

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Luandra Lucena Moschen

PODE! NÃO PODE!
Representações de Exclusão na Educação Infantil

PORTO ALEGRE

2º semestre

2013

Luandra Lucena Moschen

Pode! Não pode!

Representações de Exclusão na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr. Ruth Sabat

Porto Alegre

2º Semestre

2013

AGRADECIMENTOS

Gratidão às minhas próprias experiências de infância, na escola e fora dela, que motivaram a escolha da educação como um compromisso a ser seguido carregado de possíveis mudanças políticas.

À minha mãe, às minhas avós e minhas irmãs, que ensinam na prática o quanto se educa através da tradição das histórias orais, mostrando-me, assim, o quanto seus papéis de mulheres são necessários às suas próprias revoluções de vida.

Ao meu pai, que em seu curto período de tempo em minha vida deixou o ensinamento da importância da segurança do adulto à autoestima libertária de uma criança.

Aos bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos que permitiram, durante minha trajetória acadêmica, a prática dos meus saberes em trocas com os seus.

Aos queridos vizinhos e vizinhas da Casa do Estudante Universitário, que, durante as trocas cotidianas da moradia estudantil enriqueceram meus pontos de vista de mundo, mostrando-me que às vezes eles podem ser apenas as vistas de um ponto.

Às políticas de Assistência Estudantil, que mesmo com suas complexidades e fragilidades burocráticas (às quais foram motivos para me manter na luta por melhorias) permitiram a minha permanência na UFRGS.

Finalmente, ao meu companheiro Martin, que chegou na minha vida ao final da etapa da graduação, compartilhando comigo uma energia vital aos últimos desafios acadêmicos.

RESUMO

A presente pesquisa buscou identificar as representações em torno das possíveis exclusões estabelecidas entre as crianças, com o objetivo de sinalizar quais os motivos que podem levá-las a excluírem umas às outras em suas relações cotidianas. Foi realizada numa escola particular de Educação Infantil localizada no município de Porto Alegre, com duas turmas de crianças. Uma delas com crianças entre 02 e 03 anos e outra com crianças entre 05 e 06 anos. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como metodologia a observação dos grupos de crianças. Para tanto, foram utilizadas como embasamento as teorias do campo dos Estudos Culturais, operando com conceitos de identidade, representação, diferença e gênero. Do resultado das análises destacam-se exclusões em função de gênero e de deficiências físicas, ambas observadas nas diversas expressões manifestadas nas brincadeiras entre as crianças e em outras atividades do grupo. Tais análises demonstram a relevância da temática “gênero” no trabalho pedagógico, a fim de se problematizar com as crianças possíveis exclusões. A pesquisa revela, ainda, a importância de um olhar cada atento às questões de deficiência física quando as mesmas tornam-se fatores de exclusão na Educação Infantil, a fim de promover maior inclusão de crianças portadoras dessas deficiências dentro do grupo.

PALAVRAS-CHAVE: **Educação** **Infantil.** **Exclusão.** **Gênero.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	7
1.1. MEUS OLHARES COMO CONDUTORES DO TEMA	7
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	13
1.3 A ESCOLA.....	16
1.4 OS GRUPOS DE CRIANÇAS	17
2. CATEGORIAS DE ANÁLISE	20
2.1 SAI MENINO! SAI MENINA! EXCLUSÃO POR GÊNERO	20
2.1.1 TRANSFORMANDO-SE EM SAPO: representações de embelezamento na infância.....	23
2.2 FORA DA RODA: deficiência física como fator de exclusão	26
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS.....	32

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho, requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, constitui-se numa pesquisa de cunho etnográfico onde foi utilizada a observação participante com o objetivo principal de identificar as representações de exclusão nas relações entre crianças da Educação Infantil de uma escola particular do município de Porto Alegre.

O estudo está organizado em 3 capítulos. No primeiro, faço uma contextualização da pesquisa, dispondo ao leitor algumas reflexões acerca da minha trajetória docente, as quais traduzem um pouco das justificativas e dos interesses pelo tema pesquisado, bem como os caminhos utilizados como metodologias da pesquisa, trazendo também a conceitualização teórica que embasou as discussões e os olhares investigativos.

No segundo capítulo, apresento as categorias de análise que resultaram das observações e entrevista, sendo elas: (2.1): “Sai menino! Sai menina! Exclusão por gênero”; (2.1.1): “Transformando-se em sapo: representações de embelezamento na infância”; e (2.2): “Fora da roda: deficiência física como fator de exclusão”.

Por fim, no terceiro capítulo, desenvolvo uma retomada das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, trazendo algumas reflexões acerca das questões observadas como excludentes no espaço de sala de aula, apontando a necessidade de tais situações serem problematizadas pelas professoras de Educação Infantil em seus projetos e ações pedagógicas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento a contextualização da pesquisa, trazendo alguns elementos da minha trajetória de vida, relacionando-os às minhas experiências docentes, buscando justificar, assim, os interesses pelo tema. Ainda, aponto os caminhos utilizados como método, discorrendo acerca dos conceitos utilizados para as análises e apresento a descrição da escola e dos grupos de crianças.

1.1. MEUS OLHARES COMO CONDUTORES DO TEMA

*“Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão”*

Milton Nascimento

Tenho o costume de dizer que minha trajetória docente não iniciou quando optei pelo magistério, aos 15 anos de idade. Foi quando (ou talvez até antes e logo escreverei sobre isso) eu ocupava o papel de aluna na sala de aula da escola pública, na cidade onde eu nasci e me criei, Caxias do Sul. Uma cidade colonizada por imigrantes italianos que cresceu e ainda cresce aceleradamente ao ritmo do movimento industrial capitalista, que possui hoje um índice populacional de 500 mil habitantes, aproximadamente. Foi nos tempos da escola nesse território geográfico que vivi relações de trocas de aprendizado com colegas e professores, bem como as dúvidas, incertezas e angústias que as estruturas do ensino escolar me faziam sentir.

Meu trajeto na docência foi se constituindo, também, desde mais cedo ainda, quando eu escutava as primeiras histórias do mundo contadas pela minha mãe e pelas minhas avós. Era eu me constituindo enquanto sujeito no mundo através da interpretação dessas narrativas orais. Era eu, que hoje sou professora, acumulando experiências à minha formação de vida. Penso que tudo o que nos constitui como

sujeitos, constitui, ao mesmo tempo, aquilo que somos quando exercemos um papel político na sociedade. São também nas experiências mais “insignificantes” que os significados exercem sentidos nas nossas vidas.

Muitos dos sentimentos envolvidos no meu desejo de ser professora têm a ver com sensações que o próprio ambiente escolar me proporcionou quando eu era aluna. Inúmeros sentimentos. Segurança e insegurança, amor e desamor, conforto e desconforto. Contraditório, mas compreensível pensar que num mesmo lugar é possível sentir-se bem e sentir-se mal e que essa contradição pode dar tantos significados às nossas experiências.

Preocupa-me, entretanto, com o “sentir-se mal” que leva muitos a reprovarem, a ficarem pra trás, a serem julgados como não capazes. Com o “sentir-se mal” que exige do corpo e do espírito do aluno movimentos cruéis e perversos de controle. Com o “sentir-se mal” que rotula modos de ser e estar no mundo de forma a ferir a autoestima desses alunos. Finalmente, um dos “sentir-se mal” que me leva ao interesse pelo tema dessa pesquisa. O mal da exclusão. A exclusão do que está, mas não pertence completamente e, por isso, não participa. Daqueles que, por inúmeros motivos, são excluídos de momentos importantes do convívio com o grupo escolar.

Ressalto aqui que defendo a escola como um espaço possível de promoção da inclusão. O que torna pertinente a preocupação é o fato de que quando os agentes escolares não percebem certas situações de exclusão e as ignoram, negligenciam questões que deveriam estar no patamar da ação pedagógica, a fim de garantir a escola como um espaço de acolhimento das diferenças.

Sempre me interessei pelas discussões acerca da educação, considerando-a como possibilidade de mudanças sociais. Optei pelo Magistério e, em seguida, pela graduação em Pedagogia. As experiências que vivi em consequência dessas escolhas pela educação continuaram me proporcionando sensações iguais ou parecidas com aquelas em que citei anteriormente sobre a minha trajetória escolar. Porém, ao mesmo tempo, agora eu já estou num processo diferente, o de escolha e não mais apenas o de obrigação ao qual eu vivia ao ser aluna quando criança. Portanto, o papel que eu ocupo agora é outro. Ainda estudante, mas já professora. E o ser professora permite olhar do outro lado. Jamais quero olhar do outro lado, enquanto professora, deixando de lado os meus olhares que eu trago do lado aluna.

O curso de Pedagogia possibilitou a mim seriedade crítica às análises que eu ia fazendo da escola. Percorri diferentes espaços educativos, experimentei bolsas de monitoria, estágios, bolsa de extensão, momentos de vivência com colegas da universidade, principalmente na interdisciplinaridade sempre viva e pulsante do espaço de convívio da Casa do Estudante, local de minha moradia durante o curso e, finalmente, um intercâmbio de estudos na Universidade de Córdoba, na Argentina. Foram experiências intensas de aprendizagem, trocas e amadurecimento intelectual.

O contato com inúmeras e diferentes experiências na graduação me deixava sempre com algumas dúvidas: Em qual área realizarei o estágio docente? E no trabalho de conclusão de curso (TCC), sobre qual dessas inúmeras experiências irei me aprofundar?

Ao voltar do intercâmbio, era hora de retornar à educação brasileira. “La tonada *castellana*” ainda ecoava em meus ouvidos. Voltei da Argentina carregada de uma energia latina que foi me recolocando de volta através de um desejo forte de desafiar-me.

Optei pelo estágio obrigatório curricular do curso na área da Educação Infantil. Realizei o estágio com uma turma de crianças entre 02 e 03 anos. Tal experiência me trouxe um interesse cada vez maior pelas questões da infância. As aulas de reflexão do estágio me enchiam de empolgação e desejo de poder transformar aqueles momentos tão desafiadores da Educação Infantil. Foram muitas as mudanças no meu olhar sobre as infâncias nessa experiência.

Compreender as tramas que envolvem as infâncias é um processo que depende de estudos. Inúmeras são as pesquisas que têm se dedicado a elas no campo da educação. Assim, compartilho dos Estudos Culturais para poder pensar nos diversos espaços que, de diversas formas, contribuem para a construção dos mundos infantis, trazendo que “o conceito de infância deve ser compreendido como fluído, múltiplo, instável e heterogêneo, o que significa dizer que existem inúmeras representações de infâncias cujos significados podem variar de acordo com o tempo, o gênero, a sexualidade e a cultura na qual as crianças estão inseridas.” (FELIPE; GUIZZO, 2003)

Durante minhas experiências na Educação Infantil, dentro e fora de escolas, percebo com frequência que as crianças demonstram suas necessidades de afirmar personalidades e identidades, buscando, quase sempre, agregar outras crianças de

suas escolhas a compartilharem de suas companhias. Nessas relações, é comum observar que as crianças, em alguns casos, por diversos motivos (características físicas e/ou psicológicas, posição social, comportamentos), não são aceitas em alguns desses grupos, vivendo situações de exclusão e/ou discriminação dentro do próprio grupo.

Em suas necessidades de afirmarem suas identidades como grupo, muitas vezes, as crianças manifestam atitudes que discriminam e excluem outras crianças, a fim de escolher e, assim, mostrarem o que aprovam e o que não aprovam. Lembrando SILVA (2000, p.82), afirmar a identidade supõe atos de exclusão e inclusão.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

O interesse pelo tema tornou-se relevante, despertando em mim o desejo de pesquisá-lo quando, em uma visita à casa dos meus tios, vivenciei um momento que faz parte do cotidiano dos meus primos, trigêmeos, que têm 9 anos. Assisti com eles à telenovela Carrossel. Para mim, o momento trazia uma sensação nostálgica, pois, em sua versão original, foi um dos programas televisivos que mais deixou lembranças da minha infância. Lembro-me das características de comportamentos dos personagens e, ainda, o quanto cada um trazia em si determinado “modo de ser criança”. Ao mesmo tempo, algumas inquietações vieram à tona ao perceber que, em sua versão atual, o programa traz a valorização de comportamentos dos personagens que reproduzem diversos tipos de exclusão entre as crianças. Impressionei-me ao ver que um programa de televisão atual ainda ensina, a seu jeito, determinados modos de ser menina/menino e como estereótipos são reforçados, como, por exemplo, a personagem “gordinha”, que está sempre e unicamente interessada em comer. Sobre isso, interessa-me refletir a partir da contribuição de ANDRADE (2004, p. 110), que aponta

Os discursos veiculados através da mídia são endereçados e interessados e buscam atingir o público a que se destinam através de incessantes

estratégias de convencimento, que levam as pessoas a se identificarem (ou não), a sentirem-se nomeadas, visibilizadas e valorizadas nestes discursos midiáticos atendem à lógica capitalista do mercado de consumo.

Quando eu era criança, assistia televisão sem compreender tais informações. Hoje, estudante de Pedagogia e curiosa sobre temas que envolvem educação, minha reflexão é atenta e crítica às produções audiovisuais veiculadas ao público infantil. Como já citei, tais produções trazem em si ensinamentos de modos de ser criança. A autora Rosa Maria Bueno Fischer, em seu livro “Televisão e Educação – Fruir e Pensar a TV” discute as linguagens televisivas e seus modos de ensinar, que fogem de serem neutros.

Esse processo todo de ver e produzir imagens, no caso, imagens televisivas, existe como prática social, imerso que está em uma dinâmica econômica, política e cultural. E existe como uma linguagem do nosso tempo, como um modo de produzir, criar, imaginar, narrar histórias, sonoridades, cores, figura, personagens, notícias. Também, certamente, como um modo de ensinar, vender ideias, produtos, convencer, sensibilizar, trocar. (FISCHER, 2006, p. 57)

Depois de assistir à Carrossel com meus primos, iniciei uma investigação, por conta própria, em forma de conversa, buscando compreender de que forma as crianças se apropriavam dos discursos direcionados a elas através do programa. Conversei com meus primos a respeito da novela, que era o programa de TV preferido deles. Fui constatando através desses diálogos que as crianças buscam relatar seus personagens preferidos baseados naquilo que elas desejam ser, utilizando-os como referências. Meus primos diziam “eu sou o Jorge, porque ele é inteligente e eu acho bom ser assim.”. Minha prima, de 8 anos respondeu: “gosto da Valéria, porque ela não é malvada como a Maria Joaquina, mas também não é comilona e gorda como a Laura, ela é querida e bonita”.

Na escola de Educação Infantil onde sou professora, aproveitei para conversar com algumas crianças a fim de compreender um pouco mais sobre a dimensão da problemática. Outras professoras da escola relataram situações dos seus grupos em que surgiram questões relacionadas a esse tema. Numa das conversas com as crianças, perguntei a duas meninas qual era o/a personagem preferido(a) delas na telenovela Carrossel. As duas responderam ser a Valéria, por ser uma menina querida pela professora e inteligente. Quando perguntei qual personagem elas não gostariam de ser, responderam ser o Cirilo, único personagem negro e pobre da novela, que é discriminado por outras personagens.

Ao comentar meu interesse pelo tema com as professoras, as mesmas revelaram entusiasmo e expressaram sua relevância, relatando que percebem entre as crianças comportamentos de exclusão baseados em questões de gênero, raça, consumo e classe social. Para mim, é claramente visível o quanto a telenovela reproduz esse tipo de ensinamento através dos comportamentos dos personagens.

Refletindo acerca da temática como uma possibilidade de tema do meu trabalho, concluí que caberia utilizar a questão da telenovela como justificativa desencadeadora da preocupação pelo tema, focando a pesquisa apenas nos comportamentos das crianças, sem intenção de relacioná-los direta e unicamente com produções audiovisuais, problematizando, assim, outras manifestações das crianças que possam surgir como pertinentes relacionadas à exclusão, sem focar nas relações com o programa televisivo.

Dessa forma, cabe investigar como se dão os comportamentos de crianças nas escolas e de que forma elas reproduzem, nas suas relações dentro do grupo, determinados tipos de discriminações e exclusões.

Comportamentos violentos entre crianças nas escolas têm sido tema de diversos estudos por serem percebidos como problemas que geram formas de violência tanto às vítimas quanto aos agressores. Muitas vezes, esses atos de violência são percebidos e tratados apenas como “briguinha de criança”, o que leva à negligência de professores e familiares.

Nos últimos anos, as discussões acerca da violência escolar têm gerado grande repercussão na sociedade em geral, sendo veiculadas, principalmente, através dos meios de comunicação. A escola, como local de vivências sociais entre crianças, jovens e adultos, torna-se, então, um espaço em que situações de exclusão, discriminação, violência (características de nossa sociedade) podem se manifestar, com possibilidades de sérias consequências nas vidas desses sujeitos.

As pesquisas educacionais têm voltado olhares atentos à discussão, buscando compreender de que forma a violência escolar vem sendo praticada entre grupos de crianças e jovens, bem como suas origens e possíveis formas de intervenções pedagógicas, a fim de problematizá-la nas práticas escolares, buscando combatê-las.

Em 2010, o Conselho Nacional de Justiça lançou a cartilha “Bullying - Justiça nas Escolas”, com o objetivo de ajudar a identificar o *bullying*, visando sua prevenção e erradicação.

De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (Cartilha Bullying, Conselho Nacional de Justiça, 2010)

A exclusão dentro de um grupo social é vista como uma forma de violência, de negação de direitos de participação. Quando uma criança é excluída por determinado fator determinante de sua condição, ela está sendo posta à margem das outras. A educação assume, então, papel importante de combate às formas de exclusão.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Identificar e reconhecer as representações de um grupo de crianças acerca da temática da exclusão supõe, obviamente, o procedimento de observá-las em suas relações como grupo, estando atenta às suas falas, seus gestos, brincadeiras, suas relações com o espaço e com as atividades propostas.

Os momentos de convívio entre as crianças na sala de aula trouxeram reflexões que me fazem acreditar na força do espaço da escola como possibilidade de expressão dessas crianças. É também nesse local que as crianças interagem, escutam, observam, visualizam, dialogam. São nessas relações, inclusive, que as crianças vivenciam momentos de inclusão e exclusão. Ou seja, em muitos momentos, as crianças estão inseridas, mas não em um movimento de participação e interação.

Olhar atentamente para esse espaço movimentado pelas crianças torna possível perceber alguns discursos do mundo adulto sendo traduzidos em gestos e palavras por elas e, ao mesmo tempo, observar certas formas de reinvenções desses discursos através da interpretação que as crianças os fazem.

Compreender a criança como um sujeito social é pensa-la, ao mesmo tempo, como sujeito ativo na produção cultural da sociedade, que pensa (a seu modo) e não apenas recebe passivamente as normas criadas pelo mundo adulto. É pensa-la,

também, como sujeito de direitos de participação social e, portanto, merecedoras de atenção e devem ser ouvidas.

Nesse sentido, a pesquisa com crianças precisa estar atenta às suas manifestações, considerando, suas vozes como reprodução interpretativa da realidade, que assumem papéis de extrema importância às investigações. Obviamente, com o cuidado profissional necessário.

Compreendo a infância como uma categoria social em constante mudança, instável em suas representações, carregada de significados que se constroem e se desconstroem através da cultura.

Iniciei as observações com o grupo de crianças da turma Nível V, da professora Marcia. Tanto as conversas com a professora quanto os momentos com o grupo foram trazendo elementos importantes à pesquisa.

Fui percebendo, durante esse processo da pesquisa, questões relativas ao tema também na turma em que atuo como professora, denominada Nível II, de crianças entre dois e três anos de idade.

Na turma das crianças mais velhas, já há um trabalho pedagógico desenvolvido pela professora acerca das temáticas discutidas aqui. De certa forma, pode-se dizer que as situações de exclusão não foram vistas de maneiras tão fortes comparadas às da turma das crianças menores, que estão falando recentemente e, dessa forma, demonstrando claramente situações que podem ser consideradas excludentes nas relações entre elas. As falas das crianças da turma Nível II trouxeram dados importantes aos olhares investigativos. Portanto, tornou-se pertinente utilizá-las também como objetos de análises. São nos momentos de diálogos, de brincadeiras entre as crianças que se percebem as manifestações de suas compreensões a respeito do mundo, e, assim, representações de exclusão que estavam sendo buscados através do olhar investigativo da pesquisa.

Como metodologia, utilizou-se a observação e análise como recurso etnográfico, o que tornou possível reflexão e interpretação das falas das crianças. Sobre a etnografia, FONSECA (1999) sugere que “o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo”. Cabe destacar que não estive observando as crianças da turma Nível II apenas na posição de observadora, pois é a mesma turma em que atuo como professora. Portanto, trago elementos observados durante minha própria interação nessa dupla função constante com a

turma. Os nomes das crianças utilizados no decorrer do trabalho são fictícios a fim de preservar a identidade das crianças.

Utilizei como suporte teórico o campo dos Estudos Culturais, o que significou às investigações um olhar aberto e dinâmico às análises, por considerar que “os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (SILVA, 2009, p. 86). Assim, tais estudos possibilitam questionar criticamente a natureza dos fenômenos, considerando-os como construções sociais imersos em relações de poder.

Acerca dos conceitos utilizados para a pesquisa, apoiada no campo dos Estudos Culturais trago como suporte teórico os conceitos de identidade e diferença. Tais conceitos assumem, entre si, relações de interdependência. Ou seja, a identidade é marcada pela diferença. A diferença, sustentada pela exclusão, supõe que se algo é uma coisa, logo, não é outra. Sobre isso, WOODWARD (2000, p.39) afirma que

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* quanto por meio de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença [...]

A representação, por sua vez, assume o papel simbólico de classificar e significar o mundo. Através desses significados, nossa experiência e aquilo que somos nos posicionam diante do mundo. “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar.” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Pode-se dizer que a identidade é algo que nos diferencia do outro através das diferentes características que nos compõem como sujeitos. Se há múltiplas identidades e apenas algumas são consideradas preferidas a outras e consideradas as “normais” e aceitas, é porque seus significados envolvem relações de poder que os norteiam através de diferentes discursos.

Operando os olhares investigativos através de tal estrutura teórica, foi possível organizar o trabalho em duas categorias de análises, já que as mesmas trazem em si as discussões acerca de dois grandes fatores de exclusão entre as crianças.

No capítulo “Sai menino! Sai menina! Exclusão por gênero”, as situações de exclusão são analisadas a partir do conceito de gênero. Segundo MEYER (2012, p. 16), o uso de gênero como ferramenta teórica

Aponta para a noção de que, ao longo da via, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.

A autora ainda destaca a articulação entre gênero e processos educativos e, por isso, a necessidade de se problematizar tais questões, a fim de que possam ser desnaturalizadas. O conceito de gênero possibilita que consideremos as diversas instituições sociais como operantes nos discursos que definem determinados papéis de homens e de mulheres na sociedade.

1.3 A ESCOLA

A escola do presente estudo tem 30 anos de existência. É uma escola particular localizada na região central do município de Porto Alegre, em um bairro de classe média. Por estar situada próxima da região administrativa da cidade, muitas crianças são filhas de pais funcionários de órgãos públicos, residindo em diferentes bairros da cidade.

Funciona em turno integral, de segunda a sexta-feira e atende em média 100 crianças de 0 a 6 anos. As turmas são organizadas por faixa etária. Os profissionais da escola são selecionados através de entrevista com a equipe pedagógica e de gestão da escola. É exigido nível superior às professoras e ensino médio com magistério ou curso de Educadora Assistente às educadoras assistentes. A equipe de apoio pedagógico é constituída por uma pedagoga, uma psicóloga e uma nutricionista. As aulas especializadas de Educação Física e Música são ministradas uma vez por semana em cada turma por professores especializados.

Fisicamente, a escola está organizada num prédio de 04 pisos, com um longo corredor que dá acessos às salas em cada andar. No térreo está localizada a recepção, duas salas de aula com banheiros, dois terraços, um pátio, um refeitório e uma cozinha. No primeiro andar estão localizadas três salas de aula com banheiros, um banheiro para adultos e a direção. No segundo andar estão localizadas três salas de aula com banheiros, um vestuário para funcionários e um terraço com brinquedos. No terceiro e último andar há um terraço com brinquedos, uma sala de

atendimento e uma sala grande para multiatividades com biblioteca, piscina de bolinhas e banheiro.

Nos corredores da escola, algumas imagens ilustram as paredes. São pinturas de temas de paisagens com crianças. Não há utilização de personagens publicitários nesses espaços. Além dessas, produções artísticas das crianças são expostas em murais pelos espaços da escola, com suas respectivas legendas que explica a proposta pedagógica.

As salas de aula possuem mesas com cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. Nas paredes, estão fixadas prateleiras de altura aproximada às das crianças, contendo jogos e brinquedos que geralmente estão de livre acesso a elas. Todas as salas possuem seu próprio banheiro, sem diferenciação por gênero.

A escola não possui pátio com grama, apenas terraços com piso de lajotas. Nesses terraços, que são chamados de pátio, estão alguns brinquedos grandes de plástico coloridos. O piso de um dos terraços é forrado com grama sintética, os outros, têm piso de lajota. No pátio do térreo, há uma pequena horta com algumas hortaliças e temperos que são plantados e cultivados pelas crianças juntamente com as professoras e utilizados pela cozinheira no preparo de alguns alimentos da escola.

A escola possui câmera de vigilância em todas as salas de aula, no refeitório e em todos os outros espaços de uso comum, exceto banheiros e pátios. Dois computadores com as imagens em momento real estão disponíveis na recepção e na sala da gestão da escola.

A formação de professores e o assessoramento pedagógico são realizados na escola através de encontros quinzenais com a equipe de orientação pedagógica, onde são discutidos temas referentes às práticas, aos projetos e as professoras recebem orientação quanto às suas propostas pedagógicas.

O planejamento semanal de cada turma, contendo o cronograma das atividades a serem realizadas durante a semana é exposto pela professora no mural ao lado da porta da sala de aula todas as segundas-feiras, com o objetivo de torná-lo visível aos pais.

1.4 OS GRUPOS DE CRIANÇAS

A turma Nível V é composta por nove meninas e cinco meninos que têm entre cinco e seis anos. Entre elas, há uma criança negra. Desses, sete frequentam a escola durante turno integral, enquanto o restante frequenta apenas o turno da tarde.

As crianças são, em maioria, filhas únicas. Além de funcionários públicos, há também pais médicos, advogados e proprietários de estabelecimentos comerciais. Residem em diferentes bairros da cidade e apenas três vivem em casa, o restante, em apartamento.

A maioria delas é aluna da escola desde bebês. Esse é o último ano delas na escola, visto que estão por completar 06 anos e no ano que vem deverão matricular-se no primeiro ano das séries iniciais do ensino. Grande parte das crianças já está matriculada em escolas da rede privada da cidade.

Durante conversa com a professora da turma, alguns apontamentos relevantes sobre o grupo foram revelados a partir do relato dos seus olhares sobre as crianças.

Segundo ela, é um grupo que manifesta com frequência curiosidade e opiniões a respeito de diversos temas, percebendo-se, assim, que vivem imersos em realidades que propiciam a elas diferentes tipos de informações, como por exemplo, programas televisivos.

Sobre as relações sociais entre as crianças, a professora considera relevantes as manifestações que dizem respeito às questões de gênero e consumo. Observa na turma forte apelo às personagens *Monster High*¹ visível nos comentários e diálogos entre as crianças, em seus vestuários, acessórios e brinquedos, que trazem também símbolos que atuam como marcadores de gêneros. Em relação às questões de consumo, a professora percebe com frequência, principalmente entre algumas meninas, a manifestação de um desejo intenso de possuírem artigos que as outras colegas têm. Segundo ela, entre os meninos ainda não conseguiu perceber fortemente essa manifestação. Há aqui uma observação da professora marcada pela diferenciação de comportamento relativa ao gênero das crianças. Ou seja, a menina consome e/ou deseja objetos de consumo das outras, já os meninos, nem tanto.

¹ Franquia de bonecas da moda estadunidense criada pela Mattel em Julho de 2010. Os personagens são inspirados em filmes de monstros, suspense e ficção científica.

Como professora titular da outra turma, denominada Nível II, na qual convivo diariamente há cerca de um ano, me permito trazer algumas considerações pertinentes para a pesquisa.

A turma Nível II é composta por 16 crianças, sendo 08 meninos e 08 meninas, que têm entre 02 e 03 anos de idade. Grande parte da turma está matriculada na escola há mais de um ano e ingressaram na turma denominada Classe Bebê, que atende às crianças nos primeiros meses de vida.

São crianças que residem em diferentes bairros da cidade e que também são, em maioria, filhas de pais funcionários públicos trabalhadores da região administrativa, onde se localiza a escola. Delas, doze são filhas únicas de casais, as outras quatro têm irmãos. Apenas duas crianças da turma são filhas de pais divorciados.

Delas, apenas duas frequenta a escola somente no turno da tarde. O restante das crianças permanece na instituição durante os turnos da manhã e tarde, variando os horários de chegada de cada uma.

2. CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das observações realizadas nos grupos, foi possível perceber dois fatores que atuam como excludentes nas relações entre as crianças. Os mesmos foram organizados em duas categorias de análises, trazidas nesse capítulo em forma de análise das situações que justificam tais exclusões.

Categorias:

- Sai menino! Sai menina! Exclusão por gênero;
 - Transformando-se em sapo: representações de embelezamento na infância
- Deficiência Física e outras singularidades como fatores de exclusão

2.1 SAI MENINO! SAI MENINA! EXCLUSÃO POR GÊNERO

Sou professora titular da turma Nível II desde que iniciei meu trabalho na escola, em dezembro de 2012. Era uma turma denominada Nível I, na qual segui sendo professora quando a mesma avançou para Nível II, em março. Realizei meu estágio docente obrigatório da graduação, no semestre anterior, com esse mesmo grupo.

Destaco a importância de trazer o olhar a esse grupo por serem crianças que há pouco tempo se comunicam fluentemente através da fala. Aos poucos, a fala vem sendo desencadeadora das brincadeiras, o que tem trazido questões interessantes às análises, já que a linguagem oral, em nossa cultura, atua como uma das formas possíveis de se expor os sentimentos.

Sobre os conflitos que surgem nas brincadeiras, percebo com frequência situações de exclusão em decorrência do fato de as crianças ocuparem posições de meninos ou meninas. Exemplifico trazendo uma cena comum no cotidiano da turma, na qual as meninas excluem os meninos das brincadeiras com bonecas ao dizerem “essa brincadeira é só pra meninas, meninos não podem”. Há um momento de tensão que gera diversos conflitos entre as crianças por conta dessa negação da participação de alguns por não pertencerem a tal gênero. Logo, os meninos fazem queixas à professora, choram ou simplesmente saem e procuram outra brincadeira.

Outras cenas trazem exemplos de exclusão em decorrência de gênero, mesmo fora das brincadeiras. Num certo momento, eu fazia desenhos nos rostos das crianças. A atividade fazia parte da proposta pedagógica, que trazia a exploração de pinturas nos rostos das crianças como possibilidade de expressão e envolvimento com materiais artísticos. Ana solicitou que eu desenhasse uma flor em seu rosto. Camilo se aproximou e pediu que eu desenhasse nele também uma flor. Ana disse a ele muito brava “não, flor é nas meninas, tu é menino, não pode”. Camilo saiu chorando e não quis mais participar da atividade.

Ainda, num outro momento, um dos meninos encontrou uma presilha de cabelo de cor rosa no chão da sala, entregou-me solicitando que eu a prendesse em seu cabelo e eu o fiz. Confesso que minha maior intenção nesse momento era perceber a reação das outras crianças frente a isso. Para ele, foi uma diversão. Explorava o objeto em seu cabelo com diversão, dava risada, olhava-se no espelho. Mas para a menina Ana, que estava ao lado, não foi aceitável. A menina disse: “não, pufe, tira, ele é menino, não pode”. Eu questionei: “mas por que não?”. Ela respondeu: “porque ele não pode, rosa é só para menina e menino não usa tope”.

Em minha prática, sou atenta e cuidadosa quanto às possíveis marcações de gênero. Não realizo, por exemplo, separação por gênero nas atividades, brincadeiras, nem para a organização dos objetos em sala. Portanto, posso dizer que as expressões das crianças relacionadas às aprendizagens sobre o que é ser menino e o que é ser menina vêm de diversos lugares, espaços, discursos, que não somente da escola. As situações que descrevi anteriormente expressam as primeiras manifestações de aprendizagem das crianças em relação ao “o que pode para meninos, o que pode para meninas”. E elas se mostram dedicadas a essas aprendizagens, de forma a coloca-las em prática cotidianamente em suas relações. O conceito “pedagogia cultural” nos faz compreender que existe pedagogia nos mais variados os lugares de aprendizagem, não somente na pedagogia escolar.

Sabe-se que o brincar assume papel de extrema importância na Educação Infantil, sendo as brincadeiras entre as crianças importantes momentos de desenvolvimento do imaginário e de suas representações simbólicas. Problematizo o tema trazendo alguns questionamentos. Iremos continuar naturalizando que os meninos não podem brincar de boneca? Quais são os motivos pelos quais essas meninas aprenderam a excluírem os meninos dessa brincadeira? De que modo as

pedagogias culturais vêm ensinando, direcionando os lugares que as crianças devem ocupar em função de suas condições de gênero?

Sobre as diferentes práticas pedagógicas que contribuem para a constituição das identidades infantis, (GUIZZO, BECK E FELIPE, 2013) apontam que

Instâncias sociais e culturais revestidas por esse fenômeno das pedagogias da visualidade como propagandas, novelas, filmes, jornais, revistas, publicidade e seus variados produtos, brinquedos, artefatos, personagens, moda, lugares etc., são compreendidas como pedagogias culturais, em que conhecimentos e aprendizagens são produzidos, discursos são significados, veiculando representações incitando a produção de identidades sociais e culturais às pessoas. (2013, p. 24)

A partir da base teórica dos Estudos Culturais, proponho-me a pensar nos comportamentos como construções sociais imersos em diversos discursos sobre “o que é ser menino” e “o que é ser menina” em nossa sociedade. Dessa forma, desnaturalizar modos de ser significa pensar nas manifestações do corpo como construções sociais e culturais, longe de serem vistas como questões naturais do comportamento humano. Sobre a prática de tais estudos nas Faculdades de Educação, GIROUX (2009, p. 85) afirma que “os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem”.

Considerando que os comportamentos das crianças recebem fortes influências da ação escolar, é de grande importância que os profissionais da educação busquem subsídios de reflexão e teorização para a concretização de suas práticas. Reafirmo também a necessidade de que as professoras da Educação Infantil estejam atentas às outras instâncias sociais que influenciam, a seus modos, na construção dos comportamentos da infância, como a mídia, a indústria de brinquedos, a família. HALL (2000, p.109), em seu texto “Quem precisa de Identidade?” discute sobre a construção das identidades e coloca:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (...). (2000, p. 109)

2.1.1 TRANSFORMANDO-SE EM SAPO: representações de embelezamento na infância

Na turma Nível V foi possível perceber, principalmente entre as meninas, forte apelo às questões de consumo e beleza. Entre elas, surgiram manifestações que dizem respeito às suas compreensões sobre que é “ser bonita” e “ser patricinha”. Num dos momentos, Laura aponta para Larissa e diz “ela quer ser a mais bonita da escola, é patricinha”. Outras duas meninas reforçam “é, ela é a Maria Joaquina”. Larissa expressa não se sentir bem com o apelido, respondendo “nem sou, nada!” A professora interfere perguntando “o que é ser patricinha?”. Elas respondem “é ser bonita e inteligente”, “é ser toda cheia de roupas, brincos da moda e caros”.

Aqui, nota-se que tem sido pertinente às meninas suas posições e preocupações quanto ao consumo, padrão de beleza e imagem do corpo. A menina loira, de olhos azuis (assim como a personagem Maria Joaquina, como foi apelidada), que aparenta exibir às outras meninas suas marcas e objetos de consumo, ganha um apelido, um “rótulo”, e demonstra sentir-se incomodada com isso. Ao mesmo tempo, percebo nas falas das meninas que apelidam Larissa de “patricinha” alguns sentimentos que também as incomodam, de certa forma. O que significa “ser bonita” para elas, crianças de cinco anos de idade? E como, ao mesmo tempo, a menina que recebe tal apelido sente-se incomodada? São momentos que desestabilizam as condições sentimentais das crianças, gerando conflitos entre elas.

Diante de tais fatos, proponho-me a refletir sobre as questões que envolvem a construção da identidade feminina, que desde a infância mostra tais apelos, apontando os questionamentos trazidos por BECK (2013, p. 132) “o que meninos e meninas têm aprendido, cultural e socialmente, sobre o que é belo?”. E, ainda, a afirmação a respeito da construção do padrão de beleza, considerando que “a construção cultural da identidade feminina em nossa sociedade se vê pautada no tão buscado padrão de beleza ocidental ou, ainda, na padronização que se constitui em torno das multiplicidades étnicas e culturais do Ocidente.”

São algumas questões que surgem de modo pertinente, pois dizem respeito às compreensões das crianças a respeito das imagens do mundo, com relação intensa às questões ligadas à aparência visual, que resulta de um estilo de consumo da infância contemporânea. Há uma imagem de infância que é vendida, comercializada, como um padrão visual de infância. “A publicidade, em particular,

procura vender uma imagem da infância, fazendo representar a infância ocidental de forma idealizada (...) e utilizando quase exclusivamente uma imagem padronizada: crianças, na sua maioria brancas, saudáveis, bonitas e consumistas. (SILVA, 2007, p. 91).

Não podemos desconsiderar que há uma pedagogia da visualidade em curso na construção das narrativas das crianças sobre o que é ser linda, feia, inteligente, e que elas não são neutras. Em suas discussões acerca das pedagogias de imagens, Susana Rangel Vieira da Cunha aponta a visualidade como a construção cultural do nosso olhar.

Em um contexto social mais amplo, os artefatos visuais, sejam eles os produzidos pelos meios de comunicação, pela arte ou pela arquitetura, invadem, sem pedir licença, nossas vidas. Criam efeitos de realidades e elaboram modalidades de compreensão acerca do mundo. Hoje são produzidos infinitudes de artefatos culturais: imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros objetos que demarcam as infâncias e ao mesmo tempo constroem narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. (CUNHA, 2007 p. 116)

Assim, cabe pensar que as aprendizagens a respeito das identidades culturais reafirmam posições e, com isso, lugares de posicionamentos das crianças quanto às suas definições, o que não é um processo neutro, mas imerso em relações de poder.

Entre as brincadeiras livres que têm feito parte da rotina das crianças estão as de “salão de beleza” e “cegonha”. Na brincadeira de salão de beleza, a participação dos meninos é unicamente percebida no papel de cabelereiro. As meninas fazem papel de clientes que vão ao salão cortar os cabelos e depilar-se. Um das meninas faz de conta que puxa a cera da perna de uma menina, que faz de conta sentir dor “_ Aaaaai!”.

São cenas de brincadeiras que traduzem a imagem da mulher na busca pela beleza o corpo. Percebe-se a compreensão, por parte das meninas, de que tais práticas em busca do embelezamento dos corpos são dolorosas, mas mesmo assim, enfrentadas.

Há também a brincadeira de “cegonha”. Nessa, as meninas estão grávidas e a cegonha, representada por um dos colegas menino, vem em direção a elas fazendo de conta que voa pela sala, entregando a elas o bebê. Aqui, percebe-se o interesse/curiosidade das crianças por explicações ligadas à sexualidade.

Pode-se dizer que, para essas crianças, os bebês são “entregues” às mães, de fato, por uma cegonha. São expressões que revelam suas interpretações a respeito do corpo. Felipe (2001), ao discutir sobre o tema da sexualidade na Educação infantil, aponta que “no dia a dia surgem inúmeras situações que podem despertar o interesse da criança por assuntos ligados à sexualidade, desencadeando uma série de perguntas sobre o assunto. A professora, ao observar o quanto este tema está mobilizando as crianças, pode sugerir seu estudo. Algumas das curiosidades infantis mais recorrentes são: como os bebês são feitos? Por onde nascem?”.

Na turma Nível II, das crianças menores, algumas manifestações também se mostraram pertinentes às investigações.

Um dos conflitos entre algumas meninas da turma foi em relação aos “apelidos” que umas deram às outras. Desse fato, resultaram choros, mágoas e relatos aos pais, seguidos de aborrecimento. Elis queixou-se para sua mãe de ter sido ameaçada por Mafalda e Violeta, numa brincadeira. As mesmas iriam “transformá-la em sapo”, chamando-a de “feiosa”. A mãe trouxe a mim o relato, preocupada com o aborrecimento da menina.

Para mim era uma novidade, eu não havia percebido ainda claramente esse tipo de diálogo nas suas brincadeiras. Ao colocar-me atenta a isso, no mesmo dia, percebi algumas meninas chamando-a de “feiosa”, levando Elis a chorar desesperadamente. O fato tornava-se cada vez mais relevante e merecedor de atenção, pois as situações de exclusão entre crianças do grupo estavam mostrando-se presentes.

É necessário destacar aqui que as características da menina Elis se opõem às características das outras meninas da turma. Seus cabelos não são lisos e claros, são escuros, cacheados e volumosos e sua pele é mais escura, é filha de pai negro e traz traços que a diferenciam bastante das outras meninas da turma, que são brancas e têm cabelos lisos. BECK (2013, p. 132), ao discutir questões ligadas à identidade do corpo feminino, diz que:

Ter os cabelos lisos, além de ser um desejo almejado e percorrido por muitas mulheres, vem se constituindo em um dos marcadores identitários da beleza e da feminilidade. A indústria cosmética oferece uma infinidade de produtos para a composição dessa imagem. A oculta promessa de felicidade (ao ter os cabelos lisos) que vem agregada aos cuidados com o corpo agrada, e, ainda, inscreve a existência de uma pedagogia que ensina,

educa, opera e coloca em funcionamento suas verdades, definindo como é/deve ser esse corpo contemporâneo.

É interessante destacar que os conflitos em decorrência de apelidos apareceram nas duas turmas observadas, mesmo havendo diferenças significativas em suas idades e mesmo as crianças menores terem apenas 3 anos de idade. A exclusão de uma colega da brincadeira em decorrência de ser “feiosa” é um sinal de que a condição de sua diferença impõe certo lugar no espaço social. Louro (2007, p.29) explica que “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

Ao analisar essas situações, percebo que desde muito cedo as meninas têm aprendido a compor suas identidades femininas e, assim, manterem em situação de exclusão da brincadeira aquela criança que não se enquadra nos padrões que moldam as identidades buscadas. É necessário, portanto, considerar que a escola assume um papel importante de problematização dessas cenas entre as crianças, devendo atuar, portanto, como acolhedora das diferenças e provocadora de questionamentos entre as crianças sobre as múltiplas identidades possíveis.

2.2 FORA DA RODA: deficiência física como fator de exclusão

O termo deficiência é utilizado nesse capítulo devido à tendência de sua predominância no Plano Nacional de 2008 e refere-se às pessoas, crianças, alunos que apresentam deficiências associadas às dificuldades de aprendizagem.

Na atualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 restringe o grupo de sujeitos, centrando-se mais especificamente na pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BENINCASA, 2011, p.53)

Relacionando ao objetivo da pesquisa, destaco que considero as relações entre as crianças e professora (brincadeiras, diálogos, atividades) como situações promotoras de diversas aprendizagens. Dessa forma, uma criança em situação de exclusão desses momentos em decorrência de sua deficiência física pode significar uma criança privada de um processo de aprendizagem. Ou seja, é dizer que a escola não está cumprindo seu papel de construtora no conhecimento dessa

criança, tampouco de acolhedora das diferenças entre elas, atendendo apenas o restante do grupo.

O olhar pesquisador, interessado em perceber entre as crianças situações de exclusão, percebe com frequência uma das crianças da turma brincando sozinha sem participar das atividades pedagógicas. Essa criança tem sido vista com muita frequência fora das brincadeiras, resiste aos momentos de roda de diálogo², sendo necessária muita insistência da professora para que participe. Nesses momentos, Vitor prefere aproveitar o espaço da sala para correr, já que está vazio devido ao agrupamento das outras crianças na roda.

Vitor possui deficiência física em seu braço esquerdo devido a uma complicação que teve quando tinha alguns meses de vida. As informações que a escola tem sobre o diagnóstico de Vitor são poucas, pois a família não permite amplo acesso ao caso. Ainda, a deficiência de Vitor nunca foi motivo de maior preocupação das professoras anteriores a mim nem da equipe de gestão da escola, por isso pouco sabem sobre ela. Sobre isso, considero negligentes os fatos de a escola, enquanto instituição, não demonstrar interesse sobre as condições de permanência dessa criança na escola, que apresenta dificuldades físicas.

Portanto, o que sei sobre sua deficiência foi a partir de uma conversa com a terapeuta ocupacional de Vitor, que veio à escola para buscar informações sobre o seu comportamento na escola. Segundo ela, tal complicação comprometeu alguns movimentos de todo o lado esquerdo do corpo. Por esse motivo, não consegue fazer força com o braço esquerdo, apesar de receber fortes estímulos com o apoio de alguns profissionais fora da escola.

Nas aulas de Educação Física, ministrada por uma professora especializada, uma das atividades tem sido através da organização das crianças em roda. Todas as crianças participam e demonstram gostar muito dessa atividade, menos Vitor. Ao ser convidado com insistência pela professora a entrar na roda com os colegas, Vitor tenta dar a mão esquerda, mas não consegue. Um dos colegas puxa a mão de Vitor, que sai da roda chorando. A professora continua a atividade e Vitor permanece excluído do restante do grupo, apenas observando a brincadeira.

É clara a manifestação de exclusão de Vitor da brincadeira em decorrência de sua dificuldade para entrar na formação da roda com os colegas. Porém, percebe-se

² Proposta pela professora com a intenção de integrar a turma promovendo diálogos entre as crianças.

certo reforço de sua exclusão manifestado pela professora, que ignora o afastamento e mantém a atividade com sua ausência. Nesse caso, penso que a atividade deveria ser planejada de forma que permitisse a participação de Vitor. Ou, ainda, que a organização da atividade fosse feita a partir de outra proposta, que possibilitasse ao menino manter-se participante e, dessa forma, incluído.

Considerando a complexidade existente nas situações envolvidas nas tentativas de manter a escola como um espaço inclusivo, aberto às diferenças, é preciso assumir novas propostas pedagógicas. Sobre isso, afirma Silva (2000, p.76)

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. [...] significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social.

Considero deficiente uma escola que não dá conta de problematizar as situações de exclusão. A escola, através de todos os seus atores, precisa dar conta de lidar com as deficiências de cada criança. BENINCASA (2011, p. 103), ao discutir sobre o Atendimento Educacional Especializado e a criança pequena aponta que

A entrada na Educação Infantil vem carregada de medos, receios, angústias por parte dos pais (mas também de muitos professores), o que faz com que haja a necessidade de um trabalho que possa desmistificar a ideia de que, por possuir uma deficiência, a criança não vai conseguir lidar com relações e conflitos existentes dentro de uma sala de aula.

A escola precisa estar atenta e preparada para evitar situações de exclusão. Todas as crianças, carregadas com suas singularidades, necessitam ser percebidas como possíveis vítimas de práticas excludentes.

Na turma Nível V, das crianças mais velhas, há também o caso de uma criança em situação de singularidade decorrente de sua condição de saúde. Trata-se de uma menina que sofre de *leucinose*, doença conhecida como “síndrome do xarope do bordo”, a qual afeta o metabolismo de aminoácidos. Por esse motivo, ela recebe uma alimentação diferenciada, com comida especialmente preparada, não podendo alimentar-se da maioria dos alimentos oferecidos pela escola. Portanto, Frida traz de casa seus lanches e sua janta.

As situações de rotina escolar com os alimentos diferenciados da menina provocam nas outras crianças da turma diversas reações de estranhamento e falas

como: “Que comida estranha!”, “Que nojo!”. Muitas vezes, esses momentos precisam ser interferidos pela professora, a fim de evitar situações de desconforto à menina. Além da questão alimentar, que já provoca momentos delicados ao bem estar dela em relação às outras crianças, a professora observa outras manifestações relevantes sobre a mesma menina, que apresenta algumas dificuldades motoras e na fala, conseqüentes da Leucinose. Quanto às suas dificuldades na soletração de algumas palavras, é comum os colegas fazerem correções em voz alta, como por exemplo: “Fala direito, Frida!”, o que a deixa desconfortável levando-a a manter-se mais distante nas atividades e brincadeiras entre colegas.

Para pensar as questões da Educação Inclusiva, apoio-me nas contribuições do professor Cláudio Roberto Baptista, em entrevista à Revista Ponto de Vista (2002, p. 164), quando questionado sobre as mudanças necessárias à educação inclusiva: “Quando pensamos em inclusão, facilmente pensamos em uma revolução na escola. Há motivos para isso, já que a escola, ao longo da sua história, foi sempre uma instituição seletiva e classificadora.”

Penso que em ambas as situações trazidas aqui, é possível perceber que as dificuldades motoras das crianças podem acarretar em dificuldades de aprendizagem se não forem problematizadas pela professora em suas propostas pedagógicas.

A inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares de ensino exige novas condutas de todo o coletivo escolar, de forma a repensar estratégias pedagógicas que possam promover, de fato, a inclusão de todas as crianças às possibilidades de aprendizagens propostas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver esse estudo foi um processo de aprendizagem desafiador. Me propus a percorrer minha turma de atuação docente num papel mais intenso, que foi o de pesquisadora, o que me permitiu perceber a importância da manutenção de um olhar investigativo em qualquer papel de docência. Isso porque a pesquisa com crianças mostra-se como um campo instigante de análise das realidades. Considerar as manifestações das crianças como objetos de análises é considerá-las, de fato, como sujeitos sociais que percebem, a seu modo, o mundo à sua volta.

O universo de vida pulsante da Educação Infantil emite possibilidades curiosas de análises. Observar as expressões das crianças como pertinentes aos estudos acadêmicos pode gerar possibilidades de mudanças críticas à educação, percebendo-as como respostas às necessidades educativas das crianças.

Assumir o papel de pesquisadora com a turma a qual eu já atuava como professora titular provocou em mim essa capacidade de olhar o grupo com um cuidado diferente, dedicando-se a observar as crianças com atenção especial às suas manifestações. Olhares esses que me ensinaram muito sobre elas, considerando que os interpretava com base nos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa, os Estudos Culturais.

Dessa forma, pude constatar que são necessários olhares pedagógicos atentos às manifestações das crianças, relacionando-os à ação docente. Penso que toda professora deve manter, em sua prática, a condução de olhares curiosos ao movimento das crianças em suas relações com o tempo e o espaço da Educação Infantil. Ainda, sua própria ação docente precisa ser observada e analisada por si mesma, refletindo sobre os resultados, numa verdadeira autoanálise.

As situações de exclusão nas relações entre crianças da Educação Infantil aponta a necessidade de problematizar possíveis exclusões nas práticas pedagógicas com a intenção de combatê-las. Uma criança em situação de exclusão é uma criança privada da possibilidade de participação e interação social, de diálogos com outras crianças, de desenvolvimento psicossocial, de atenção às suas necessidades.

É interessante perceber que os marcadores de gênero ensinados às crianças por meio das diversas pedagogias culturais atuam fortemente como motivos de

exclusões nas relações entre as próprias crianças. Ainda, o quanto essas práticas são incompreensíveis por parte das próprias crianças. Elas vigiam a todo tempo quem pode e quem não pode participar de certas brincadeiras em decorrência de serem meninos ou meninas, mas quando questionadas sobre o porquê de não poderem participar, não sabem responder, ficam sem respostas. Apenas sabem dizer que certas coisas meninos podem e meninas não podem, ou ao contrário. Cabe à professora, através de um projeto elaborado de forma crítica, com base nos Estudos Culturais, problematizar as relações de gênero entre as crianças, aliviando certas tensões que são provocadas através dos ensinamentos dos marcadores de gênero, que geram reações de exclusão entre as próprias crianças.

O mesmo olhar atento foi capaz de perceber como excludente o fato de crianças com algum tipo de deficiência não participarem dos momentos de brincadeiras e atividades com as outras crianças do grupo em virtude de suas dificuldades físicas. Preocupa-me perceber que há uma criança distante das atividades e das brincadeiras e, ao analisar buscando possíveis motivos para tal exclusão, perceber que suas dificuldades físicas impedem essas experiências com o coletivo. Preocupa-me, ainda, saber que possa haver negligência frente a isso, quando a escola não se preocupa em problematizar com seriedade essa realidade.

É possível concluir que a condição de crianças portadoras de deficiências na Educação Infantil ainda carece de atenção de todo o coletivo escolar. É preciso considerar que a tendência cada vez maior da inclusão escolar dessas crianças nas escolas de ensino regular deverá trazer consigo olhares atentos, projetos pedagógicos e práticas docentes capazes de garantir a plena inclusão dessas crianças no grupo, a fim de que esse espaço não seja apenas o espaço de permanência, mas sim o lugar de interação social e aprendizagens favorecedoras às demandas dessas crianças. A inclusão não deve vir apenas do olhar e da prática do professor, mas de todo o coletivo escolar. É preciso mudanças desde os modos de se olhar a educação, permitindo-se percebê-la não apenas como conteúdos segmentados, até aos modos de se assumir novas posturas e formas de lidar positivamente com as diferenças e a diversidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BAPTISTA, C. **Educação Inclusiva**: depoimento. [2002] Florianópolis: Revista Ponto de Vista. Entrevista concedida a Dall Alba Lucena e Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

BECK, Dinah. Com que roupa eu vou? Consumo e erotização nos uniformes escolares infantis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah; **Infâncias, Gênero e Sexualidade – nas tramas da cultura e da educação**. Porto Alegre: Ed. Ulbra, 2013. 160p.

BENINCASA, M. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

Cartilha: Bullying - justiça nas escolas. 1ª ed..Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

DORNELLES, Leni (org) **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FELIPE, Jane. **Construindo identidades sexuais na Educação Infantil**. Porto Alegre: Pátio, n. 7, nov.98/jan. 99.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon.. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Pro-Posições (Unicamp), Campinas – Unicamp, v. 14, n.3, p.119 – 1299, 2003.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n.10, pp. 58-78.

FISCHER, Rosa M. B. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. SILVA, T. (org). Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.25(2):59-76, jul./dez. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SKILAR, Carlos (org.) **Educação e exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.