa. A seguir, solicitei que me falasse do que gostava de fazer, ao que Lílian respondeu: “Gosto de í no colégio, de dançá em casa e í na igueja lá peto de casa”. A partir daí, começamos a conversar a respeito de ir aos lugares sozinha e ela disse que só ia na escola, na igreja e no armazém sozinha. Perguntei se ela gostava de ser moça, de

ter 17 anos e ela deu a seguinte resposta: “*Queria sê criança... Pra mim podê lê*”. Durante todo o tempo da entrevista as respostas vieram de acordo com perguntas específicas e, em função destas, é que empreendia as novas questões. Assim, com relação a essa resposta, indaguei se ela não vinha à escola e do que ela gostava na escola. Ela afirmou: “*Gosto das professora*”. Perguntei o que gostava nas professoras e Lílian disse: “*Elas me ensinam a lê, escrevê imendado.*”

O fator que me surpreendeu, durante a entrevista, é que a aluna falou que queria ter ido à escola quando era criança. Relatou que todas as crianças iam, menos ela e, quando a questioneei sobre por que ela não tinha ido, disse que não sabia. Perguntei ainda se ela não pedia para ir junto com as outras. Ela respondeu que não.

Assim, pode-se perceber o quanto certas crianças apresentam características de passividade que as sujeitam, sem chance de buscar um encontro com suas próprias vontades. Essa passividade é a característica que mais identifica Lílian.

Ainda na entrevista com sua professora, esta fez o seguinte relato:

*Fico sempre preocupada com ela, quando está no recreio, porque já presenciei algumas meninas, que não são da sua sala, debocharem dela, puxarem os seus cabelos... incomodarem mesmo! Só param quando um adulto intervém. O pior disso é que Lílian não se queixa. Se a gente não vê, ela não fala nada. Fiquei sabendo disso, porque as crianças da aula dela me contaram e eu fui conferir. Conversei com ela, mas a Lílian pareceu nem se incomodar... Pareceu acostumada. (professora Renata, dezembro de 2002, escola Chico Mendes).*

Com o que diz a professora, pode-se entender o quanto Lílian tinha vivido dificuldades de se ‘encontrar’ no ambiente escolar. Mesmo que se pudesse reconhecer seus avanços cognitivos, bem como seu esforço pessoal, também é necessário considerar a sua situação social, que ainda estava comprometida. Penso

que a sua entrada tardia no mundo escolar pode ter sido ser co-responsável por esta situação. Além disso, pode-se ressaltar o fato de Lílian ter impedimentos orgânicos que, de certa forma, a impossibilitaram de ser matriculada pela família em uma escola, quando ela ainda era criança e, em contrapartida, ter a tarefa de cuidar da casa. Estes podem ter sido fatores importantes para que a aluna se apresentasse dessa forma tão cordata.

A inclusão de Lílian na pesquisa faz pensar nas conseqüências de não haver um 'investimento' educativo escolar durante a infância. Digo isso, pensando principalmente nas crianças com necessidades educativas especiais, que muitas vezes chegam à idade adulta com pouco investimento em momentos determinantes da vida, como a infância. O processo de Lílian, portanto, é um exemplo de trajetória marcada pela falta de assistência educativa escolar, durante a infância.

10 JONAS



“A professora e alguns colegas”

## **JONAS**

O aluno Jonas, em 2002, completou doze anos e é o terceiro filho de uma família composta de pai, mãe e seis filhos, sendo cinco meninos e uma menina. A mãe não trabalhava fora de casa, desde o nascimento do primeiro filho. Ela era a responsável pelos cuidados que envolviam o tratamento dos filhos, os deslocamentos necessários e as interlocuções nos diferentes espaços que estes freqüentavam. Este dado é relevante, pois três dos seus filhos apresentavam deficiências, decorrentes de uma síndrome que esclarecerei um pouco mais adiante. No ano de 2002, a mãe completou o ensino médio. Tinha retomado os estudos há cerca de cinco anos e pretendia continuar após a conclusão desta etapa. O pai trabalhava havia doze anos em uma garagem no centro da cidade e era o responsável pelo sustento econômico da família. Segundo a mãe, ele também cuidava dos filhos à noite, quando esta freqüentava a escola. Esta responsabilidade era dividida com os filhos mais velhos, inclusive com o Jonas.

A história escolar de Jonas iniciou aos sete anos, com os pais inscrevendo-o para freqüentar a escola mais próxima de sua casa, como ocorre com a maioria das crianças. Ao procurar a secretaria da escola, porém, o pai fez uma referência às propagandas que o governo federal estava veiculando nos meios de comunicação nessa mesma época. Nessa campanha publicitária, era ressaltado o direito de as crianças, mesmo aquelas com deficiência, serem matriculadas no ensino comum.

Assim, a escola, buscando esclarecer as questões que envolviam a situação de Jonas, encaminhou-o ao atendimento na Sala de Integração e Recursos (SIR)

A partir deste encaminhamento à Sala de Integração e Recursos, foi possível saber de sua história anterior à entrada na escola. Ele vinha sendo acompanhado pela equipe de genética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. A investigação, segundo relato da família, iniciou em virtude de a irmã de Jonas, um ano mais nova, sofrer crises convulsivas constantes. A partir disso, todos os filhos do casal passaram por uma série de investigações, que detectaram a presença de uma síndrome genética, chamada Hipoglicemia Não-Cetótica<sup>1</sup>, em Jonas, sua irmã e seu irmão mais novo. Tal síndrome envolve um comprometimento no metabolismo, que causa danos neurológicos passíveis de deficiência mental.

Com relação aos atendimentos extra-escolares dos quais Jonas participava desde seu diagnóstico, incluíam-se os acompanhamentos médicos periódicos no referido hospital, bem como atendimento psicológico em uma clínica conveniada com o sistema de saúde de Prefeitura de Porto Alegre. Saliento que não havia necessidade de acompanhamento medicamentoso, visto que o menino não apresentava quadro convulsivo. Diferentemente, a irmã e o irmão de Jonas necessitavam de cuidados neurológicos e sofriam com crises convulsivas continuadas.

Segundo o relato das professoras que o atenderam na época do seu ingresso na escola, a maior dificuldade residia em conseguir compreender o que ele falava, pois a troca de fonemas e uma fala 'arrastada' eram ainda constantes em sua comunicação. Associado a essa característica, aparecia, com freqüência, um tremor nas mãos.

---

<sup>1</sup> Esta informação está descrita no laudo fornecido pela equipe de estudos em genética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, de junho de 1997.

É difícil estabelecer um paralelo entre o que acontecia nos primeiros anos com o que se verificava no momento da pesquisa quanto à vivência escolar do Jonas. Neste sentido, destaco a fala da sua professora referência, da turma freqüentada pelo aluno em 2002, uma turma de progressão do segundo ciclo (Bp):

*[...] ele dá a opinião dele. Eu sempre busco levá-lo a fazer coisas com autonomia e muitas coisas ele consegue. Até surpreende bastante pelo quadro todo e como ele se movimenta na escola. É um menino que incorporou a rotina escolar muito bem. Ele sabe como se portar em todos os momentos, isto é um avanço pra ele. (professora Daniela, novembro de 2002.).*

Este depoimento salienta que, naquele período, o que se percebia era que as suas diferenças cognitivas ainda estavam evidentes, porém, a sua circulação no ambiente escolar parecia dar certa garantia para que permanecesse como aluno desta escola. A defasagem que apresentava em relação às aprendizagens formais, neste caso, parecia ser condição secundária de sua vida escolar.

Segundo descrição desta mesma professora, ele tinha um comportamento “espontâneo, sem ser inadequado”. Ela destacou, ainda, que Jonas demonstrava, constantemente, a busca de interação com outras crianças, valorizando brincadeiras coletivas e descobertas de novas situações. Nesse sentido, pode-se perceber, também, a utilização adequada de regras para convivência em grupo, ou seja, o aluno mostrava-se capaz de colocar-se à disposição e cooperar na convivência coletiva.

Durante as observações que fiz, nos horários de recreio da escola, constatei que ele buscava participar de brincadeiras coletivas, em companhia constante de outros colegas. Isto parece revelar a necessidade de juntar-se aos seus companheiros, no caso, o grupo de alunos. Nestas mesmas observações, percebi que ele, por vezes, liderava as brincadeiras e, por outras, era colocado como

anteparo dos companheiros. Um momento que evidenciou esse tipo de dinâmica pôde ser visto, quando ocorreu uma reclamação por parte de alunas sobre a brincadeira que ele e seus companheiros faziam: jogar água com frascos de desodorantes reaproveitados nas meninas. Ao ser questionado por algum professor, dizia que não havia sido ele e apontava outros colegas como responsáveis, ou, pelo menos, como co-responsáveis das acusações que poderiam ter algumas conseqüências disciplinares. Demonstrava, assim, capacidade de leitura do contexto, assim como uma realidade estratégica que lhe permitia evitar a responsabilidade plena por aqueles atos.

Durante o tempo em que a pesquisa se realizava, busquei estar atenta àquelas demonstrações significativas da infância vivida nas circunstâncias presentes naquele ambiente. Ou seja, levei em conta que Jonas era um menino que, como a maioria das crianças e adolescentes que freqüentavam as escolas da região, dirigia-se sozinho às aulas e ao atendimento da Sala de Integração e Recursos. Circulava pelo bairro com relativa independência.

Outro ponto que penso ser importante destacar é o fato de que, durante a visita à sua casa, para a realização da entrevista com sua mãe, esta me contou que o Jonas era o único filho que estudava em uma escola do bairro. Ao ser questionada sobre o porquê desta situação, enfatizou que, além de ter sido a única escola que o aceitou, seria provável o encaminhamento para uma classe especial em outra escola ou mesmo em outra rede de ensino. Considerando que a escola de Jonas é perto de sua casa, insisti na indagação a respeito dos motivos para que os outros filhos não a freqüentassem, já que havia dois outros filhos em idade escolar e no ensino comum. A resposta foi a seguinte:



*Ah! Eu acho que os outros podem estudar assim mais fortes [...] Ser mais puxado. E, se estivessem todos na mesma escola, o Jonas ia sempre procurar um deles para se defender. Não ia se virar sozinho. (Marília, mãe do J. outubro de 2002.).*

Destaco, nesta fala, um investimento por parte da mãe em relação à busca de autonomia de Jonas. Ela deixou clara sua idéia de que ele procuraria os irmãos em algum momento conflituoso, esperando que eles o ajudassem a resolver. Há, também, na fala, a revelação de um certo preconceito, em relação à escola estruturada por ciclos de formação, a qual parece ser vista como uma escola 'fraca'.

O encontro na residência do Jonas foi especial, pois tive a oportunidade de conhecer dois de seus cinco irmãos. Destaco também a referência feita pela mãe em relação à sua visão a respeito do futuro de Jonas e de seu estar na escola:

*É eu penso que, embora ele não esteja tendo muitos progressos, eu coloquei ele na escola não... pra grandes progressos... Eu sabia que ele ia aprender tudo mais tarde. Mas eu coloquei mais pra ele tentar entender mais as coisas. Não se alfabetizar totalmente, como os outros, no caso... Mais que ele tivesse mais ajuda para conhecer as coisas. Como agora, ele já conhece algumas letrinhas, já sabe as cores. Ele além de engolir algumas sílabas, mas ele já fala melhor. (Marília, mãe do J, outubro de 2002)*

Assim, é possível ir delineando o pensamento da família em relação à vida do Jonas. A mãe, naquela mesma ocasião, relatou que ele não recebia muitos convites para ir à casa de colegas, como ocorria com os outros filhos. Destacou ainda que achava a vila perigosa para os filhos andarem sozinhos:

*Ele gosta mais é de brincar com os irmãos... Não me importo muito dele não ir à casa dos colegas... Fico com receio... Podem interpretar mal ele... A gente que tá acostumada, às vezes não entende o que ele fala! E se fazem alguma coisa pra ele? (Marília, mãe do Jonas, outubro de 2002)*

Ao ouvir estas afirmações, imediatamente pensei na desproteção a que estão sujeitos aqueles que, por uma circunstância ou outra, têm que conviver com a

situação de deficiência. Neste caso específico, o do Jonas, o que pude entender e que me pareceu surpreendente é o fato de ele conseguir construir estratégias de convivência, que demonstram independência nas buscas em relação à sua convivência em grupo.

Sobre esse aspecto, é interessante salientar o resultado do sociograma aplicado na sua turma de 2002, com as questões: 1- Quem desta turma você escolheria para brincar? 2- Quem desta turma você escolheria para trabalhar em sala-de-aula? O Jonas fez escolhas diferentes, para cada ocasião, e não foi escolhido por nenhum dos colegas. Esta situação pode, de um ângulo, demonstrar por parte dele, uma capacidade de escolha diversificada e compreensiva dos diferentes espaços necessários ao processo escolar, bem como uma situação de viver sempre enfrentando uma certa 'rejeição', em virtude de sua condição 'diferente'.

Em 2003, busquei novamente utilizar a mesma estratégia de identificação das interações. Já no início de aplicação da proposta de sociograma em sua nova turma<sup>2</sup>, o seu comportamento foi surpreendente, o que me pareceu, naquele momento, decisivo para o desfecho. Após a explicação de como era a atividade, Jonas dizia bem alto o nome do colega, que escolheria para responder às questões. Desta forma, o menino eleito por ele também o elegeu. Destaco ainda que a professora da turma - que estava presente comigo neste momento - alcançou-lhe o crachá com o nome do colega eleito, para que ele copiasse.

Sugeri que a professora relatasse uma cena significativa que ela tivesse presenciado, envolvendo o Jonas. Ela relatou algo semelhante:

---

<sup>2</sup> Neste ano de 2003, ele avançou da turma de progressão (Bp), do ano anterior, para uma turma de ano ciclo (B25). Nesta alteração, constituiu-se um novo grupo de alunos, que, para Jonas, eram desconhecidos.

*Quando foi feito este pedido, automaticamente me veio uma cena bem do início do ano, quando ainda tinha uma série de dúvidas de como ia ser o trabalho com o Jonas, de como a turma ia receber [...] Enfim, era um monte de dúvidas e eu tinha apenas algumas informações sobre o Jonas. E esta cena aconteceu quando a gente ainda estava fazendo um projeto sobre o carnaval. Que tinha sido em seguida antes do início das aulas.*

*A gente fez um projeto cortando figuras de jornais, montando painéis. Este projeto iria reunir várias turmas da escola, do mesmo turno que o Jonas tem aula para a gente fazer uma espécie de baile de carnaval na entrada da escola. Cada turma desfilava, apresentava um trabalho que tinha feito. E, para isso, a nossa turma decidiu montar algumas máscaras. A professora de artes ajudou montando algum material com eles. Nós terminamos a confecção e, no dia em que ia haver esse baile, cada um foi chamado para receber a sua máscara. A máscara que tinha produzido para a professora de artes ajustar, colocar na medida a cordinha, para se preparar para o baile e cada um que eu vinha chamando na mesa, recebia a tal da máscara, arrumava, se olhava no espelho. E, aí para a minha surpresa, cada um que recebia a máscara e ia sentar no seu lugar. Quando eu via, o Jonas gritava o nome do aluno e começava a bater palmas. Por exemplo: Graziela! Graziela! Graziela! E começava a bater palmas. Em função desta primeira atitude dele, a turma inteira começou a fazer o mesmo. Cada um que recebia a sua máscara tinha seu nome ovacionado pela turma, dava uma desfilada e depois sentava no lugar.*

*Essa idéia partiu do Jonas. Eu não tinha muito contato com ele. Foi no início e essa cena ficou marcada porque a turma inteira foi embalada pela atitude dele. Ele exerceu uma liderança bem positiva, valorizando aquele momento que, para eles, era especial. Demonstrou liderança, iniciativa, bom humor. Enfim, ele agitou a turma para uma coisa que foi bem legal! Todos que recebiam a máscara passaram pela mesma situação de receber palmas, ter seu nome aclamado e dar uma desfilada antes de sentar. Foi bem legal e foi uma surpresa super agradável em relação às atitudes dele diante da turma, em como ele iria se posicionar. (professora Gianne, junho de 2003)*

Este relato demonstra como Jonas foi se mostrando para alcançar um lugar participante na turma. A professora complementou, dizendo que ele agia como líder, criava alternativas que eram acompanhadas pelo resto dos colegas e que, quando se deparava com as diferenças em suas produções, resultados aquém dos demais alunos, ficava buscando alcançar uma certa proximidade com as realizações dos colegas. Jonas refazia os trabalhos, pedia auxílio à professora ou mesmo ao grupo para equiparar as suas produções à dos demais. Demonstrava uma certa

*“insatisfação positiva”*, diz a professora. Quanto a isso, é possível observar o que reflete Baptista (1999, p. 8), em relação ao trabalho e à postura de professor no cotidiano de sala-de-aula:

*O trabalho pedagógico integrador exige uma postura de “confiança” na capacidade do outro, inclusive na capacidade de fortalecer-se a reagir diante do confronto que, certas vezes, é veículo de hostilidade e de agressividade. Refiro-me à confiança associada à sabedoria e não àquela que tem origens na ingenuidade. A confiança que decorre da sabedoria estrutura-se a partir da clareza de que nós (como educadores) dispomos de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação que tratem as diferenças de modo respeitoso e não destrutivo.*

Quando fiz a entrevista com Jonas, pedi que falasse sobre ser criança, ser adolescente e mesmo adulto. Ele descreveu estes momentos da vida com ações, estabeleceu que a infância traz a brincadeira de pega-pega, a adolescência pode ser jogar bola e ser adulto é ser motorista.

Quando Jonas foi questionado diretamente sobre o que é ser criança respondeu: *“É brincar”*. E sobre ser adulto diz: *“É trabalhar”*. Com relação a uma possível diferença entre adolescência e infância, ele não conseguiu expressar e disse não saber. Foi enfático ao definir que: *“As crianças têm que ir à escola e os grandes, trabalhar”*.

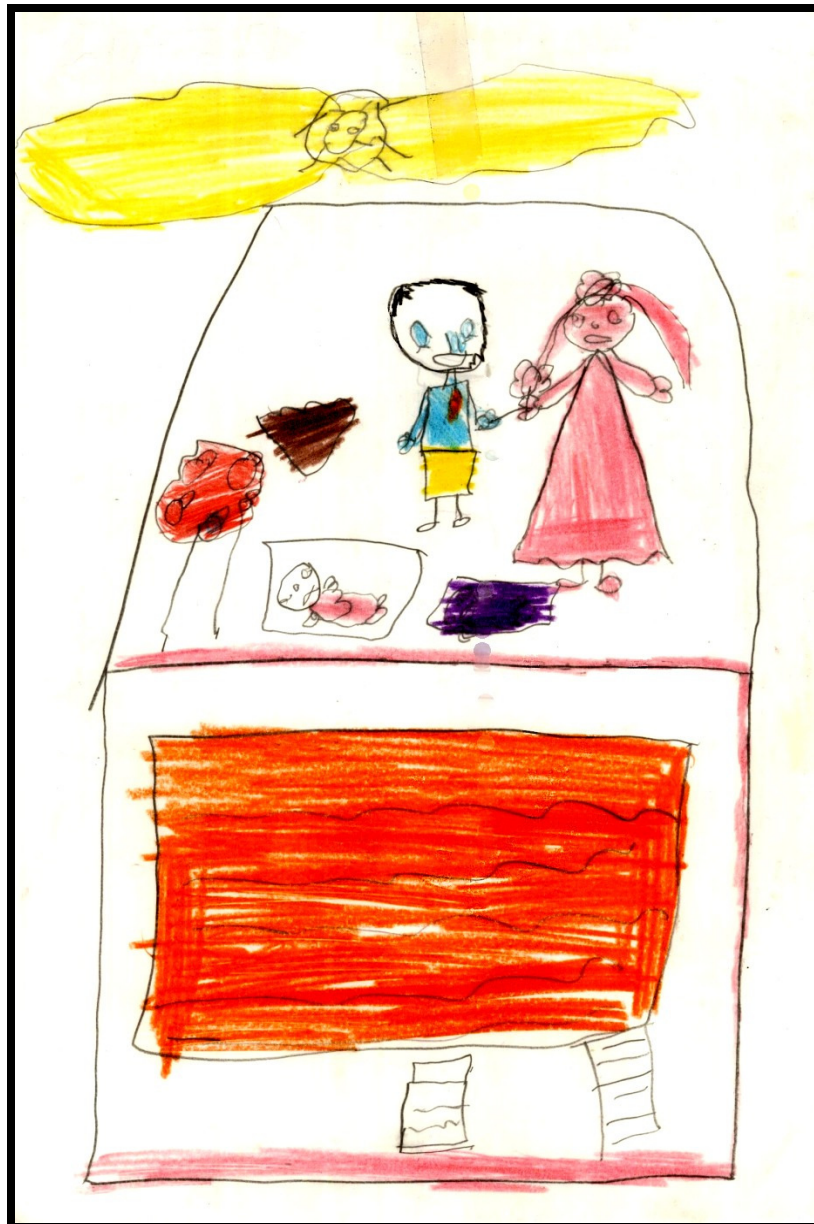
Com relação às suas expectativas de futuro, falou: *“Quando eu fô gandi vô casá e tê um fio, trabaiá de motolista que nem o meu pai”*. Perguntei o porquê de apenas um filho e ele disse que crianças dão muito trabalho. Retornei a pergunta, para tentar ver qual a referência de trabalho dele, em relação a cuidar de crianças. Falou no seu irmão mais novo. Este também tem a mesma síndrome, porém com características mais acentuadas que as dele. Na época da pesquisa, ainda não podia freqüentar nenhum espaço escolar, devido ao seu comprometimento. Disse: *“Oia o Paulo... vive coiando, dando tabaio pá mãe... Choa, choia... Tem os ataque”*.

Aqui mais uma vez destaco o quanto ele se mostrava capaz de discernir as situações da vida. Isto me leva a pensar na importância de freqüentar espaços questionadores e desafiadores.

Com esta aproximação mais particular, pude perceber que o Jonas estava conseguindo estabelecer um vínculo real, em relação ao seu modo de viver a infância, como uma fase de experimentação e desafios. Conheci os processos de cuidado e, ao mesmo tempo, de visão e projeto de futuro que a escola e a família, através da mãe, tinham em relação a ele. Para encerrar, apresento novamente uma fala da mãe que se aproxima a essa idéia:

*Quero que ele possa conviver com os outros... Como os mais velhos já convivem na rua. Acho que ele vai ter um trabalho, mesmo que tenha algum dos irmãos perto... Eu vejo isso pra ele no futuro dele. (Marília, mãe do Jonas, outubro de 2002).*

11 GABRIELA



“Como gostaria que fosse quando crescer”

## **GABRIELA**

A escolha de Gabriela para ser uma das alunas envolvidas na pesquisa justifica-se pela singularidade de sua história e por estar em atendimento em uma SIR desde 1997, quando de seu ingresso na escola Victor Issler, aos sete anos.

Após a abertura de uma SIR, nas proximidades de sua casa, na escola Chico Mendes, em 2000, é que pude conhecer Gabriela. Faço uma ressalva inicial, para destacar que a descrição desse caso será diferente da dos demais, em virtude de existirem dificuldades no processo de investigação, associadas a uma postura da família que tendia a impedir a aproximação. Havia indícios de que uma 'abertura ao externo' era vivida como ameaçadora.

Tais impedimentos, por parte da família, para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa nos moldes propostos, não justificavam, entretanto, que se excluísse a aluna da presente análise. Sua inserção na pesquisa torna possível a identificação de elementos que considero interessantes para refletir sobre o tema proposto. Esse movimento familiar, no entanto, colocou-me diante de um dilema: acolher/respeitar as resistências à exposição e, contemporaneamente, garantir a reflexão sobre condições extremas que caracterizam a vida de muitas crianças. Desse modo, optei por apresentar um relato descritivo do caso, considerando os aspectos "públicos" de minha ação profissional como educadora da escola.

Para descrever o que vem se estabelecendo em relação à aluna, remeto-me, então, a aspectos apresentados em seu primeiro parecer de encaminhamento à SIR, bem como a conversas com sua professora referência, em 2002, com a orientadora da escola, com sua psicóloga, além de impressões da mesma nos atendimentos na SIR.

Gabriela é uma menina que tinha um discurso confuso, evasivo, com dificuldade para ser compreendida. Em cinco anos de escola, ainda não tinha conseguido se alfabetizar. Observou-se, porém, uma evolução justamente na organização de pensamento e na simbolização, utilizando desenhos. A aluna montava inúmeras histórias, como se fossem contos de fadas, a maioria dessas com enredos onde havia princesas 'aprisionadas' e príncipes 'salvadores'.

Esta situação de dificuldade de alfabetização e de desenvolvimento cognitivo, distante do esperado para sua idade, tinha sido um grande desafio para a sua escola. Ressalto o que escreve Lahire (1997, p. 19):

*[...] De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas e relações sociais... carregam, sozinhos, problemas insolúveis.*

Segundo seu parecer de ingresso na SIR, Gabriela resistia muito em chamar seus colegas pelos nomes. Quando se referia a alguém, dizia: “aquele gurizinho” ou “guriazinha”. Tais termos se repetiam na fala dos pais, quando conversei com os mesmos pela primeira vez. Na primeira entrevista, em nenhum momento, referiram-



se a Gabriela por seu nome<sup>1</sup>. Chamavam-lhe de “a guria”, “essa guria”. Já Gabriela, na maioria das vezes, no decorrer desses anos de escolarização, abandonou esse ‘estilo’ e passou a referir-se aos colegas e professores pelos nomes.

Além de Gabriela, o casal tinha dois meninos mais velhos do que ela, sendo que o primogênito era o único filho biológico. O segundo filho e Gabriela são adotivos. Na história relatada pela mãe, a mesma falou que a aluna veio morar com a família por intermédio de uma cunhada do marido, que “*arrumou uma guria*”. Nas entrevistas que realizei com a família, em função do atendimento, a mãe quase sempre veio acompanhada pelo pai e ambos falavam de uma Gabriela incapaz, “*boba*”, dependente.

Com relação ao acompanhamento psicológico<sup>2</sup>, do qual Gabriela participou desde 1997 até meados de 2002, houve um direcionamento do trabalho com a menina e sua família para que pudessem “*resgatar a filiação em relação à adoção de Gabriela*” (Lourdes, psicóloga, novembro de 2002). Os pais, segundo Gabriela, contaram-lhe que havia sido encontrada no lixo. A aluna repete essa história logo em nosso primeiro encontro na SIR. Disse:

*Sabia que ela me largou no lixo? Se não fosse a minha mãe eu tava passando fome... Ela me salvou do lixo “(Gabriela, maio de 2000)”.*

Ao conversar com a mãe a respeito da possibilidade de visitar a família, a fim de que participassem da pesquisa, demonstrou aceitar e, dessa forma, marcamos a data. Na véspera do encontro, houve um telefonema da mãe, informando que não seria possível receber-me, pois havia surgido um compromisso. Marcamos nova

---

<sup>1</sup> Embora entenda que é corriqueiro o uso de substantivos comuns em uma linguagem coloquial para designar o interlocutor, no caso de Gabriela, a ênfase em expressões como “essa guria” pode evidenciar uma atitude familiar que contribui com a dificuldade da mesma, no sentido de colocar-se como sujeito diferenciado, em suas relações com o mundo social e cognitivo.

<sup>2</sup> Atendimento que acontecia em um hospital da Rede Pública de Porto Alegre.

data para cerca de duas semanas mais tarde. O período desses acontecimentos era o final do mês de outubro de 2002. Após esse telefonema da mãe, Gabriela faltou em todos os encontros nos atendimentos na SIR e, esporadicamente, às aulas em sua escola.

Diante dessas faltas, busquei a parceria da orientadora da escola Victor Iessler, com o intuito de compreender o que estava acontecendo na vida de Gabriela e sua família. Ao conversar com a professora e com a orientadora descobri que, quando ia à escola, Gabriela estava demonstrando agitação, fala desordenada e muita dificuldade em fixar o olhar em seus interlocutores. A partir daquele encontro, decidimos enviar um chamado à família para que comparecesse à escola para podermos conversar. Na mesma direção, busquei auxílio junto à psicóloga que a atendia e recebi a notícia de que a família havia abandonado o tratamento, no início do mês de outubro de 2002.

Após esse chamado para que a família comparecesse à escola, a menina voltou regularmente às aulas, mas não à SIR. No dia marcado para conversarmos com os pais de Gabriela, esses não compareceram. Assim, passei o resto do ano de 2002 marcando encontros com a mãe e o pai, sendo que o comportamento do casal seguiu a mesma rotina: confirmavam a presença e não apareciam no dia marcado.

Com o início do ano letivo de 2003, Gabriela não retornou à escola nem à SIR. Combinei com a orientadora de sua escola uma visita à casa da aluna, para entender o que estava acontecendo. Fomos ao endereço que constava na ficha de matrícula. Ao chegarmos à residência, encontramos o filho mais velho da família que nos contou que os pais estavam separados e que Gabriela estava morando com a mãe em outra casa. Solicitamos que transmitisse aos pais nosso pedido de que

comparecessem à escola, a fim de esclarecer a respeito da ausência da Gabriela às aulas e aos atendimentos na SIR e ao Serviço de Psicologia.

Cerca de dois dias após nossa visita, a mãe levou Gabriela à escola e ao atendimento na SIR. Mediante presença da mãe, solicitei, novamente, a participação da mesma na pesquisa, ao que demonstrou certo incômodo. Dessa forma, avaliei que seria melhor não insistir em um envolvimento na pesquisa, nos moldes feitos com os demais alunos, para que pudesse reiniciar os contatos com Gabriela e sua família.

Com o restabelecimento da rotina dos atendimentos de Gabriela na SIR, pudemos abordar a situação de aparente “perturbação” vivida pela aluna e seus distanciamentos das propostas de intervenção oferecidas pela escola. Tais fatos mantinham alguma relação com acontecimentos familiares que diziam respeito à separação dos pais e a uma suspeita de abuso sexual, dirigida a Gabriela. Com relação a essa suspeita, a escola tomou as devidas providências, acionando o Conselho Tutelar. Reservo-me o direito de não avançar na explicitação de elementos que romperiam a relação de respeito à aluna, à sua família e comprometeriam a ética de minha ação profissional.

Assim, mediante esses acontecimentos e diante da negativa da mãe, mesmo que velada, em relação a poder realizar as entrevistas com Gabriela e sua família, trago, neste relato, sucessões de acontecimentos que, embora não contenham as falas da aluna e de alguém representativo de sua família a respeito de sua infância, revelam uma realidade a qual muitas crianças e adolescentes ainda estão sujeitos em nossa sociedade.

A história de Gabriela, sob a perspectiva de uma infância sujeita a inúmeras situações que fragilizam o seu modo de estar no mundo, é explicitada pela sua

ausência em espaços que, de certa forma, poderiam garantir-lhe possibilidades de desenvolvimento. As vivências que se constituem no mundo que a cerca parecem representar/fomentar sua fragilidade e suas necessidades especiais.

Na época da pesquisa, a aluna ainda apresentava um comportamento demonstrativo de uma dificuldade em ordenar aspectos que consideraríamos simples, como, por exemplo: relatar o seu dia-a-dia de forma coerente, além de locomover-se sozinha pelo bairro e estabelecer contato com outras crianças fora da escola. Estes impedimentos pareciam referendados pela atitude de seus pais perante as suas possibilidades de experimentação do mundo infantil, junto às crianças e adolescentes de sua comunidade.

Conjugada a esses elementos, havia a preponderância de razões que dificultavam separar o que era da ordem de sua deficiência e de sua condição subjetiva, das situações designadas pelos acontecimentos reais e violentos a que a aluna estava sujeita. Nesse sentido, aponto o que diz Lahire (1997, p. 18): *“Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstruímos o ‘tecido de imbricações sociais com os outros’”*.

Dessa forma, a vida infantil de Gabriela estava ‘atrelada’ às condições de vida em uma família que, por sua vez, ainda necessitava elaborar as suas próprias situações de laços e papéis de cada componente, para que a aluna encontrasse uma forma de reconhecimento de si. Para isso, o trabalho na SIR seguia sua trajetória marcada por avanços e retrocessos, acompanhando os ritmos a que um serviço como esse está sujeito. O intuito sempre presente, porém, é o de auxiliar ‘Gabrielas’ em busca de seus espaços de sujeitos infantis.

Destaco, ainda, que esse caso específico é um demonstrador de como as circunstâncias de vida de alguns alunos podem se sobrepor às questões colocadas em relação ao seu desempenho cognitivo. Da mesma forma, considero que, para que exista uma preponderância da identidade infantil, em situações como a de Gabriela, a escola pode ter um papel fundamental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os aspectos abordados neste capítulo procuram dar ênfase aos passos da pesquisa, destacando aquilo que permite uma ampliação reflexiva em relação ao tema proposto e à abordagem teórica escolhida para a análise. Tais aspectos referem-se às possíveis conexões que podem ser identificadas em relação à infância dos alunos com necessidades educativas especiais e ao fato de freqüentarem escolas regulares.

Inicialmente, coloco em evidência os caminhos percorridos durante a pesquisa, desde as combinações com as famílias, os professores e os alunos. Destaco, ainda, as impressões que tive durante a aproximação com o contexto da investigação.

Desse modo, procuro traçar as linhas conclusivas deste trabalho, que teve como objetivo evidenciar os 'aspectos caracterizadores da infância', no cotidiano de alunos com necessidades educativas especiais. Procurei ressaltar as possibilidades e peculiaridades de cada um deles, bem como as singularidades de suas famílias e seus caminhos escolares.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, vivenciei um duplo lugar relativo aos sujeitos envolvidos, o de professora e de investigadora. Este foi um dos grandes desafios que enfrentei. Com relação a isso, busquei refletir na direção de que existia uma riqueza vivencial, com desdobramentos que ainda eram desconhecidos para

mim. Assim, colocava-me em busca do inusitado. Dessa forma, encontrei apoio no que diz Boaventura Santos (2000, p. 31):

*A ciência moderna e, portanto, também a teoria crítica moderna, assentam no pressuposto de que o conhecimento é válido independentemente das condições que o tornam possível.*

Alto a essa idéia o que dizem Eizirik e Comerlato (1985, p. 112): *“É preciso ser humilde diante do conhecimento da ignorância, do não saber. É preciso flexibilidade diante das incertezas e das multiplicidades de possibilidades do saber”*. A trajetória para esse conhecimento teve várias etapas. Ao longo da investigação, visitei, inicialmente, as casas dos alunos. Em seguida, realizei as observações e entrevistas com os alunos e seus professores, atividades concomitantes com a aplicação dos sociogramas em suas turmas

Durante as visitas às residências, observei que ‘pairava’ uma satisfação por parte das mães, como se isso fosse algo que elas esperavam, uma forma particular de olhar. A pesquisa tornou-se instrumento para essa possibilidade. Nesse sentido, destaco que compartilho com essas mães esse sentimento, pois fiquei feliz e curiosa ao realizar essa etapa do trabalho. Nestas visitas, deparei-me, de forma mais contundente, com a vida daquela comunidade, através do conhecimento das famílias que acolheram meus pedidos de participação neste trabalho. Tive a oportunidade de estar, por alguns momentos, compartilhando daqueles ambientes que, até então, só supunha como seriam. Essas suposições, no entanto, não alcançavam a realidade que encontrei. Digo isso, em função de conhecer os alunos envolvidos e, por via desse conhecimento prévio, imaginar uma realidade ‘melhor’ do que aquela com a qual me deparei. Exemplifico a esse respeito, destacando a precariedade nas moradias onde, por vezes, não havia água encanada e o esgoto

corria a céu aberto. Alia-se a essa situação, a dificuldade em relação ao trabalho e ao sustento familiar. Destaco a fala da mãe de Eduardo: *...trabalho de dia prá comê de noite...*

Todo essa realidade pareceu, para mim, incoerente e distante em relação aos cuidados e preocupações direcionados aos alunos envolvidos<sup>1</sup>. Ou seja, tive uma certa surpresa em relação à postura zelosa e aos cuidados dispensados às crianças, pelas famílias. Tenho consciência de que essa surpresa poderia ser entendida como um certo preconceito, pois freqüentemente associamos a precariedade de condições de vida à falta de cuidados dirigidos ao bem-estar das crianças.

Encontrei famílias que ainda vivem à margem da possibilidade de alcance de condições básicas de vida, apesar de viverem em uma comunidade na qual há certo investimento público, por via de programas sociais e de associações de bairro. A esse respeito, destaco o que diz Oliveira (2001, p. 39): *“O consumo passa a ser signo de inclusão, mas também de destituição daqueles que são potencialmente, não consumidores.”*

Apresento, a seguir, algumas informações colhidas durante as aproximações com as famílias, as quais penso serem merecedoras de destaque para a ampliação das reflexões:

Das cinco mães entrevistadas, apenas uma não trabalhou desde a tenra idade, ou seja, com início aos sete anos. Destaco esse fato como relevante, visto que são mulheres que têm idades entre 30 e 40 anos. Considero esse aspecto como representativo de uma realidade que perdura até nossos dias e, sendo assim, merece ser apontada. Para algumas camadas sociais, o trabalho durante a infância ainda faz parte do cotidiano. Permeando as falas dessas mães, pude perceber, em

---

<sup>1</sup> Refiro-me a cinco dos casos apresentados, sendo que Gabriela é uma exceção.



alguns momentos, que as mesmas entendiam isso como parte ‘corriqueira’, ‘normal’ da infância.

Com relação à comunidade onde se desenvolveu a pesquisa, existem aquelas crianças que estão no que chamo de ‘ordem de sobrevivência’, ou melhor, fazem algum tipo de trabalho, inclusive nos casos entrevistados, para compartilhar a responsabilidade relativa ao sustento da família. Exemplos dessas ações são vistos nos casos dos irmãos da aluna Simone, que entregam panfletos publicitários em sinaleiras. Nesse momento, compartilho o que escreve Cipola (2001, p. 30):

*Os estudos indicaram que o trabalho infantil no Brasil é cultural e está ligado à pobreza e às deficiências no sistema educacional. São quatro as principais determinantes da oferta de mão-de-obra infantil, segundo estudos feitos pela Unicef:*

- *A pobreza, que leva as famílias a ofertarem a mão-de-obra de seus filhos muito cedo.*
- *A ineficiência do sistema educacional do Brasil, que torna a escola desinteressante para os alunos e promove elevadas taxas de repetências e evasão.*
- *O sistema de valores e tradições da nossa sociedade, marcado pela chamada “ética do trabalho”.*
- *O desejo de muitas crianças de trabalharem desde cedo.*

Ao referir-me ao trabalho dessas crianças, saliento, ainda, a responsabilidade no que diz respeito ao cuidado daqueles mais jovens: acompanhar à escola, cuidados com a higiene, etc.

Dentre as seis mães envolvidas na pesquisa, duas são negras e, na fala de uma delas, apareceu o seguinte comentário, em relação ao pai de seus filhos, de quem está separada: “... é branco, mas não vale nada” (*Irma, mãe de Eduardo*). Essa mulher parece referir-se a uma desvalorização de sua condição de negra, pois indica, implicitamente, que o pai deveria ‘ser melhor’ por ser ‘branco’. Ainda com relação à raça, merece destaque o fato que as duas mães negras dos sujeitos

investigados – Eduardo e Jonas - continuaram seus estudos depois de adultas e concluíram o ensino médio.

Após a etapa das entrevistas com as famílias, dei ênfase às interlocuções com os professores e à aplicação dos sociogramas nas turmas dos alunos. Com relação às entrevistas com as professoras, todas estiveram disponíveis e demonstraram interesse em relação aos alunos em questão. Em alguns momentos, porém, duas delas<sup>2</sup>, ao falarem de dificuldades encontradas em relação ao trabalho, destacavam outros alunos que não faziam parte da pesquisa, indicando que consideravam esses outros bem mais “preocupantes” do ponto de vista educativo. Considero que esse tipo de comentário reafirma que, nem sempre, os maiores desafios do ensino comum estão associados aos alunos com ‘necessidades educativas especiais’.

Na continuidade, destaco, de forma singular, cada um dos alunos envolvidos. Acrescento idéias que surgiram durante os movimentos da pesquisa e que penso serem relevantes para a reflexão. Nesse sentido, considero que o ingresso tardio de alguns alunos na escola foi um aspecto marcante em relação à limitação do convívio social e do avanço na construção de conhecimento. Quando analisamos as condições gerais da escolarização e da vida desses alunos, observa-se que alguns destes encontravam ‘saídas’ para experimentarem situações novas e aparentemente contraditórias em relação às expectativas que lhes eram dirigidas. Essa possibilidade de criação de ‘espaços de vida’ aparece também associada à circulação social e à possibilidade de afirmar-se na condição de um sujeito que aprende.

---

<sup>2</sup> As professoras de Lílian e aquela de Gabriela e Luiz.

Com relação ao aluno Eduardo, destaco como marcante a situação oscilante em que vive, entre ser reconhecido como um adolescente ou como alguém que possui 'marcas' de uma singularidade depreciativa: "o louco". Essa dualidade está expressa claramente nos episódios em que é coagido a dançar, sendo ridicularizado. Ao mesmo tempo, o aluno demonstra ter iniciativa de lutar por um lugar entre aqueles que julga serem seus pares, como ocorreu em relação ao seu pedido de troca de turma, dirigido à orientadora de sua escola: "*Quando tu vai me colocar na turma dos grandi?*"

Com referência à Gabriela, é possível identificar, principalmente em relação à sua família, que lhe é dirigido um olhar que a coloca como a "boba", ou seja, como alguém incapaz de julgar e proceder, de acordo com suas próprias escolhas e necessidades. Sendo assim, pode-se dizer que a recusa implícita da família em participar dessa pesquisa, aliada às ausências da aluna à escola e a seus atendimentos, são expressões claras de um movimento de aparente 'proteção' dirigida ao ambiente externo. Desse modo, Gabriela criou uma forma de comunicação, nem sempre explícita, que fez com que os profissionais de sua escola percebessem sua necessidade de ajuda. Nesse caso, somam-se as ausências, desorganização mental e referências explícitas sobre a vida doméstica que permitem supor sua condição infantil objeto de violência.

Luiz é um dos alunos envolvidos nessa pesquisa que demonstra como é possível a existência de 'brechas' vivenciais, mesmo diante de impedimentos visíveis. Digo isso, referindo-me à situação de ser percebido pela mãe como espectador dos acontecimentos e, em contrapartida, executar tarefas que lhe são impedidas, como por exemplo: auxiliar seu irmão nos afazeres de casa. Com essa atitude, demonstra que realmente não passa seu tempo *somente* dedicado à

televisão ou em uma postura contemplativa, podendo viver sua infância como um momento exploratório e participativo.

A situação do aluno Jonas é surpreendente, pois embora tenha inúmeras dificuldades, por conta de seus problemas orgânicos, o acolhimento favorável que lhe é dirigido pode ser identificado na família e na escola. O aluno encara os desafios do seu cotidiano como alguém que 'pertence' à escola e ao seu grupo de colegas, de forma autêntica e 'destemida'. Isso se percebe com nitidez no momento de aplicação do seu sociograma, quando fez 'propaganda' de si e acabou sendo escolhido por mais de um colega. Saliento a sua situação com o intuito de gerar uma reflexão que possa servir de apoio para se pensar naquelas crianças e adolescentes, que, por suas condições particulares, são 'descartadas' a priori da condição de aluno de escolas regulares.

Com relação à Simone, houve o ingresso tardio na escola, aos dez anos. Quando a família procurava escola, e falava sobre a abertura da fenda palatina e a dificuldade de locomoção, estas características eram evocadas como justificativas para a negação da vaga. Essa atitude desconsiderava quem era a aluna, incluindo um de seus traços observados durante a pesquisa: a maneira como ela é capaz de se dar conta de sutilezas comunicativas. Um exemplo dessa capacidade foi visto quando estava em sua casa para a entrevista. Sua mãe falava do temor de que a filha se machucasse e Simone trocava olhares comigo, no sentido de que eu não revelasse à mãe suas 'aventuras' na escola, acompanhando os colegas nas brincadeiras do pátio.

As descobertas a respeito da aluna Lílian, uma moça de 17 anos e que foi incluída na pesquisa em função de ter sua trajetória de vida marcada por uma infância fora do espaço escolar, revelam o quanto os dois anos de vida escolar lhe

foram importantes. Destaco, principalmente, a forma como a aluna vinha circulando com autonomia pelo bairro, bem como seu entendimento, revelado na entrevista para a pesquisa, quando destacou o seu desejo de ser criança, “... *queria sê criança pra mim podê lê*”, lamentando a passagem de um tempo, que poderia ser marcado por aprendizagens.

Nesse momento, concluo, reapresentando a fala da professora de Simone:

*“... Acho que a gente tem que dar pano prá manga com relação a esses alunos...” (professora Karen, escola Chico Mendes)*

Com esses destaques e, mesmo diante de todo caminho percorrido durante a pesquisa, penso que não estou fechando uma dissertação e, sim, buscando novas aberturas em direção a outros olhares a respeito desses alunos e suas possibilidades. Faço isso com o intuito de redimensionar as questões e avançar na direção de perguntar: o que mais podemos fazer, como educadores, para possibilitar mais e mais olhares desafiadores em direção àqueles alunos, denominados ‘com necessidades educativas especiais’?

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Lúcia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia na prática escolar**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILE, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.,1996. **Anais...** Niterói/RJ: [s.n.],1996.

\_\_\_\_\_. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado e os dispositivos necessários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22.,1999. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 1999.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (orgs.). **Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. 3. ed. Campinas: Papiros, 2000.

\_\_\_\_\_. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil.** São Paulo: Escuta, 1991.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para Aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIPOLA, Ari. **O Trabalho infantil.** São Paulo: Publifolha, 2001.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **O Brasil em perspectiva.** 10. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. Uma conversa introdutória. In: **Escola básica na virada do século. cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann e COMERLATO, Denise. **A Escola (IN)visível. Jogos de poder saber a verdade.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

FERRARO, Alceu Ravello. Desigualdade e Diversidade no Ensino Básico: desafios para a educação na fronteira do século. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.,1999, 23.,. **Anais.** Caxambu: [s.n.],1999.

FERREIRA, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. Memórias da infância na Amazônia. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

FLORENTINO, Manolo; GOÉS, José Roberto de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LÓPEZ, José Francisco Guerreiro. **Introducción a la investigación etnográfica em educación especial**. Salamanca: Amurú Ediciones, 1991.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MASELLI, Marina e PASQUALE, Giovanna. A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: SILVA, L; AZEVEDO, J; SANTOS, E. **Identidade social e a Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

MAZZOTTA, Marcos. Inclusão e Integração ou chaves da Vida Humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.educacao.online>>. Acesso em novembro de 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias no recém-industrializada São Paulo. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: **Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.



OLIVEIRA, Carmen Silveira. **Sobrevivendo no inferno. A violência juvenil na contemporaneidade.** Porto Alegre: Sulina, 2001.

PÁDUA, Elisabeth M. M. D. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. D. (org.). **Construindo o saber.** Campinas: Papyrus, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola. Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos na evolução escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal – Secretaria Municipal da Cultura. **Chácara da Fumaça.** Porto Alegre: UE, 1999. (Série Memória dos Bairros).

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Ciclos de formação em debate.** Porto Alegre, 2000.

PRIORI, Mary Del. **Histórias do cotidiano.** São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

**REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE.** Os Nomes da infância. Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil “. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Marco Antônio dos. “Criança e criminalidade no início do século”. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SCARANO, Julita, “Criança esquecida das Minas Gerais”. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Jaime. Um abismo econômico distancia duas capitais. **Zero Hora**, 27 de janeiro de 2002.

SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença". In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

URÍA-ALVAREZ, Fernando. "A escola e o espírito do capitalismo". In: **Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, Júlia. "Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo". In: **Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁSQUEZ, Ana; MARTÍNEZ, Isabel. "La Socialización Invisible. Interacción entre alumnos durante la clase". In: **Proposta educativa**, ano 3, n. 5, p.p. 30-36, ago. 1991.

VENÂNCIO, Renato Pinto. "Os aprendizes da guerra". In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

VELHO, Gilberto. O Estudo do Comportamento Desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência. Uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento para os Alunos**

**APÊNDICE B – Termos de Consentimento para as Escolas**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento para os Alunos**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa INFÂNCIA EM CENA – de responsabilidade da educadora/psicopedagoga Raquel Alvarez Sulzbach - e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto que investiga o cotidiano da infância dos alunos de integração. E, também, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos, podendo me retirar do estudo a qualquer momento.

Procedimentos: observação nos horários de recreio; entrevista com familiares, professores e alunos; visita domiciliar.

**Nome por extenso:** \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura (do próprio ou do responsável): \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento para as Escolas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS ESCOLAS**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, por intermédio da sua direção, declara que foi informada sobre todos os procedimentos da pesquisa INFÂNCIA EM CENA - de responsabilidade da professora Raquel Alvarez Sulzbach - e que o seu nome poderá aparecer objetivamente no texto da dissertação, quando houver necessidade de situar os alunos tomados em pesquisa.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_