



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CAMPUS DO SERTÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA SANDES ARAUJO

**EXCLUSÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS NO  
SERTÃO ALAGOANO**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2019

ANA PAULA SANDES ARAUJO

**EXCLUSÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO COM  
CRIANÇAS NO SERTÃO ALAGOANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para a obtenção de nota parcial para a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA – AL

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

A663e Araujo, Ana Paula Sandes

Exclusão escolar e exclusão na escola: um estudo com crianças  
No sertão alagoano / Ana Paula Sandes Araujo. - 2018  
83 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Suzana Santos Libardi.  
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação escolar. 2. Educação infantil. 3. Ensino Fundamental. 4. Relações sociais. 5. Alto sertão - Alagoas. 6. Exclusão social. I. Título.

CDU: 37.063

ANA PAULA SANDES ARAUJO

**EXCLUSÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO COM  
CRIANÇAS NO SERTÃO ALAGOANO**

Trabalho de conclusão de curso submetido ao  
corpo docente da Universidade Federal de  
Alagoas- Campus do Sertão e aprovado pela  
banca examinadora no dia  
24 / 01 / 2019.

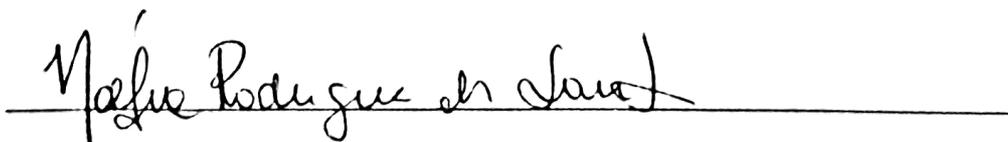
**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_

Professora Doutora Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão, orientadora

  
\_\_\_\_\_

Professora Mestre Beatriz Araújo da Silva, UFAL/ Sertão, examinadora interna

  
\_\_\_\_\_

Professora Mestre Noélia Rodrigues dos Santos , UFAL/ Sertão, examinadora interna

A Deus, Nossa Senhora e toda a minha familia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora por estarem comigo durante todos esses anos, ajudando-me e acolhendo-me nas dificuldades e realizações. Juntamente a eles agradeço a São Miguel, o príncipe da milícia celeste, que com outros santos não cessaram de interceder a Deus em meu favor.

Agradeço também à minha família. À minha mãe Clerisvalda, ao meu pai Gilmar, às minhas duas irmãs Águeda e Adriana, pessoas que me ajudam diariamente e tornam os meus dias mais felizes. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço também aos meus avós, tios, primos e amigos que sempre torceram e torcem pelo meu sucesso acadêmico e profissional.

Agradeço à instituição de ensino colaboradora da pesquisa, por ter acolhido e aceitado a realização da mesma. Agradeço à professora regente da turma observada, por me acolher com tanto carinho, ajudando-me a chegar até às crianças e depositando tanta confiança no meu trabalho.

Agradeço a toda a turma do 2º ano do I ciclo que participou desta pesquisa. Principalmente a Goku, Vedito, Estelar, Cauã, Margarete, João e Robin, que interagiram tão bem comigo durante os meses que estivemos juntos em campo. Os seus relatos e informações foram necessários para o desenvolvimento deste trabalho. Sem vocês este estudo não seria possível, ficaria apenas no campo da imaginação.

Agradeço à Geovania, Natália, Claudiana e Alana que estiveram comigo durante um ano, vivenciando experiências de pesquisa por meio do GLEI (Grupo de Leitura e Estudos da Infância) e do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Agradeço também à Lisa, Thaís e Thaynara que já chegaram no final desse processo, mas trouxeram grandes contribuições.

A minha turma, meu sincero agradecimento. Com vocês vivi grandes experiências e trocas. Compartilhamos muitos sorrisos, grandes estresses e cansaços de fim de período. Mas no final de tudo, a motivação, aquela que nos fazia coletivamente resistir, nos unia, como um elo. Que o nosso crescimento seja constante e que cada um de nós possa ter sucesso naquilo que buscar fazer. Sem vocês não existira o bordão “pedagogia também é difícil”.

Aos meus amados parceiros de caminhada, Ana Paula Santos, Carmelita, Geovania, Silvan e Iraíde. Guardarei eternamente as nossas “resenhas”, sorrisos, conversas e brincadeiras que tornavam o dia a dia na universidade mais leve. Obrigada pela força e relações mútuas que estabelecemos na realização dos nossos trabalhos, por estarem comigo nos momentos bons e

ruins, por dividirem as noites mal dormidas e por termos vivido e sobrevivido justos à universidade. Agradeço também a Luizy, uma menina de coração gigante, e sem dúvidas, a melhor cozinheira da turma. Dividir contigo boas tarefas universitárias e grandes sorrisos. À nós, todo o sucesso do mundo!

Agradeço aos meus parceiros de viagens e congressos. Ana Paula Santos, Carmelita, Geovania, Iviane, Tailde, Edivânia, Silvan e Vanessa. Sem vocês as minhas viagens não seriam as mesmas. Nunca esquecerei dos trabalhos apresentados, das mesas assistidas e dos momentos de interatividade. As brincadeiras, almoços, grandes passeios e risadas que vivenciamos juntos sempre estarão guardados nas minhas melhores memórias. Com vocês, espero viajar infinitas vezes.

Agradeço também a todos os professores que contribuíram para a minha formação com os seus ensinamentos. Cada um de vocês faz um papel grandioso dentro dessa universidade, trazendo experiências não apenas profissionais e acadêmicas, mas motivações para a vida, para que sejamos mais humanos, agentes de transformação. Sem essas contribuições eu não seria a mesma, nem teria tanto apreço pelo curso de pedagogia e suas amplas dimensões.

Agradeço também a todos os que fazem parte da família UFAL, e estiveram durante esses quatro anos nos ajudando, informando e cuidando da universidade por nós. Agradeço às professoras Beatriz e Noélia, por lerem esse trabalho e participarem da minha banca, dando suas contribuições.

Por fim, agradeço à minha querida orientadora, a profa. Dra. Suzana Libardi, que além de orientar-me nesse trabalho como toda dedicação e paciência, me oportunizou por meio do GLEI e do PIBIC viver experiências científicas extraordinárias. Levarei todo esse tempo de convívio e trabalho juntas no meu coração. A você, o meu sincero agradecimento.

“Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou” (Ecl 3, 1-2).

## RESUMO

O presente trabalho discute a exclusão entre crianças no âmbito escolar. O objetivo foi compreender como a exclusão ocorre nas relações infantis, buscando analisar os principais fatores que fazem esse paradigma se presentificar entre pares, de que forma as relações entre crianças podem gerar exclusão, e quais são mais atingidas por ela. Para alcançar tais resultados desenvolvemos uma pesquisa empírica com crianças, de 7 a 8 anos de idade, estudantes do 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública do sertão de Alagoas, durante um período de 5 meses de permanência na instituição. Utilizamos duas ferramentas metodológicas distintas e complementares, sendo elas: observações na escola e oficinas (que objetivaram compreender a exclusão pelo olhar e narrativas infantis), contando com a participação de 7 crianças. Com ajuda delas e com a intencionalidade das atividades propostas para o grupo, identificamos manifestações de exclusão escolar e de exclusão na escola. Percebemos que a exclusão vivida e praticada na infância está para além do espaço educacional, envolvendo dimensões políticas, econômicas e sociais, apresentando-se no campo educacional por meio do preconceito, principalmente relativo às questões, de gênero, raça e deficiência, podendo ser ainda mais expandida pela falta de políticas pedagógicas e metodologias que valorizem as subjetividades e potencialidades das crianças.

**Palavras chave:** exclusão; escola; criança.

## ABSTRACT

The present research discusses about the exclusion among children in the school context. The objective was to understand how exclusion takes place in children's relationships, seeking to analyze the main factors that make this paradigm to be identified among pairs, in what way the relationships between children can generate exclusion, and which kids are more affected by it. To achieve these results, we developed an empirical research with children, from 7 to 8 years old, students of the second year of elementary school, from a public school in the backwoods of Alagoas, during a period of 5 months of observation in the institution. We used two different and complementary methodological tools, such as: observations in the school and workshops (which aimed to understand exclusion by the look and children's narratives), with the participation of 7 children. With their help and with the intentionality of the activities proposed for the group, we identified manifestations of school exclusion and exclusion in school. We perceive that the exclusion lived and practiced in childhood is beyond the educational space, involving political, economic and social dimensions, presenting itself in the educational field through prejudice, mainly concerning the issues of gender, race and disability, and it could be more expanded by the lack of pedagogical policies and methodologies that value the subjectivities and potential of children.

**Keywords:** Exclusion; School; Child.

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2. <b>HOMOGENEIZAÇÃO E EXCLUSÃO NA HISTÓRIA</b> .....	14
2.1 Norma, normalidade e anormalidade .....	15
2.2 De qual diferença estamos tratando? .....	20
2.3 Exclusão e escola .....	23
3. <b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	29
3.1 Primeira etapa: observações na escola .....	30
3.2 Segunda etapa: oficinas com crianças .....	35
3.2.1 O primeiro encontro .....	38
3.2.2 O segundo encontro .....	41
3.2.3 O terceiro encontro .....	43
3.2.4 O quarto encontro .....	44
3.3 Considerações metodológicas gerais .....	46
4. <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	49
4.1 Exclusão escolar: métodos e práticas pedagógicas em sala de aula .....	49
4.2 Raça e gênero como fatores de exclusão na escola .....	57
4.3 Deficiência como fator de exclusão na escola .....	66
5. <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	76
<b>ANEXOS</b> .....	79

## 1. INTRODUÇÃO

A exclusão, caracterizada como um processo de vertentes sociais, políticas e culturais é legitimada no espaço educacional por meio de questões internas e externas, que resultam no insucesso ou fracasso de milhares de meninos e meninas que frequentam a escola em busca de melhores condições de vida e ascensão social. Para Mattos (2012) a exclusão é caracterizada pelo retraimento ou o afastamento dos sujeitos que não se sentem ou não são aceitos dentro de um grupo ou como parte de um processo, sendo lançado ou lançando-se à margem. Autoras (MATTOS, 2012; MANTOAN, 2003) afirmam que o avanço desse paradigma se intensificou nas instituições de ensino brasileiras após a constituição de 1988, onde a educação foi assegurada como direito e a escola foi aberta para todos. Tínhamos, a partir de então, uma escola para as massas e a ausência de políticas pedagógicas e governamentais que assegurassem a permanência dos sujeitos e a qualidade das relações entre eles.

O espaço educacional tornou-se então receptor das diferenças, sejam elas de raça, sexo, gênero, cor, etnia, religião, deficiência etc. Como o “diferente” nunca foi bem aceito nas políticas sociais de “normatização”, o número de preconceitos, violências e discriminações aparecem ainda mais nítidos nas propostas metodológicas (que não se preocuparam em atender as subjetividades ou necessidades de cada educando), nas políticas e programas de governo (que não garantiram a permanência ou condições reais do aluno na escola) e nas próprias relações infantis (abarcadas de preconceitos e estigmas trazidos do espaço exterior e que ganham expressão nos apelidos, nas brincadeiras, nos diálogos e ações entre as crianças). Junto a isso, observamos na história da escola pública no Brasil evasões e reprovações de crianças e jovens mal acolhidos pela escola.

Essa avaliação sobre a escola pública brasileira nos impulsionou a pesquisar a exclusão no espaço educacional. Pois, quanto mais a exclusão afastar os educandos das instituições de ensino, mais eles serão manipulados, submissos e menos críticos perante a sua realidade e aos problemas sociais. Como a inclusão escolar proposta pelas leis brasileiras (Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria Constituição de 1988) parece distante da realidade, a exclusão continua a persistir e crescer constantemente, definindo “o lugar” de cada um dentro e fora da escola. No entanto, vale questionar como as crianças, aquelas que estão adentrando a escola e convivendo mais amplamente com as diferenças, compreendem e convivem com a exclusão. Será que existem relações excludentes entre crianças? Que dimensão isso pode atingir entre elas?

Nessa pesquisa os sujeitos que nos ajudaram a responder esses questionamentos possuíam de 7 a 8 anos de idade e frequentavam o 2º ano do ensino fundamental I, tendo expectativas, desejos e realidades próprias depositadas sobre o espaço educacional. Foi pensando nesses educandos e com ajuda deles, que esse trabalho buscou como questão central compreender de que forma a exclusão pode ocorrer entre as crianças no âmbito educacional, investigando três pontos específicos, sendo eles : 1) os principais fatores que contribuem para a permanência da exclusão no espaço educacional; 2) como as relações infantis podem gerar ou expandir a exclusão; 3) quais são as crianças mais atingidas por tal paradigma.

Para compreender toda essa problemática de perto, vivenciando e fazendo parte de quase tudo que ocorre no dia a dia escolar, foi escolhido ir a campo e analisar, por meio de estudo de caso, como a exclusão ganhava espaço entre as crianças que convivem com a diversidade na sua instituição de ensino. Para isso, contamos com o apoio de uma escola pública municipal situada na cidade de Delmiro Gouveia-Alagoas, onde desenvolvemos por cinco meses (de outubro de 2017 a fevereiro de 2018) a presente pesquisa. Durante esse período adotamos duas ferramentas metodológicas (observações e oficinas) julgadas suficientes e necessárias para satisfazer os objetivos acima descritos.

Na primeira etapa foram realizadas observações na turma participante da pesquisa. Na segunda etapa foram desenvolvidas quatro oficinas com encontros semanais, onde apenas sete crianças da turma observada foram selecionadas a participar.

Todas as abordagens sobre a exclusão, assim como os resultados e análise da pesquisa, são discutidas nesse trabalho por meio dos capítulos dois, três e quatro. No capítulo dois, problematizamos uma análise histórica e conceitual da exclusão, onde são pensados os conceitos de normalidade, anormalidade e diferença, compreendendo o peso de cada um deles para a sociedade e políticas geradoras da exclusão social e educacional. No capítulo três, apresentamos a metodologia da pesquisa, que está dividida em dois itens. No primeiro deles, especificamos como foram ocorridas as observações em sala de aula e no espaço educacional, destacando o relacionamento para com as crianças e o corpo escolar. No segundo item, compreendemos como foram realizadas as oficinas, destacando a sua intencionalidade e pretensões dialógicas entre a pesquisadora (em formação) e as crianças.

No capítulo quatro são apresentados os dados da pesquisa de campo, onde compreendemos como a exclusão acontecia naquela instituição, por meio de quais fatores ela ganhava espaço e como os educandos percebiam e reagiam a tudo isso. Para melhor disposição e compreensão dividimos a análise em três categorias, sendo elas: 1) exclusão escolar: métodos

e práticas pedagógicas em sala de aula; 2) raça e gênero como fatores de exclusão na escola; 3) deficiência como fator de exclusão na escola.

Todos esses capítulos buscaram valorar e perceber a criança, a compreendendo como sujeito de potencialidades, subjetividades e direitos, que são atualmente ameaçados e desconstruídos pelo princípio homogeneizador de 'norma'. É reconhecendo e buscando resguardar todas as singularidades de crianças, e de minorias humanas em geral, que esse trabalho reflete a necessidade e urgência de pensarmos a exclusão no espaço educacional. Por isso, buscamos que as discussões aqui realizadas tornem-se parte das preocupações da escola, e que a realidade difícil das crianças e das instituições também possa ser percebida, criticada e, quem sabe, minimizada.

## 2. HOMOGENEIZAÇÃO E EXCLUSÃO NA HISTÓRIA

O discurso sobre a exclusão escolar está estritamente ligado a ideologias, valores e relações presentes na sociedade moderna, que se intensificam no século XVIII com o advento da industrialização. Autores como Lunardi-Lazzarin (2001) Veiga- Neto (2001) e Rocha (2008) discutem com base em Foucault essa problemática e apontam o neoliberalismo e o iluminismo como agentes influentes e instigadores das políticas de exclusão nas sociedades capitalistas do ocidente. Primeiro, por notarmos a partir das políticas neoliberais uma intensificação de uma economia cujo o foco é a privatização, transformando a escola em uma máquina de força produtiva, capitalista; segundo, por vivenciarmos após o iluminismo a busca incessante pelo homem crítico, reflexivo, o cerne dos processos sociais. Tudo que parecia diferente a esse “homem completo” e apto ao trabalho virou alvo das políticas excludentes e segregacionistas.

A modernidade trouxe então no seu cerne a busca por um tipo ideal de sociedade e pessoa. Por isso, Veiga- Neto (2001) afirma, por meio das ideias de Foucault e Bauman, que a sociedade moderna é fundada no princípio da ordem, uma ordem baseada em mecanismos de normalização. A escola passou então a contribuir para a consolidação do projeto moderno, afinal, por ela passa toda diferença, que o princípio da ordem, deveria corrigir para caber aos interesses do mercado. Sobre isso:

A sociedade moderna que ganha consistência no século XVIII e tem seu ápice no século XX, traz o anseio pedagógico de dar corpo às cidades por meio de instituições que têm como propósito formar para ordenar/ordenar para formar, de tecer modos de existência domesticados, multiplicando forças e homogeneizando formas (FOUCAULT, 1987 *apud* ROCHA, 2008, p. 478).

Percebemos aí o surgimento de uma escola, ou de uma pedagogia ligada ao interesse do capital, que busca ordenar, colocar todos sobre uma mesma “ordem”, uma mesma regra, formando um padrão ou tipo de pessoa, aquela esperada pelo ideal iluminista. A ação negativa encontrada nesse processo é a busca incessante por um padrão homogêneo, onde não se leva em consideração as particularidades de cada sujeito, ou até as suas “anomalias”, mas o interesse é apenas regradar, ou melhor dizendo, docilizar os corpos. É nesse processo que a exclusão se constitui visivelmente nas instituições de ensino, uma vez que o princípio da diferença é ignorado e perde espaço para o princípio da ordem. Sendo assim, a escola torna-se a maior instituição responsável por nomear os sujeitos ditos capazes ou incapazes, mesmo que as suas políticas, ou seja, metodologias, currículo e propostas de ensino funcionem silenciosamente.

Para compreendermos como a exclusão se constituiu nesses espaços educacionais precisamos compreender um princípio fundante da ordem, que é a ‘norma’. É por meio dela que a sociedade é dividida entre normais e anormais, que as diferenças são identificadas e que

a escola exerce o que Foucault chama de bio-poder. Um poder exercido por meio de mecanismos que controlam a vida humana, a população, permitindo regulá-las (FOUCAULT, 1997 *apud* LUNARDI-LAZZARIN, 2001). É compreendendo a norma e o seu papel na sociedade moderna que podemos entender a exclusão e seu funcionamento na sociedade atual.

## 2.1 Norma, normalidade e anormalidade

Apesar da noção de norma não ser propriamente explicitada, está imbuída na sociedade desde os seus primórdios, como nos aponta Lunardi-Lazzarin (2001), esta desenvolveu-se ainda mais no século XVIII e XIX durante o processo de industrialização, intensificação da economia e do capitalismo brasileiro, a qual já vínhamos debatendo. De acordo com a autora, esta concepção nasce juntamente com o conceito de ‘média’ e:

[...]está conectado ao nascimento da Estatística como uma ciência das coisas do "Estado", como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao "homem médio", que se torna então uma espécie de ideal (s/pg).

O homem médio seria então o homem considerado “normal”, ideal para o estabelecimento e manutenção da sociedade capitalista, um ser apto ao consumo, ao mercado de trabalho. É necessário notar que os critérios que definiam e diferenciavam as pessoas eram completamente vitais e o encargo de diferenciar ou separar esses sujeitos por grupos/tipologias era assegurado principalmente por uma vertente médica, na qual a psicologia tinha participação extremamente significativa. Veiga-Neto (2001) aponta (neste século) não apenas uma expansão do campo psi, que expandia os seus estudos, compreendendo além da loucura, comportamentos que poderiam influenciar a ordem social, como a “indisciplina, a agitação, a indocilidade, a rebeldia, a desafeição” (p. 115). Mas também, uma nova relação do Estado com a ciência, que passara a se unir aos vários campos científicos para compreender a população e suas relações coletivas.

Esses dois ocorridos constituem o que Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2001) denomina de bio-poder, que pode ser definido como o poder sobre a vida das pessoas, ou melhor, mecanismos que possibilitam o controle sobre ela via domesticação dos corpos. De um lado o Estado, se apropriando dos diferentes saberes para estudar as pessoas coletivamente e classificá-las, separá-las por grupos estatisticamente parecidos. De outro, a psicologia, que contribuiu com a lógica estatal e expandiu a concepção do que seria a pessoa “anormal”, reunindo diferentes tipos de sujeito e comportamentos que pareciam irregulares, colocando-os sob essa

denominação. Ambos obedecem a uma regra única, a de colaborar para a ordem social para o pleno funcionamento da sociedade moderna e capitalista. Por isso,

A normalidade é o local onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois, considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercendo o bio-poder, o poder sobre a vida. Nessa perspectiva, "a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder" (SILVA, 1997 *apud* LUNARDI-LAZZARIN, 2001, s/pg).

A partir dessa afirmação podemos compreender a norma como um campo de poder. E como campo de poder, um espaço de força, uma força exercida sobre os diversos grupos humanos. Analisando esse recorte, podemos constatar dois pontos significativos para a compreensão da norma como ferramenta promotora de homogeneização e exclusão: 1) a norma é apresentada como uma política de governo dos corpos, que só se caracteriza por meio de um processo de naturalização; 2) a normalidade como justificativa do bio-poder, um poder exercido pelos “normais”.

Podemos afirmar, por meio dos estudos até então apresentados, que a ideia de “governamentalização” está ligada ao poder de um grupo de pessoas sobre outros grupos, impondo regras e definindo em que lugar social cada fração de pessoas deve ser inserida; tudo isso por meio de suas políticas segregacionistas e ideológicas. Esse processo de governamentalização se dá por meio da naturalização. Para Lunardi-Lazzarin (2001) naturalizar os corpos é a mesma coisa de homogeneizar, reformar os sujeitos, transformando-os ou deixando-os o mais próximo possível do tipo ““ideal” de pessoa, aquela pensada pelo iluminismo: “um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico”” (s/pg). Naturalizar seria, então, tornar os “anormais” mais sociáveis, menos distante do sujeito com comportamento, atitudes e pensamentos dos “normais”. É por isso que a autora aponta a normalidade como um processo de bio-poder. Mas quem detém este poder? A quem ele favorece? Esse poder fundamenta a exclusão? Basta olharmos para a realidade capitalista e educacional a qual temos nos dias atuais para que possamos visualizar a escola como um dos cenários dessa problemáticas.

Observando o que foi até então discutido, podemos chegar à conclusão de que o bio-poder (mecanismos de poder que controlam a vida das pessoas) está nas mãos dos “normais”. Mas quem são os normais? Veiga-Neto (2001) já nos apontou uma influência da economia, do Estado e da psicologia clínica nesse processo de constituição do normal/anormal, trazendo a norma como regra de conduta e oposição à doença. A partir daí, podemos compreender a pessoa “normal” dentro de duas perspectivas: 1) um sujeito normal é aquele passivo, racional, detentor do bem e da ordem social, um sujeito pronto para consumir e para contribuir para o mundo do

trabalho; 2) ser normal é não ser “doente”, não possuir distúrbios mentais, limitações físicas ou algumas dificuldades, como as de aprendizagem, por exemplo. Por isso o autor problematiza:

[...]o critério de entrada [em uma fração social] não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolúvelmente ligado. Não é difícil notar o quão forte é o poder envolvido nesse processo. Correlativamente, também não é difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e uso da norma como estratégia de dominação(VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Podemos perceber que definir um conceito exato, ou princípio de normalidade, está cada vez mais difícil, pois, como apontou Veiga-Neto, não são apenas as anomalias do corpo que distinguem o posicionamento dos sujeitos na sociedade. As políticas neoliberais expandem esse princípio, onde as pessoas pobres ou de camadas populares, por exemplo, por pertencerem a uma “fração” de menor poder, e não consumirem ou usufruírem tanto dos bens de consumo, já são inferiorizados e visualizados pela sociedade em geral como pessoas inferiores. Nessa perspectiva podemos afirmar que a norma (que é o próprio bio-poder) (VEIGA-NETO, 2001) favorece, dentro dessa lógica capitalista, o Estado, os empresários ou as pessoas de alto poder aquisitivo. Os pobres, deficientes ou rebeldes são excluídos, silenciados pelo processo de normalização. É por isso que compreendemos (com base no autor) os anormais não como uma exceção, mas como um grupo gigantesco de pessoas espalhadas por todo o mundo, produzindo subjetividades e reagindo, de alguma forma, à subjetivação normativa que lhes é imposta.

É nessa perspectiva que a escola age, pois a escola é uma instituição que possui um poder normativo, e vem contribuindo para a expansão do projeto capitalista, iluminista da sociedade moderna. Vejamos:

A escola tem a função de proteger a criança dos maus hábitos mundanos e desenvolver a potencialidade dos indivíduos, cultivando comportamentos integrados ao sistema: o sucesso do sistema é também o de cada um, e vice-versa. Foucault (1981) afirma que para manter a pirâmide da hierarquia social de pé não é preciso só policiamento, e nem seria possível para tantos: mais importante é o desejo que cada um tem de chegar ao topo, mesmo que isso jamais aconteça. A escola ajuda a fabricar esse desejo – desejo de poder (ROCHA, 2008, p. 479).

É com a produção do desejo que a escola vai contribuindo para o projeto moderno, para a expansão e aumento da hegemonia, e das políticas de homogeneização. Quando ela normatiza, nega as diferenças e propõe um tipo único de ser humano, fabricando nos educandos a noção de que isso é necessário para o sucesso na vida. Assim, ela já está impondo políticas excludentes. Mantoan (2003) ao definir o que é a exclusão escolar, reforça também essa perspectiva, afirmando que esse paradigma está ligado à “ ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (p.13). Um saber, padronizado, moldado para o tipo de aluno “normal”, aquele saber que não reflete a realidade de cada criança, as suas limitações, dificuldades e diferenças. Muito pelo contrário, temos um saber escolar fechado às políticas do

capital. Um currículo, metodologia e profissionais condicionados a obedecer essa política, que na maioria das vezes é tão consistente que não consegue valorizar ou moldar-se às necessidades das crianças. A escola, como apontou Rocha (2008), vai só difundindo esse desejo de que todos podem crescer, podem ter sucesso, inclusive, os “anormais”.

Entendemos, em meio a essa problemática, que a exclusão está indissociada do princípio de norma. O poder, aqui mencionado, está dentro de uma perspectiva foucaultiana, que afirma que: “O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2004 *apud* BRÍGIDO, 2013, p. 61). Para Foucault não existe o poder em si, mas relações de poder, ou relações de força. Essas relações às quais o autor se refere são os diálogos, as lutas e contestações diárias de um grupo de pessoas sobre outras, de um grupo de pessoas para com o Estado, por exemplo. Isso se constitui em uma relação de poder, porque é exercida pela força, de acordo com os interesses de ambos os lados.

É por isso que Lunardi-Lazzarin (2001), com base em Pinto, firma que não existem pessoas completamente incluídas ou excluídas. O que existe são situações, são jogos de poderes, que dependendo do contexto e lugar vai favorecer mais uns que outros. Se observarmos no Brasil os programas de assistência social, por exemplo, podemos perceber essa problemática. Esses programas favorecem pessoas (na maior parte das vezes de classe baixa) que estão passando por algum tipo de carência. Nesta situação essas pessoas são incluídas, e as outras, as que não estão com tamanha necessidade, são excluídas. Essas mesmas pessoas podem, em outra situação ser excluídas de determinada ação governamental.

Mas porque o poder (dentro da concepção foucaultiana), mesmo constituindo um campo de forças, é ainda uma forma de disciplinar, de controlar os indivíduos? Podemos encontrar essa resposta em Lunardi-Lazzarin (2001), Veiga-Neto (2001) e Rocha (2008), que ao defenderem as ideias foucaultianas, fazem menção à dualidade da relação poder/saber. O saber é o próprio conhecimento, é com esse conhecimento que atua o poder. Quanto mais se conhece ou se entende um corpo, maiores serão as possibilidades de domínio sobre ele. É nessa perspectiva que a escola veio historicamente se tornando esse monstruoso espaço de exclusão e homogeneização a qual vínhamos discutindo.

A escola é detentora de um saber, e por isso, ela também exerce poder, e um poder amplo sobre a vida das pessoas. Todos querem estudar, todos querem alcançar o “sucesso”, serem bem-sucedidos, ou inclusos, para então manter relações “normais”. No entanto, a escola recebendo toda a diversidade de grupos e pessoas, pode fazer destes sujeitos objetos

manipuláveis. Como detentora do saber, ela pode depositar nos educandos apenas o que for útil para o plano moderno, para a elite e/ou para o governo. Pois, nas relações entre escola pública e governo (que é movido pela economia, mais que pelos interesses sociais), o governo sempre impõe seus interesses.

Na perspectiva dos autores, adotamos nesse trabalho a inclusão escolar (a que as escolas praticam) como um paradigma visto paradoxalmente como um processo excludente. A inclusão a qual as escolas desenvolvem está baseada na lógica do acolhimento às diferenças, dos “defeituosos”, “anormais” para corrigí-los, homogeneizá-los, naturalizá-los. “Assim, através das tecnologias de poder e saber, os anormais (...) são incluídos para serem (...) normalizados, criando assim as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los” (LUNARDI-LAZZARIN, 2001, s/pg). Para a autora, a inclusão tem o intuito de disciplinar, e essa disciplina é o meio do governo controlar os seres, a tal ponto que o sujeito passa a se autogovernar, ou seja, interiorizar o que ele precisa ou não fazer na sociedade, o que é certo e errado, o que é bom ou ruim aos olhos dos “normais”.

No âmbito da escola pública brasileira, e ao longo de sua história, a inclusão/homogeneização se apresenta de várias formas. Para Rocha (2008):

O movimento de inclusão no Brasil apresenta pelo menos duas frentes de luta: uma tendência mais geral que envolve as políticas de inclusão social para populações pobres marginalizadas, principalmente de origem negra; uma tendência vinculada à inclusão escolar, que tem como questão a equalização de direitos educacionais no ensino regular aos portadores de necessidades especiais (p. 480).

O processo de inclusão das diferenças na escola ocorre entre estas duas tendências. Quanto aos pobres, negros e marginalizados, a escola parece ser a única saída para melhorar a própria vida; e quanto aos sujeitos que possuem necessidades especiais, a escola diz se refazer, se programar, se reformular.

Para ambos os grupos, a inclusão escolar tem se concretizado parcamente, de forma precária, no que tange realmente a promover a ascensão social destes grupos via instrução escolar. Além disso, seu processo de escolarização se impõe com marcas perceptíveis de homogeneização, classificação e disciplinamento, como denunciam os autores citados até o momento. Levantar essa crítica acerca da escola e da educação inclusiva a qual nos é oferecida na atualidade não é discordar das políticas de inclusão. Muito pelo contrário, é perceber que elas devem ser aprofundadas, exploradas, mas com uma perspectiva diferente, que não estimule a naturalização, homogeneização dos corpos, a exclusão da diferença.

[...] o projeto pedagógico deve lutar para escapar às dicotomias produtoras de categorizações dos ‘com deficiências’ ou dos ‘sem deficiências’ para falar de sujeitos com necessidades variadas. A questão é colocar em funcionamento uma prática pedagógica para todos, sendo que, para acolher a diversidade, é preciso trabalhar pela diferença (BEYER, 2006 *apud* ROCHA, 2008, p. 481).

Por tanto, a questão não é romper a diferença, mas trabalhar em cima dela, estabelecendo um currículo, métodos e regras que a contemplem, que valorizem a diversidade, as subjetividades e particularidades de cada ser, contemplando as diferentes formas de pensar, de agir, de compreender a realidade. Afinal, nenhum ser é submisso em todas as situações, pois eles também possuem poder, possuem força, contestam. Uma das formas de vencer essa força a qual a exclusão faz no ambiente educacional no decorrer da história, é ampliando as políticas pedagógicas, contemplando o princípio da diversidade por meio do trabalho com a diferença.

## 2.2 De qual diferença estamos tratando?

Pensar em diferença é pensar nas subjetividades, na diversidade de pessoas e grupos sociais que pensam e interpretam o mundo e as ações de formas distintas. Vencato (2014) especifica bem o conceito de diferença, a considerando como uma construção cultural. Que assim como a identidade, ganha forma no contato, relações e aprendizagens adquiridas no decorrer da vida em sociedade. Vejamos:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”) [...]. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição a identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2007 *apud* VENCATO, 2014, p. 34).

Podemos compreender dentro dessa perspectiva que a identidade será sempre o que “eu sou” e a diferença está mais facilmente percebida no outro, o que “o outro é”. A cultura, as pessoas com as quais nos relacionamos, nos identificamos, interagimos e aprendemos nos transmitem um direcionamento, uma subjetividade que nos leva a compreender o mundo dentro de uma perspectiva específica. Essa concepção para nós, sujeitos que a valorizamos e acreditamos, será sempre natural, normal. Para outros grupos, com características e opiniões distintas, essas concepções já não serão tão válidas, e podem ser vistas até como anormalidade. É por isso que existe uma infinidade de diferenças e diferentes ao nosso redor, pois, sempre haverá pensamentos, características, opiniões e subjetividades distintas dos demais. A diferença é então algo natural, que independente que qualquer coisa sempre irá existir.

É interessante notar em meio a tudo isso que o princípio da norma está presente, e é por meio dela, e dos elementos dominantes imbuídos nos parâmetros de normalidade, que a

diferença passa a ter outra perspectiva e é considerada como um defeito a se corrigir, como um desvio, uma ruptura (SILVA, 2014). É nesse discurso que a autora, aponta que “o adulto, branco, homem, europeu, racional” (p.3) torna-se o padrão de sujeito esperado pela sociedade, tudo que é “diferente” a isso já parece desviante.

Silva (2006) aponta a diferença dentro de duas perspectivas. De um lado, as ideologias de direita, buscando incansavelmente as diferenças na perspectiva de naturalizá-las, controlá-las (compreendendo a diferença como algo desviante); de outro, dentro dos movimentos de esquerda, assegurando-a como ponto fundamental da luta, da busca por respeito e liberdade de expressão. Podemos perceber, desde então, que a escola pública brasileira vem historicamente se enquadrando mais nesse princípio ideológico de direita, recebendo as diferenças dentro de um discurso igualitário, porém, não distingue métodos, processos e até componentes curriculares, aplicando os mesmos conteúdos, da mesma forma, para todos, como se fossem iguais. É por isso que a autora afirma:

A nomeação da diferença no contexto de uma sociedade marcada pela exploração e segregação, cujas causas estão estreitamente relacionadas às relações dominantes, torna-se falsa, não aparecendo como diferença, mas como desigualdade (SILVA, 2006, p. 114).

A escola, repercutindo a exploração e segregação dada pelos processos de homogeneização e políticas capitalistas, não está trabalhando com o anseio de cultivar a diversidade, de valorizá-la, mas, pelo que vimos, está semeando e provocando a desigualdade entre as pessoas.

Vencato (2014) nos alerta a pensarmos diferença como algo dissemelhante da diversidade, considerando que ambos possuem natureza distintas: “O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformações nas relações de poder [...]” (MISKOLCI, 2012 *apud* VENCATO, 2014, p. 31). A autora assemelha o termo diversidade aos vários grupos sociais que se identificam culturalmente e acabam se distinguindo dos demais por não acreditarem ou defenderem os mesmos preceitos. É por isso que a autora não defende o uso do termo diversidade, pois ele invoca o princípio da tolerância. Tolerância remete ao etnocentrismo, como se os princípios defendidos por alguém fossem bons ou corretos o suficiente a ponto de precisarmos tolerar o outro, suportar conviver com pessoas que julgamos não ter princípios tão bons quanto os nossos. É como um sacrifício de um favor, a tolerância seria um esforço para conviver com o diferente. Contrário a isso, a diferença traz o princípio do reconhecimento, da compreensão de que uns são diferentes dos outros, e para valorizar esse outro é preciso nos transformar, deixando o nosso etnocentrismo cultural para compreendê-lo, para manter relações com essa diferença.

Para essa autora, o “gênero, geração, raça/etnia, sexualidade e religião (...) são o que hoje chamamos de marcadores sociais da diferença” (BRAH, 2006 *apud* VENCATO, 2014, p. 25). Estes marcadores, pelo que já foi discutido, estão interligados a questões sociais, étnicas, raciais e/ou que em nossa sociedade são identificadas como fatores que presentificam a diferença. Mas e a deficiência? Ela não é também uma diferença? E se for, por que ela não está presente nesses marcadores? Para compreendermos essa problemática vamos adentrar nos estudos de Silva (2006), este que define a deficiência como diferença. Vejamos:

Foi no âmbito dos Disability Rights Movements, sobretudo na Inglaterra, que surgiram as denominações Modelo Médico da Deficiência para a descrição clínica ou biológica que explica a deficiência como lesão ou desvio da normalidade, falta ou déficit, ignorando o peso das estruturas sociais, prescrevendo a “cura” por meio de reabilitação e medicalização, e o Modelo Social da Deficiência com um outro tipo de explicação causal em que se priorizam os aspectos externos e impeditivos para a realização da independência das pessoas com deficiência. Ou seja, sua interpretação é calcada no contexto da sociedade e na condição favorecedora ou não da adaptação: existência de barreiras arquitetônicas, vagas para emprego, direitos civis garantidos, inclusão nas escolas e sistemas de saúde. Percebe-se que a causa é deslocada da lesão para seus aspectos externos, que constituem as barreiras sociais, com uma argumentação neutralizadora da disfunção orgânica e, assim, politizando o enfrentamento da deficiência, propondo ações e atitudes sociais afirmativas (...). Com isso, lesão e deficiência foram desagregados, indicando que a última é um fenômeno sociológico determinado pelas barreiras sociais restritivas. Já a lesão é um fenômeno biológico (p. 122-123).

Diante dessa afirmativa, percebemos que a deficiência é uma construção social, não uma condição humana. Estes sujeitos, possuem lesões: como os cegos, as pessoas com limitações físicas e/ou do desenvolvimento. Mas o que fazem eles serem deficientes, ou seja, não terem “eficiência” para trabalhar, criar, participar ativamente e plenamente da vida em comunidade é a própria sociedade, que não disponibiliza oportunidades e meios para tal. Se observarmos por exemplo o número de vagas ofertadas para essas pessoas em concursos públicos ou a preocupação com a acessibilidade dessas nos vários espaços públicos, já podemos constatar uma carência e compreender que se existissem ofertas e oportunidades adequadas, muitas ações seriam realizadas por estes sujeitos.

Mas se pensarmos nas crianças que possuem algum tipo de lesão? Elas ainda não concorrem a vagas de emprego, ainda não prestam concurso, não trabalham, porém, também são denominadas deficientes. Elas ainda não estão nesses espaços, mas estão nas escolas, nas ruas ou nas intuições que as prestam auxílio. Espaços esses, que acabam por cultivar os valores capitalistas hegemônicos.

Ainda para Silva (2006):

[...] a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos

históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos linguísticos ou as crenças religiosas (p.121).

Com isso, podemos perceber que Silva aponta a deficiência também como um marcador da diferença e, no fim das contas, também de origem social (por mais que se baseie no argumento biológico da lesão). Isso nos pareceu distante da perspectiva de Vencato (2014). Levando em consideração a participação da cultura e das relações interpessoais na constituição do diferente, asseguraremos uma linha de pensamento mais voltada aos estudos de Vencato, portanto, consideraremos aqui as diversas raças, etnias, religiões ou sexualidade como “diferença”. Quanto às pessoas que possuem algum tipo de limitação física ou psíquica, como os cegos ou pessoas com algum tipo de distúrbio, por exemplo, discorreremos dentro do princípio da norma, visto que as lesões que cada uma possui, apesar de ser socialmente discriminada, decorre de um fator biológico e não cultural por si só. Contemplaremos o debate sobre essas pessoas para além das suas lesões, considerando as suas subjetividades, suas potencialidades que vão além da sua deficiência. Afinal, elas também possuem sexo, identidade de gênero, religião, raça, etnia, orientação sexual, estando, simultaneamente também incluídas por um marcador de diversidade outro, que o caracteriza como um ser atuante, e não “ineficiente”.

Na próxima seção discutiremos a exclusão no espaço escolar, compreendendo como a diversidade e a diferença são recebidas e visualizadas pelas instituições de ensino, como a normalização e homogeneização estão se perpetuando dentro das escolas e nas relações entre instituição, professor, aluno e sociedade.

### **2.3 Exclusão e escola**

Nesta seção pensaremos o conceito de exclusão no espaço escolar, reconhecendo que esse paradigma não se dissocia das formas de exclusão constatadas nos espaços exteriores à escola. A exclusão escolar pode ser abordada a partir de várias perspectivas. Algumas autoras, como Mattos (2012) e Mantoan (2003) a discutem defendendo a obrigatoriedade e o acesso massivo de todos à educação no Brasil. Para outros autores, como Antun (2013), Dubet (2003), Ribeiro (2006) e Spozati (2000), a discussão sobre exclusão escolar se desenvolve em relação à exclusão social, abarcando questões políticas, econômicas e culturais relativa aos sujeitos que fazem parte da escola. Para esses autores, a exclusão é um fator que tem suas causas internas à escola (como a falta de formação profissional para lidar com as necessidades particulares de cada sujeito, a descontextualização do ensino e a falta de estímulo que gere a permanência da criança no espaço educacional) e externas à escola (como o número de crianças que não tem

acesso à escola, seja por dificuldade de locomoção ou pelas baixas condições financeiras de vida, que por vez pode levar ao trabalho infantil).

Dubet (2003) nos ajuda lembrando que a escola não é um corpo à parte do sistema social; ela está imbuída em uma sociedade de princípios excludentes, que conseqüentemente entrarão no espaço educacional e surtirá efeito sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Os educandos, por exemplo, ao terem acesso às escolas levam consigo traços da exclusão social, como o preconceito, a homofobia, a violência ou o racismo. Levantar esse questionamento não é afirmar que as causas da exclusão escolar são motivadas apenas pelos fatores externos, mas reconhecer que existe uma participação massiva destes, que reunidos as práticas pedagógicas e curriculares separatistas e homogeneizadoras das escolas modernas, corroboram para o fracasso de muitos.

Para Mattos (2012) “O que proporcionou o surgimento da exclusão foi o estranhamento ocorrido entre as culturas, entre a diversidade que passou a ter acesso à escola, após a obrigatoriedade” (p. 221), na segunda metade do século passado. O que nos leva a compreender que a integração entre ricos, as classes médias, pobres, negros, brancos, indígenas, homossexuais ou pessoas com religiões distintas, acessando o mesmo espaço educacional gerou conflitos diversos (dos alunos entre si, a partir do encontro entre diferentes, e também dos grupos subalternos para com a dinâmica escolar e seu ensino). Mantoan (2003) também faz menção a Constituição de 1988 (que assegura a todos o direito à educação) atribuindo ao seu discurso um viés pedagógico, afirmando que a massificação do ensino levou a escola a abrir-se às diferenças, mas não à acolhê-las. A escola não se abriu aos novos conhecimentos, não se preparou para cuidar e valorizar as diferenças. A maior parte dos grupos sociais recebidos pelas instituições públicas à época de ensino constituem o que Nogueira e Catani (1998 *apud* ANTUN, 2013, p. 39) chamam de “excluídos de dentro”.

A discussão sobre exclusão escolar ultrapassa os limites físicos da escola, e chega às fronteiras culturais e sociais. Existem muitos fatores que limitam as experiências dos educandos dentro da escola, fatores que se constituem tão drasticamente que chegam a afastar milhares de crianças e adolescentes dessa instituição. Um documento recente, lançado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) no ano de 2017, traz números da exclusão escolar no Brasil, onde afirma que 2.802.258 crianças e adolescentes, com faixa etária de 4 a 17 anos não frequentam a escola. O mesmo documento afirma que isso é consequência de algumas barreiras, que podem ser socioculturais, econômicas, referentes à oferta educacional ou a questões políticas, financeiras e técnicas. Vejamos:

As barreiras socioculturais envolvem a discriminação racial, o preconceito, o bullying, a homofobia e a transfobia, a exposição dos meninos e meninas à violência e a gravidez na adolescência, entre outras questões. As barreiras econômicas dizem respeito à pobreza, que inclui o trabalho infantil e outras privações de direitos. Entram na lista também problemas relacionados ao abuso e à exploração sexual. Entre as barreiras relacionadas à oferta educacional, estão a apresentação de conteúdos distantes da realidade dos alunos, a não valorização dos profissionais de educação, o número insuficiente de escolas, a falta de acessibilidade para alunos com deficiência, condições precárias de infraestrutura e de transporte escolar. As barreiras políticas, financeiras e técnicas tratam da insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira (UNICEF, 2017, p. 10).

As barreiras então apresentadas parecem falar de um tipo único de pessoa, a pobre! Afinal, são essas que sentem dificuldades de chegar à escola (por morarem em bairros afastados ou comunidades rurais distantes, tendo que atravessar um longo percurso a pé ou de transporte escolar para se chegar à instituição, constituindo-se uma atividade enfadonha e desestimulante), que estão expostas a um contexto maior de marginalização e violências. É para essas pessoas que faltam verbas, programas educacionais, perspectivas melhores de vida. Como vínhamos discutindo no início deste estudo, nós vivemos em uma sociedade normativa e elitista, onde a escola dificilmente se voltará a atender os contextos em que vivem e sonham estas crianças.

Ter uma escola que se mova para tentar mudar essa realidade parece até utópico. Se pensarmos, por exemplo, nas crianças residentes em meios rurais, como as ribeirinhas, indígenas ou quilombolas, o problema pode ser ainda maior. São crianças que na maioria das vezes precisam ajudar a manter a renda familiar, fazendo alguma atividade na roça ou cuidando da casa e dos irmãos para que os pais possam trabalhar, pois existem várias necessidades a serem supridas, uma vez que a escola não garante sobrevivência, não “enche barriga” e nem “paga as contas”.

Mas será que o problema da exclusão escolar no Brasil limita-se apenas aos pobres? Ou os ricos também vivenciam alguma faceta da exclusão? Spozati (2000) nos ajuda a compreender esta problemática, ao afirmar que:

[...]a exclusão social não se define pela "linha da pobreza" que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio - que não necessariamente passam pela pobreza (p.30-31).

A autora faz referência à exclusão social, não educacional, porém, sabemos que uma está imbuída a outra, se inter cruzando. Observamos, no entanto, que a exclusão não é necessariamente fruto da pobreza, mas está ligada a características específicas, a modos de vida. É por isso que ao discutir as barreiras sociais que levam à exclusão, deixamos silenciadas

barreiras socioculturais, para que pudéssemos pensá-la agora, percebendo-a dentro deste discurso. As características abarcadas por ela, como a discriminação, a homofobia, o preconceito, entre outras atitudes, são perpetuadas por todas as pessoas, independente de condições financeiras. Mas vale ressaltar que os pobres estão sim determinados a viver sobre a lógica da exclusão, por estarem condicionados a padrões pré-estabelecidos de vida. Afinal, quanto mais condições financeiras as famílias têm, maiores serão as possibilidades de acesso a uma boa e adequada educação, diminuindo possibilidades de exclusão.

Como nos afirma Spozati: “O processo educacional se enriquece pelo estímulo de várias outras capacidades adquiridas em atividades extracurriculares - mas isso depende da capacidade econômica da família” (2000, p. 28). Sem dinheiro, não conseguimos pagar uma escola que desenvolva atividade com dança, música, teatro, oficinas culturais, experiências que poderiam ajudar as crianças a ampliar sua vivência de escola, desenvolvimento de habilidades diversas, e ajudar a dar sentido ao processo de aprendizagem, uma vez que as instituições públicas nem sempre trabalham com atividades extracurriculares.

Então como o preconceito, a homofobia, o racismo, o trabalho infantil, a dificuldade de acesso à escola, a violência, a falta de recursos ou de estímulos constituem exclusão? Para Dubet (2003) a massificação do ensino tem grande responsabilidade nessa história, pois, a escola abriu as portas para as diferenças, mas não responsabilizam-se ou cria mecanismos que assegurem o sucesso destas pessoas. O autor nos leva a pensar que a própria exclusão social é causada pela escola, que com os seus princípios meritocráticos, leva os sujeitos a imaginarem ilusoriamente que a oportunidade já é dada.

De um lado, a escola de massas não é a escola da igualdade; de outro, a massificação que aumenta a prevalência dos diplomas no ingresso ao emprego. Assim, a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca ipso facto uma relativa exclusão social. E numa sociedade em que mais de 10% da população economicamente ativa são desempregados, os mais desqualificados do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social (DUBET, 2003, p. 34-35).

Sendo assim, milhares de crianças atendidas na rede pública de ensino vêm de um contexto familiar em que a maior parte da família sente-se fracassada por não possuir emprego, ter condições dignas de vida, ou um parco conhecimento dos seus próprios direitos. A ideia de fracasso é então relevante. A verdade é que os educandos já estão fadados ao fracasso, que vem (na maioria das vezes) desde a família até as suas relações sociais. Ao chegar na instituição escolar, ela pouco ou quase nada faz para consolidar o sucesso destes educandos que têm tanto potencial. Muito pelo contrário, quase não existe interdisciplinaridade, multiplicidades de métodos, diálogo, cumplicidade, amplas descobertas, principalmente para aqueles que possuem

algum tipo de necessidade educacional especial (na qual o ensino é ainda mais precário). No final das contas, o aluno que já vem fadado dos trabalhos da roça, dos percursos que percorre de casa para a escola, não consegue ver sentido no conhecimento abstrato e racional da escola, nem contextualizar com a sua realidade e necessidades. A culpa desse fracasso não recai geralmente sobre o sistema, mas sobre o sujeito, aquele que “não soube” aproveitar as oportunidades (SPOZATI, 2000).

Para Barton (2003 *apud* ANTUN, 2013, p. 37) os mecanismos que vão legitimar a exclusão dentro do âmbito educacional são as “definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade”. Outros autores aqui já mencionados, como Dubet (2003) e Spozati (2000) também concordam com essa afirmativa, definindo o fracasso como forma em que a exclusão se vislumbra e torna visível, causando um impacto para aquele que é vítima. Dubet, nos seus estudos, nos traz pistas importantes acerca de como estas crianças, as excluídas dos espaços educacionais, reagem em meio à exclusão; destacando o retraimento e o conflito. O primeiro constitui-se em um processo de auto exclusão, onde o educando, compreendendo que não vai vencer, ou conseguir bons resultados e significado nesse processo, acaba se afastando, deixando a escola. No segundo, os educandos adotam um comportamento de conflito (como a indisciplina e/ou a violência).

Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p. 42).

Nessa perspectiva, existe uma ação maior, onde o aluno não consegue mais aquietar-se, mas sente revolta, repúdio pelo seu insucesso e passa a culpar também a escola e os professores, reconhecendo que o peso do fracasso não deve ficar apenas sobre si. Isso tem gerado atos de agressividade e violência em muitas instituições de ensino, principalmente as que recebem jovens e adolescentes. Por isso, Mattos (2012) afirma que:

[...] a exclusão guarda tanto o ato de excluir como o de excluir-se de um processo. Aquele que é posto ou sai de um processo. Aquele que é incompatível com o processo. Aquele que fica privado, é expulso ou retira-se de um processo. A exclusão é um processo que atinge todas as camadas sociais, porém, com maior intensidade a camada popular (p. 220).

Ampliando essa conceituação, a mesma autora afirma:

[...] a exclusão se fez como produto de um sistema social cruel, que instalou-se com base em mecanismos sociopsicológicos de coação, de culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por um sentimento de culpa, de frustração, de fracasso (p. 221).

Podemos compreender então que a exclusão é um “processo”. Neste caso, um processo educacional e social, em que existe um movimento de não identificação, rejeição, podendo culminar em fracasso e/ou auto exclusão. Esse movimento só ganha forças por meio do sentimento de culpa e nulidade que as crianças e jovens podem internalizar. Por isso, os excluídos dentro do ambiente educacional são as Marias, os Pedros, as Júlias, os Tiagos, pessoas que antes de qualquer marca física ou intelectual possuem um nome, sonhos e perspectivas. Estas mesmas pessoas têm uma orientação sexual, cor, religião, etnia, possuem dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, podem ser cegas, surdas e/ou cadeirantes. Independente das características individuais de cada um, a exclusão vai atuar sob eles, surtindo geralmente algum efeito, especialmente nos alunos de origem popular.

A escola Brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social-alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2003, p. 18).

Com as palavras de Mantoan reforçamos toda a discussão, assegurando que a exclusão é um paradigma corrosivo, abusivo, que se apossa de muitos agentes, como a família, a escola e as relações interpessoais, levando as crianças a sentirem-se incompetentes, impotentes, nulas, baixando conseqüentemente a autoestima e a confiança no próprio potencial, tornando-a cada vez mais dependente de auxílios e cuidados para não desacreditar da escola e suas “promessas” de futuro. É grande o número de educandos que sofrem preconceitos, discriminações e violências atribuídas muitas vezes à apelidos ou chacotas. É grande também o número daqueles que afirmam aos professores não terem compreendido o assunto, existem também aqueles que vivem entregues ao medo e preferem silenciar diante das dificuldades para não receberem uma advertência. Há ainda aqueles que dormem em aula, os que preferem fazer qualquer outra coisa a ficar na sala de aula, e aqueles que denunciam. A escola observa todas essas ocorrências? Possivelmente não, e é por isso que o paradigma da exclusão vai se perpetuando, pois nada parece ser feito e pensado para os educandos, e como bem nos aponta Antun (2013): se o aluno não for o foco do processo de ensino e aprendizagem, a exclusão já está a acontecer.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Sendo esta uma pesquisa de “caráter escolar”, mas com interlace com as questões sociais, políticas, culturais e identitárias, o presente estudo foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa, valorando o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES e GOMES, 2012, p. 21) das crianças participantes. Para desenvolver esta abordagem nos utilizamos do estudo de caso, “uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo” (HUMBERMAN et al, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 55), com o intuito de investigar e compreender a exclusão e seu impacto nas relações e trocas vivenciadas por crianças (com seus pares e com os adultos) em uma escola pública.

Para este estudo, optamos por técnicas de pesquisa que contemplassem as falas e atitudes das crianças, por isso buscamos conhecê-las primeiramente por meio de observações, seguindo, logo após, com o desenvolvimento de oficinas, constituídas como espaço de experiências coletivas e individuais, onde todos tiveram o direito de liberdade de expressão preservado, posicionando-se sobre o tema em debate e expondo suas próprias opiniões.

Por meio dos estudos de Veiga-Neto (2001), já abordados em capítulo anterior, concebemos a escola como com alto poder de persuasão dos indivíduos. Todavia, a escola também tem caráter receptor da diversidade, de pessoas com visões e interpretações distintas do mundo. É justamente a tensão entre esses dois vieses que nos interessa na instituição escolar. Buscamos, então, perceber como a exclusão se presentifica nas instituições educacionais, principalmente no âmbito da instituição pública, que recebe muitas crianças de contextos marginalizados, como aquelas de baixas condições econômicas, em situação de vulnerabilidade, opressão, pouco visibilizadas pelos programas governamentais e pelas políticas públicas. Foram estas crianças que esta pesquisa buscou atingir, compreender, atribuir voz e autonomia, para conhecer suas próprias experiências para as quais, a exclusão poderia se fazer presente.

O propósito de trabalhar com crianças está debatido nos estudos de Souza (2015) que ao tratar da invisibilidade das crianças marginalizadas na pesquisa, reforça a ideia de enfatizar as narrativas infantis sobre a exclusão escolar, dando ênfase à fala e à escuta. Isso ganha força com Quinteiro (2009), que ao questionar a infância na escola, afirma:

O potencial de segregação e autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por esse tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo a coloca à margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social (p. 37).

Esta afirmativa corrobora com a nossa hipótese de que na infância se vive relações excludentes, e estas ocorrem ou se desenvolvem facilmente nas instituições de ensino, onde as práticas e métodos não condizem em muitos momentos com as necessidades e realidades infantis, levando algumas crianças à margem do ensino escolar. Esta marginalização pode conduzir à uma série de problemas, como o baixo rendimento escolar, rejeição ou o sentimento de impotência.

Optamos por convidar para esse estudo uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Delmiro Gouveia- Alagoas, localizada no alto sertão do estado. A escolha da escola específica se deu por questões práticas: a instituição é pública (condizente com a nossa proposta de pesquisa), de fácil acessibilidade para a pesquisadora em formação e com horários compatíveis com os compromissos da mesma. A escolha da turma de 2º ano se deu propriamente pela idade das crianças, que tinham entre sete e oito anos, à época uma das faixas etárias mais contempladas pelos estudos brasileiros. Os estudos de Prado (2017) identificaram isso ao discutir o silenciamento de grupos específicos de crianças nas pesquisas. Levando em consideração sua busca em artigos brasileiros, a autora constatou que as crianças mais visibilizadas nestas pesquisas têm entre 7 e 10 anos de idade.

Para a entrada da executante da pesquisa nesta escola, foi elaborado e entregue à diretora da instituição uma carta de apresentação, contendo um resumo da minha proposta de pesquisa com as crianças, e um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual foi formalizada a autorização do espaço escolar. Os critérios para a escolha da turma na qual as observações realizaram-se foram: 1) a turma deveria conter alunos de perfis diversos, seja de raça, sexo, religião, crianças com algum tipo de deficiência, com necessidades educacionais especiais, gordas, magras, nomeadas como “agressivas” ou não; 2) ser regida por professora que aceitasse as minhas observações em aula e colaborasse para a pesquisa liberando as crianças selecionadas para a participação de oficinas, que ocorreriam posteriormente à fase de observação. A escolha da turma colaboradora foi feita pela diretora da instituição, que seguindo os critérios anteriormente apresentados, me direcionou a uma turma, expondo as condições à professora regente, que acolheu prontamente minha proposta de pesquisa.

### **3.1 Primeira etapa: observações na escola**

O contato com a turma foi iniciado por meio da primeira observação em sala, onde o propósito foi começar a conhecer o campo e quem iria participar da segunda fase. Nessa primeira fase do campo, foi observado as narrativas infantis, os gestos, palavras e atitudes ali

ocorridas. A executante da pesquisa entrou no espaço escolar com olhar direcionado especificamente para as crianças, 31 (trinta e um) alunos da turma selecionada, atentando para as suas relações entre pares. Se, no cotidiano escolar, a exclusão aparece no agir e posicionar-se das crianças, ligada às relações com a professora, tais episódios estavam também incluídos no olhar e compreensões da pesquisadora em campo.

Foram, então, realizadas 12 (doze) turnos de observações em uma sala de aula, distribuídas nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2017, todas realizadas no turno vespertino. O tempo estimado de cada observação teve duração máxima de 3:30 h (tendo início às 13:30 h), horário inicial da aula na escola, e término às 17:00 h, horário de saída das crianças. Foi realizado, portanto, o total de 42 horas de observações na escola. O tempo de cada observação foi distribuído entre observação em sala e no pátio, durante o momento do intervalo, que tinha duração de 30 minutos.

Defendendo a importância da observação no campo de pesquisa, Marconi e Lakatos afirmam:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (2011, p. 76).

Foi com base nesta afirmativa que reconhecemos a importância desta técnica de pesquisa para estabelecer uma aproximação e contato real com o grupo participante, e percebemos, que a exclusão, mesmo sendo um paradigma disfarçado, poderia ser percebida por meio de observações. Pois, como bem nos apontou Marconi e Lakatos, a observação tem a capacidade de identificar aquilo que os indivíduos podem não ter consciência sobre.

Oliveira (2012), ao falar de técnicas de pesquisa e apontar a importância destas técnicas para se conhecer e estabelecer um contato com o objeto pesquisado, valoriza a observação participante, a qual foi utilizada neste trabalho, dando-lhe a seguinte definição:

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de constantes diálogos (p. 81).

Seguindo esta diretriz, adentramos o espaço escolar com o intuito de estabelecer relações com as crianças, de compreendê-las dentro do espaço institucional e perceber, presencialmente, como a exclusão acontecia naquele espaço e com aquelas crianças. Para não interferir na dinâmica da turma (mesmo reconhecendo que a presença de alguém de fora já impacta em algum sentido) não foram estabelecidas pela pesquisadora de campo relações mais próximas das crianças durante o momento das observações: questionamentos e interrogações eram

lançados de forma leve nas ocasiões em que as crianças faziam perguntas, aproximavam-se, mostravam alguma atividade, e principalmente, durante o momento do intervalo, um dos mais aproveitados para inaugurar diálogos e conhecer um pouco mais das crianças e da instituição. Podemos perceber isso na primeira observação, onde as crianças perguntam o que estava a fazer ali. Esse foi um dos momentos propícios de início de uma interação/ diálogo. Foi perguntando seu nome, se gostavam de brincar e o colega que mais simpatizavam da turma. Houve diálogo então, quando elas demonstravam interesse, aproximando-se ou iniciando conversa por si mesmas com a pesquisadora de campo.

De acordo com os estudos de Oliveira (2012) estas observações tiveram um caráter “artificial”, pois o objetivo não foi integrar-se inteiramente ao grupo observado, ou seja, integrar-se ao ponto de tentar compô-lo, mas sim manter um contato temporário, apenas com o intuito de fazer pesquisa. O papel da estudante-pesquisadora naquele espaço foi estabelecido pelo posicionamento adotado para com as crianças: foram evitados olhares e palavras que influenciassem o comportamento delas. Foi explicitado para as crianças, por meio da apresentação inicial na entrada em sala, que o papel seria observar, alguém que estava a realizar uma pesquisa com as crianças; distinguindo-se do papel da professora. Não cabia ajudar ou participar de alguns eventos ocorridos em sala de aula ou no pátio, como por exemplo: ajudar nas tarefas, conduzir a turma em atividades, apartar brigas, punir alunos, ordenar certas condutas etc. Não que isso fosse proibido, mas foi evitado para que não houvesse inversões de papéis. Apesar da pesquisadora em formação estabelecer uma relação e contato com aquelas crianças, que recebiam e despediam-se com abraços, foi buscado estabelecer uma certa diferença entre seu papel e o da professora. Isso foi feito, por exemplo, adotando o silêncio a maior parte do tempo e evitando comportamentos adultocêntricos (ou seja, que veem as situações envolvendo as crianças a partir do ponto de vista adulto).

Segundo Souza (2015) nas relações de submissão geracional, o adulto, assumindo a posição de pesquisador, frequentemente desconsidera as ações e opiniões próprias das crianças, como se elas não exercessem um protagonismo ou não soubessem o que pensamos a seu respeito. Sob esse viés, buscamos no trabalho de campo não expandir os princípios adultocêntricos (mesmo sabendo que eles geralmente atravessam a instituição), mas valorizar a autonomia infantil, exercendo o mínimo de influência possível, para preservar os direitos de expressão das crianças e promover originalidade a este trabalho.

Podemos perceber isso nos trechos seguintes, quando houve recusa intencional a defender ou ajudar as crianças. Apresentamos dois momentos distintos. No primeiro, Estelar<sup>1</sup> me fez uma reclamação afirmando que João havia lhe chamado de “*fio da puta*”. Como permaneci<sup>2</sup> em silêncio, a menina recorreu à diretora, que não deu muita importância à queixa. Num segundo momento, a mesma garota e algumas colegas insistiram para que eu desenhasse uma árvore de natal em suas atividades. Negando os pedidos, disse-lhes que elas iriam aprender praticando. Nesses momentos evitei ajudá-las para desconstruir a ideia de que o meu papel seria o de uma professora e possibilitar que resolvessem as situações por si mesmas, de acordo com as ações que iriam estabelecer, sem as minhas influências enquanto adulta.

Durante as observações não foram importantes características burocráticas ou administrativas daquela instituição, mas sim especificamente o espaço no qual as 31(trinta e uma) crianças daquela turma costumavam frequentar: quais as características delas, com quem ficavam acompanhadas, qual tipo de conversa ou brincadeiras vivenciavam, se essas tinham ou não princípios excludentes. A escola era munida de um amplo espaço, com muitas salas de aula, a maior parte delas com uma boa dimensão, cantina, banheiros, sala de recursos, administração, diretoria, auditório e um pátio extenso, o qual as crianças se distribuíam no momento do intervalo. Considerando a movimentação das crianças e os locais onde quase tudo acontecia, definimos como locus de observação o pátio e a sala de aula, espaços mais frequentados pelas crianças rotineiramente, e onde eu poderia me posicionar com facilidade.

A sala de aula e o pátio são espaços de dimensões completamente distintos e as experiências vivenciadas nesses locais também diferem. No primeiro deles, pudemos identificar uma sala estreita, sem janelas, com um ar condicionado e carteiras dispostas em três filas. No lado direito da sala, ficava um grupo de meninos, do lado esquerdo predominavam as meninas, e ao centro as carteiras ficam juntas formando uma fila dupla e larga, onde meninos e meninas sentavam espontaneamente ao lado de crianças que possuíam o mesmo sexo. Me posicionei durante todas as observações no fundo da sala, para que não chamasse muita atenção, mas fui alterando com o decorrer dos dias o local da minha carteira, para que as diferentes crianças pudessem ser ouvidas e visualizadas de diferentes ângulos. Por problemas de climatização, a turma migrou algumas vezes para dois espaços distintos, porém, a organização das carteiras “de meninos e meninas” foi pouco alterada e a minha posição continuou a mesma.

---

<sup>1</sup> Todos os nomes que aparecem nesse estudo são fictícios, atribuído pelas próprias crianças na segunda etapa dessa pesquisa, durante a realização do quarto encontro.

<sup>2</sup> Em algumas passagens deste capítulo será adotada a primeira pessoa do singular para visibilizar, mais apropriadamente, a realização do trabalho de campo pela licencianda em pedagogia, autora deste TCC.

O pátio dispunha de um espaço muito amplo, com áreas cobertas, bancos cumpridos de cimento entre as salas, algumas mesas de xadrez com bancos na parte direita da escola e outras na parte esquerda, bem próximas à cantina, que algumas crianças utilizavam para lanche. Neste espaço, foi difícil manter uma análise minuciosa das crianças, uma vez que elas se espalhavam nesses vários locais. Para não perder informações ou a possibilidade de estabelecer diálogos, me aloquei observando cada dia a partir de um espaço diferenciado, ou intercalando entre eles durante momentos do intervalo. Como as crianças passavam a maior parte do tempo sob uma área coberta, que dava acesso a algumas salas e à cantina, lá também me instalei, ficando um dia no lado direito, aproximando-se mais das meninas, e outro no lado esquerdo, aproximando-se dos meninos, uma vez que ambos os grupos costumavam dividir-se por sexo nas suas interações durante os intervalos. Com o intuito de aproximar-me ao máximo de crianças e observar os seus movimentos, atentei para outros locais de observação, um deles foi o centro do pátio, com uma visão geral da maior parte das crianças, observando-as em conjunto, e outro foi a própria sala de aula, que acolheu em alguns momentos as crianças que estavam em horário de intervalo, transformando-se em espaço de discussões e bagunça.

A cada local no qual me posicionava percebi que as relações eram estabelecidas de forma diferenciada. Os diálogos eram diversificados e o meu olhar para com as crianças tornava-se ainda mais aguçado. Podemos perceber isso por meio de duas situações ocorridas em pontos distintos de observação. Na primeira situação, decido voltar à sala antes do término do intervalo, e presencio uma grande movimentação de crianças e uma brincadeira de caráter violento entre João e um colega, que derruba e senta sobre o garoto. Em outra situação, estando no pátio e próxima do local onde ficavam os grupos de meninos, percebi que Goku, diferentemente dos outros colegas, não estava brincando. Questionei-o para compreender o motivo. Minutos depois, ele sentiu-se à vontade para fazer uma reclamação, afirmando que os demais colegas não o deixavam participar.

De acordo com Silva et al (2005), o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever” (p. 49). Por isso, ao final de cada observação eram redigidos relatórios, que buscaram contemplar as falas das crianças, seus movimentos, suas diferentes formas de agir ou lidar com as situações, registrando detalhadamente as ações mais significativas que ocorriam em sala de aula e no momento do intervalo, evitando julgamentos das atitudes infantis. As trocas realizadas entre as crianças, principalmente seus diálogos, eram o foco da observação e registro nos relatórios. Estes relatórios nortearam as observações seguintes, apresentando a cada dia componentes diferentes que precisavam ser analisados, visibilizados e alcançados nas demais

observações. Por meio de breves análises destes relatórios, e por meio das supervisões da orientadora dessa pesquisa, as oficinas foram sendo planejadas e as crianças a serem convidadas foram também identificadas.

### 3.2 Segunda etapa: oficinas com crianças

Designou-se que, das 31 (trinta e uma) crianças que estudavam na turma observada, apenas 7 (sete) iriam participar da segunda etapa da pesquisa de campo: as oficinas. Esse recorte deu-se pela preocupação em estabelecer relações mais próximas, de ouvi-las com mais facilidade, assim como proporcionar experiências mais densas, que só seriam possíveis com um número menor de participantes. Priorizou-se então a diversidade, compondo este pequeno grupo com crianças de características distintas, sejam referentes a marcadores sociais (raça, gênero, por exemplo), como também referente a necessidades educacionais especiais, desse modo aplicando metodologicamente orientações condizentes com a abordagem teórica da exclusão na escola adotada nesse tcc.

As crianças que, seguindo os critérios acima, se destacaram durante as observações foram: Goku (tem problema crônico, encefalopatia, retardo mental e distúrbio mental irreversível<sup>3</sup>, destacando-se pela dificuldade de aceitação<sup>4</sup>), Vedito (garoto autista<sup>5</sup> que costumava valorizar e agir conforme seus anseios e desejos<sup>6</sup>), Estelar (menina negra, que segundo a professora, foi alvo de muitos apelidos racistas), Robin (participou da maior parte das ações que incomodavam os colegas, principalmente contra Goku<sup>7</sup>), João (tem déficit de aprendizagem<sup>8</sup> e estava envolvido em algumas discussões, destacando-se como um dos mais advertidos pela professora<sup>9</sup>), Cauã (garoto negro, considerado pela professora o de mais “baixo

---

<sup>3</sup> Tais informações foram adquiridas através da leitura de laudos médicos (estavam redigidos assim) disponibilizados pela instituição de ensino durante a primeira etapa dessa pesquisa, as observações.

<sup>4</sup> Esta característica foi atribuída por mim com base em todas as observações realizadas, nas quais a criança demonstrou dificuldades de se enturmar ou ser aceita nas brincadeiras com outras crianças.

<sup>5</sup> Informação prestada pela “cuidadora” (função que a mesma disse exercer) do garoto na escola: uma moça que tinha o encargo de acompanhar e ajudar Vedito durante o momento de aula, auxiliando-o nas atividades. Durante essa primeira oficina a cuidadora participou. Nos demais encontros, ela se ausentou, o que foi bom para a minha pesquisa, pois não tinha outra pessoa interferindo ou tentando controlar o comportamento das crianças, principalmente o de Vedito, possibilitando que pudessem agir espontaneamente, sendo interferido apenas pelas minhas orientações.

<sup>6</sup> Característica atribuída por mim com base nas observações, onde a criança comportava-se muitas vezes de forma individualista, querendo tudo a seu modo o tempo todo.

<sup>7</sup> Percebemos isso por meio das observações, onde o menino destacava-se por incomodar alguns colegas, seja com atitudes violentas ou brincadeiras maldosas.

<sup>8</sup> Informação adquirida por meio de laudo médico.

<sup>9</sup> Percebemos isso por meio das observações, onde broncas e advertências eram lançadas com frequência para o garoto nos momentos de desobediência e bagunça na turma.

astral”) e Margarete (menina negra, que durante a primeira etapa desta pesquisa destacou-se por ser uma das crianças mais comunicativas, podendo colaborar para os diálogos que seriam realizados nesta segunda etapa da pesquisa). Estas foram as 7 (sete) crianças convidadas a compor o grupo para as oficinas.

Respeitando a liberdade de escolha e participação das crianças, foi comunicado à turma, dias antes da primeira oficina, que seria iniciada a segunda etapa desta pesquisa. Para o cumprimento desta, todas as crianças foram informadas da realização de um “sorteio” (mesmo que esse não tenha acontecido) no qual as crianças convidadas tinham sido escolhidas. A intenção foi fazer de fato uma seleção e assegurar que as demais crianças, aquelas que não participariam das oficinas, não ficassem constrangidas ou sentindo-se inferiorizadas por não terem sido escolhidas. Além disso, alguns dos critérios adotados não poderiam ser expostos às crianças sem causar transtorno (exemplo: a escolha por uma criança que frequentemente ofende os colegas).

Pereira (2015), ao discorrer sobre ética na pesquisa com crianças, constata a institucionalização da infância, onde o poder e tutela sobressaem os desejos infantis, cabendo à família e à escola estabelecer sempre o que é melhor para a criança, contradizendo muitas vezes os próprios direitos infantis. Preocupando-se com tal diretriz, optamos por tentar exercitar a autonomia das crianças o máximo possível. Para isso, antes de enviar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os seus responsáveis (informando-lhes como ocorreriam as oficinas e qual a participação das crianças), que deveriam liberar ou não a participação das crianças, todas elas foram consultadas diretamente e avisadas primeiramente do seu direito de participação ou não. Considerando as confirmações verbais e empolgação das crianças, pudemos constatar, por meio do desagrado das que não foram chamadas, que as oficinas estavam sendo bem visualizadas pela maioria da turma. Um dos garotos afirmou naquela ocasião: “*se ele não quiser ir, eu vou tia*” (trecho de relatório da observação nº 12).

Após a confirmação das crianças, foram enviadas duas vias do termo de consentimento, que deveriam ser lidos e assinados pelos responsáveis, cabendo a esses ficar com uma das vias e remeter a outra à executante da pesquisa. Com os termos em mãos, foram feitas ligações telefônicas para os responsáveis para nos certificarmos de que esses compreendessem a veracidade da pesquisa, tivessem a oportunidades de fazer perguntas, tirar dúvidas e/ou lançar algum questionamento. Do total de 7 (sete) responsáveis que assinaram e entregaram de volta o termo, só foi possível contactar 3 (três) deles, devido a alguns problemas de comunicação.

Porém, tais ligações foram necessárias para confirmar a confiança dos pais na instituição de ensino e na participação das crianças na pesquisa.

A estratégia metodológica adotada, de observação a oficinas, está embasada nos estudos de Silva et al (2005) que, reconhecendo o ver e o ouvir como pontos fundamentais e estruturais da pesquisa com crianças, afirmam:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações (p. 48).

Por meio da afirmativa pode-se perceber que o desenvolvimento deste trabalho estava imbuído dessas duas ferramentas, que deveriam ser utilizadas de forma inteligente, livres de julgamentos e conclusões precipitadas. Porém, as observações, tendo um caráter mais discreto de inserção no campo, não seriam suficientes para compreender as problemáticas que envolviam aquelas relações infantis, principalmente se tratando de um tema tão delicado como a exclusão. Por isso, optou-se pela realização das oficinas, na perspectiva de expandir as ferramentas de ‘ver’ e ‘ouvir’ da pesquisadora em formação, de explorá-las um pouco mais acessando a perspectiva das crianças o máximo possível.

Para dar suporte à pesquisa de campo na fase das oficinas houve, em regime de colaboração, a ajuda de uma colega de classe, que contribuiu como observadora das oficinas; com o olhar de alguém externo. A função da colaboradora foi observar o desenrolar de cada oficina, registrando em relatório próprio as palavras, gestos, atitudes ou explanações das crianças; uma vez que, a organizadora e condutora do momento (a pesquisadora em formação), estaria impossibilitada de atentar a todos os ocorridos. A colaboradora também redigiu, ao final de cada oficina, um relatório de observação da atividade que focava na participação das crianças. Estes relatórios foram lidos e analisados complementarmente aos elaborados pela pesquisadora em formação.

Foram realizadas 4 (quatro) oficinas, desenvolvidas no mês de fevereiro do ano de 2018, sendo uma a cada semana, com duração de 1:00 h a 1:30 h no máximo cada uma, tendo início no horário normal de aula e término antes do horário do intervalo. A distribuição dos dias, intervalo entre uma oficina e outra, estava ligado a princípios básicos, sendo: 1) não interferir na rotina da turma com muita frequência, uma vez que parte das crianças seriam retiradas da aula; 2) provisão de algum tempo para dedicar-me à escrita dos relatórios de realização, que foram redigidos ao fim de cada oficina e antes da próxima oficina; 3) provisão de tempo para planejar o próximo encontro, definindo atividades e produzindo materiais. Para ser possível narrar os fatos, as falas e diálogos entre pesquisadora e crianças, e também delas entre si, foi

necessário o uso de um gravador de voz, captando todos os diálogos e discussões ocorridas naqueles momentos. Ao final, o áudio era ouvido e transcrito já em formato de relatório, descrevendo desde as falas das crianças aos posicionamentos tomados para com elas, as histórias contadas e as curiosidades que surgiam no tempo em que estávamos reunidos. Os relatórios escritos pela executante da pesquisa contêm, portanto, trechos dos áudios transcritos e observações narrativas que explicam com tal ocorreu, produzindo um registro mais completo possível daquele encontro. Entre uma oficina e outra, os relatórios eram base das reuniões de supervisão do campo, realizadas entre a executante e a orientadora da pesquisa.

Nos estudos de Silva et al (2005) encontra-se uma vertente metodológica para se trabalhar com crianças. Foi esta vertente, baseada na utilização de jogos, histórias e brincadeiras, que decidimos adotar com o intuito de explorar as diversas linguagens infantis, e conhecer, por meio da interatividade e fantasia, a realidade das crianças, as suas opiniões e pensamentos sobre assuntos voltados à exclusão. Para o desenvolvimento destas atividades, e para que as crianças sentissem a liberdade de falar sobre a escola, professora, amigos e familiares sem constrangimento, as oficinas tiveram um caráter privado, acolhendo apenas a executante da pesquisa, a colaboradora, que ficou em silêncio durante todos os encontros, e as crianças, aquelas para as quais tudo foi planejado.

### **3.2.1 O primeiro encontro**

No primeiro encontro, o foco foi acolher as crianças participantes. Elas chegaram entusiasmadas e com um “ar” de curiosidade. Buscou-se apresentar a perspectiva metodológica das oficinas, para que compreendessem o porquê estávamos reunidos, intuindo, mesmo que em um primeiro contato, falar sobre o paradigma da exclusão inaugurando um diálogo acerca das compreensões e vivências infantis. Este encontro foi dividido em quatro momentos criados por nós: 1) dinâmica ‘construtores’; 2) construção de uma história; 3) contação da história do patinho feio; 4) desenho orientado.

Para “quebrar o gelo” intencionalmente iniciamos com uma dinâmica denominada por nós de ‘construtores’. Nesta, o objetivo foi compreender como as crianças se tratavam e se ajudavam, qual o valor e potencialidade davam a si mesmas e aos colegas. Por isso, as crianças foram divididas em duplas propositalmente selecionadas, unindo aquelas que mais entravam em conflito com as outras em sala de aula. Buscando compreender a relação de poder que têm uma sobre a outra, foi dada a autonomia para que escolhessem entre elas papéis com pesos

distintos, onde uma teve a função de “guia” (aquela que orientaria o colega na execução da atividade), e a outra a função de “artista” (que seria orientado). Para cada função havia um crachá com cores distintas, para facilitar a diferenciação de papéis entre as crianças cada uma delas teve o compromisso de redigir o próprio nome sobre cada crachá, e os guias, já tomando a posição de comando, fixaram os crachás sobre o peito do artista com qual faria esta atividade.

Aos guias, foi apresentado reservadamente o desenho de uma casinha feita com palitos (ver anexo A), cabendo a estes observar e orientar os artistas, utilizando apenas a sua própria voz como recurso. Aos artistas (que não conheciam o desenho modelo) coube seguir as orientações e produzir um objeto próximo ao apresentado aos guias. Finalizados os desenhos, os guias foram postos de um lado da sala e os artistas de outro. A todos foram lançados questionamentos acerca dos seus papéis, onde foi discutido os pontos positivos e negativos que eles identificaram, o que um faria caso assumisse o ofício do outro, quem gostou ou não de exercer tal função. A proposta pareceu, então, corresponder ao esperado. Pudemos perceber isso em duas situações distintas, onde as crianças iniciaram diálogos cheios de opiniões, expondo suas ideias e fazendo queixas. Na primeira, João, opina sobre a dupla que estava ao seu lado, indagando: “ *Goku não vai saber de nada não tia, bote Robin*” (João, trecho de relatório da oficina nº1), afirmando que Goku não tinha capacidade de exercer a função de artista. Na segunda, Vedito se posicionou no momento de diálogo final, declarando que se tivesse sido guia “*ajudava, diferente dessa*” (Vedito, trecho de relatório da oficina nº 1), denunciando a falta de ajuda da colega guia. Ela, por sua vez, se defendeu com a seguinte afirmativa: “ *não sou muito de falar não*” (Margarete, trecho de relatório da oficina nº 1).

Para significar aqueles desenhos, as crianças foram incentivadas a escolher uma das casas como cenário para uma história, mas a produção delas pareceu significativa o suficiente para elas mesmas, de modo que ninguém cedeu a sua casa, por isso as três casas foram adotadas como palco da narração executada em seguida. O objetivo foi conhecer um pouco mais daquelas crianças, munindo-se de recursos lúdicos e repletos de significado. Então, nos utilizamos dos estudos de (MARTINS e CRUZ, 2008 *apud* CAMPOS-RAMOS e BARBATOS, 2014) que, ao defenderem instrumentos mais significativos e eficazes que a entrevista, nos apresentaram a história para completar, que foi adotada nesta pesquisa de forma significativa. As crianças tiveram a função de construir uma história em caráter sequencial e coletivo, onde fatos reais de sua vida (como nome, amigos, família, escola, o que gostavam ou não de fazer deveriam ser acrescentadas). Como condutora da atividade, coube a mim iniciar e atribuir fatores que norteassem o rumo da história, fazendo parte e acrescentando elementos significativos para a

sua condução. Ao final, os diálogos aproximaram-se da perspectiva de uma roda de conversa, dialogando acerca do que elas pensam da escola, o que gostavam de fazer ou brincar, com quem moram ou quem os ajuda a fazer as atividades. Nestes diálogos, alguns relatos tiveram grande importância. Entre eles está um relato de Estelar: “*minha mãe disse que se eu não viesse para a escola, quando eu crescesse não ia ser nada na vida*” (Estelar, trecho de relatório da oficina nº 1), referindo olhar positivo da família sobre a escola, uma instituição vista historicamente como lugar de ascensão.

Para situar a discussão sobre exclusão, mesmo que indiretamente, foi narrada com ajuda de um teatrinho e personagens de papel, a história do patinho feio. A justificativa para se trabalhar este conto deu-se pelo mesmo abordar uma diferença, mas não especificar qual é. Para não expandir princípios excludentes, ou reforçar o preconceito racial, uma vez que o patinho é chamado de feio e tem a cor preta, demos ao pato a cor vermelha, evitando a associação “negro-feio”. Ao final da história narrada, seguimos com alguns questionamentos ao grupo, onde as crianças opinaram sobre o porquê o patinho era considerado diferente, se já se sentiram como ele ou se conhecem alguém no seu meio de convívio, que esteja passando por isso. Ao final, foi feita a pergunta que se apresentou como mais significativa para o encontro:

Executante da pesquisa: “*Qual o nome disso que o patinho viveu?*”

Estelar: “*Preconceito!*”

Executante da pesquisa: “*Isso que o patinho viveu chama-se exclusão, ele foi excluído pelos irmãos porque era visto como diferente*” (trecho de relatório da oficina nº 1).

Com esse diálogo, vimos que uma primeira aproximação da temática (o quê vem a ser o paradigma da exclusão) foi possível e para aprimorar essa ideia, foi executada a atividade seguinte: que as crianças expressassem por meio de desenhos alguma situação ou momento em que sentiram-se excluídas. O interesse em adotar este tipo de ferramenta foi inspirado nas ideias de Delacours-Lins (2008 *apud* CAMPOS-RAMOS e BARBATO, 2014, p. 191) ao afirmarem: “o desenho é constantemente citado como possível condutor ao aparecimento de concepções não expressas, claramente”, o que inaugurou uma preocupação, principalmente ao pensar na temática desse trabalho, que aborda um assunto delicado e exige das crianças um posicionamento pessoal, onde aspectos da vida familiar, educacional e social foram expostos. O desenho foi uma ferramenta contribuinte para a apuração de dados, principalmente aqueles que as crianças apresentam uma maior dificuldade de expressar. Uma das primeiras contribuições foram visualizadas na expressão de Goku, que pela primeira vez em nosso convívio explicou detalhadamente o que havia produzido: “*Aqui é Goku (personagem de desenho animado). Esse aqui é o pai dele, essa aqui é a mãe, o irmão. Ah...esse aqui é o ...tio dele, esse aqui o irmão dele*” (Goku, trecho de relatório de oficina nº 1).

### 3.2.2 O segundo encontro

No segundo encontro buscamos desenvolver um plano complementar, compreendendo os fatores intra e extraescolares que contribuía negativamente para o desempenho educacional das crianças, assim como dar possibilidades para que se reconhecessem em situações de exclusão. O encontro foi dividido em 4 momentos, sendo eles: 1) brincadeira das características; 2) história da gata borralheira; 3) jogo dos sons e 4) desenho orientado. No primeiro desses, com todos sentados em círculo e com uma música de fundo, algumas características (como: gentil, bravo, branco e negro) foram lançadas para que as crianças que se reconhecessem em alguma dessas características trocassem rapidamente de lugar. A troca de lugar serviu para indicar visualmente, e de uma forma menos racional, como a maior parte das crianças se enxergava. No decorrer da brincadeira, foi feita também uma inversão de papéis. Sentei no lugar das crianças, e elas, uma por uma (aquelas que tiveram vontade,) assumiram a minha posição de falar em voz alta uma característica para vermos quem se identificaria com a mesma (mudaria de lugar). O intuito foi estimular as crianças a se colocar dizendo de si mesmas dando significado à brincadeira utilizando características para elas cabíveis. Depois disso, retomei a condução do grupo, citando últimas características. A questão racial apareceu intensamente nesta brincadeira, onde as características “branco” e “negro” foram mais evocadas do que todas as outras citadas pelas crianças (e isso foi possível porque quando a criança conduzia a brincadeira, ela estava livre para anunciar qualquer característica que quisesse).

A seguir, o momento da história foi desenvolvido por mim com base em um conto clássico, “A gata borralheira” (ver anexo B). O intuito foi estabelecer uma relação entre personagens do conto e os da vida real, as pessoas que atravessavam o cotidiano daquelas crianças, uma vez que o paradigma da exclusão está também presente nos espaços de convivência fora da escola. Fizemos isso indiretamente, utilizando especificamente os personagens da gata borralheira e da madrasta. As perguntas foram: “*Se vocês pudessem comparar a madrasta com alguém na vida de vocês, com quem vocês comparariam?* ”; “ *E se vocês pudessem comparar alguém com a gata borralheira?* ”. De acordo com Campos-Ramos e Barbato (2014), as crianças apontam na fala fragmentos das suas experiências sociais, cabendo ao pesquisador considerar as características individuais, familiares e sócio históricas que são reveladas. Se é papel do pesquisador observar tais características, podemos compreender que elas têm uma relevância maior. Por isso, buscamos valorizá-las e interpretá-las por meio desta história, reconhecendo que a rua, a escola e a família estão estritamente

ligadas ao comportamento infantil, à forma que as crianças olham para si e para os outros. Prova disso é a veracidade com que as figuras da “mãe, pai e avô” apareceram nos relatos infantis durante a atividade, quando as crianças atribuíram a estes a “bondade” da gata borralheira. Ao falar sobre a madrasta, alguns associaram aos membros da família, como os pais (se remetendo aos momentos em que são advertidos por eles) ou alguns colegas de sala.

Com o jogo dos sons, encontramos uma forma lúdica de fazer perguntas diretas sobre o que as crianças pensam da instituição escolar, da professora, e o que os faz mais ou menos felizes dentro daquela instituição. Apresentei sons de animais. A criança que descobrisse primeiro qual é o animal que produz aquele som tinha o direito de direcionar uma pergunta para um colega da sua escolha. Todas as perguntas a serem feitas estavam propositalmente elaboradas em papéis recortados e dobrados, de forma que eles não vissem o conteúdo antecipadamente. Dentre elas, estavam: O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta na escola? Você já sofreu algum preconceito? Você já foi preconceituoso com alguém? Alguém já te bateu na escola? Você gosta da professora quando ela...; Você fica triste quando...; Fica feliz quando... esse último questionamento rendeu uma discussão acalorada, e deu à atividade um peso significativo. Vejamos o que eles disseram sobre “você fica feliz quando”:

Estelar: “ *quando João falta e nunca mais vem para a escola*”

Robin (que se diz melhor amigo de João): “*João falta. Vontade de ele levar um tiro na cabeça dele*”

Estelar: “*Eu também, tenho a mesma vontade*”

João: “*Quando Dafne falta. Nunca vem, morra!*”

Robin: “*Tia, eu gosto, mas é porque ele fica me batendo, só por isso*”

Robin: “*Ei Estelar, pegar uma serra elétrica para partir no meio*” (trecho de relatório da oficina nº 2).

Todos os questionamentos, ou perguntas direcionadas, foram respondidas primeiramente pelas pessoas escolhidas, ficando aberto, logo após, para as demais crianças se expressassem. Por isso, no caso acima, estelar diz não gostar de João e os outros surgem dizendo de quem não gostam.

Prosseguimos com o desenho orientado, onde pediu-se que eles desenhassem algum acontecimento da escola que havia os deixados felizes. Poucas crianças obedeceram o pedido, mas pelas conversas paralelas que surgiram durante o processo de produção; pudemos consolidar o momento do desenho como um dos mais significativos, momento de diálogo aberto. Percebemos isso em uma discussão entre Robin, Estelar e João. Robin borrou o desenho logo após Estelar ter olhado para ele, e fez a seguinte reclamação:

Robin: “*Tá vendo tia, ela tem os zolhão*”

João: “*Um olho de macaca da peste*”

Estelar: “*Olho de macaca é o seu e você não sabe*”

João: “*O seu é olho de picuim, fia da pé*” (trecho de relatório da oficina nº 2).

Estes diálogos mais ofensivos, proporcionados pelo contato entre as “diferenças”, e a forma como crianças transformam isso para ferir o outro, nos fez acreditar na assertividade da mudança metodológica, que ganhou ênfase com as duas últimas oficinas, quando as relações entre as crianças estão ainda mais próximas e as atividades começam a mobilizar algumas crianças, agregando um caráter interventivo à pesquisa.

### 3.2.3 O terceiro encontro

Na terceira oficina, tivemos o propósito de compreender como as crianças se percebem, buscando em caráter complementar entender um pouco mais dos sentimentos infantis e a sua relação com os fatores intra e extraescolares. Apostamos, então: 1) no conto e reconto de história, 2) uma dinâmica nomeada ‘tabela dos sentimentos’ e 3) desenho livre. Iniciamos com a história nomeada ‘O rei e o tolo’, um conto construído cautelosamente para este momento (ver anexo C), para o qual vários personagens, com funções e características distintas, foram pensados. O objetivo, após narrar a história, foi que cada criança, se identificando com os personagens, pudessem escolhê-los para interpretar no reconto. Foram apresentados personagens com as seguintes características: Rei (forte e poderoso); Mensageiro (atrapalhado e “respondão”); Amigo do rei (bravo e violento); o Espertão (esperto e inteligente); Tolo (atrapalhado e desengonçado); Feirante (inteligente); Margarete (uma cozinheira inteligente e conversadeira); Princesa (linda); Valentino (um cozinheiro quieto e calmo). Cada personagem tem um papel diferente na história, ocupando lugares de poder diferenciados. Estes, juntamente com os adjetivos a eles direcionados, remetem, mesmo que indiretamente ao convívio em sala de aula, nos ajudando a compreender como as crianças se veem e como são visualizadas pelos colegas.

No reconto da mesma história, as crianças, com a ajuda dos amigos, escolheram os seguintes personagens: Robin (Rei); Goku (Mensageiro); Margarete (Margarete<sup>10</sup>); Cauã (Tolo) e Vedito optou por não participar da história (ele, neste dia, querendo tudo à sua forma, não aceitou outro papel que não fosse o de rei, que já estava concedido a Robin, o primeiro a pedir este personagem). Mesmo dando autonomia às crianças na escolha do personagem, todas tinham a obrigação de respeitar o espaço do outro, o direito de escolha de cada colega. Por isso,

---

<sup>10</sup> A escolha deste nome deu-se instantaneamente a partir da história ‘O rei e o tolo’, na qual a criança interpretou o papel de Margarete, afirmando em seguida, que gostaria de ser chamada pelo nome da personagem.

não foi permitido em momento algum que Robin cedesse a Vedito, repassando o seu papel. Antes de iniciar o reconto, cada criança ganhou um crachá com o devido nome do seu personagem, para que se sentissem mais envolvidos e pudessem reconhecer com mais facilidade o papel escolhido pelo outro. A eles foi dada a liberdade de reinventar a história, de atribuir novos significados, e a mim coube orientá-los e conduzi-los nos momentos de timidez. A maior intervenção ocasionada por este momento, a nosso ver, se demonstrou no comportamento de Vedito, que tentou interferir no reconto a todo momento, arrancando crachás e apelidando os colegas de “*Bobona, viadeiro e viouro*” (trecho de relatório da oficina nº 3); mostrando estar extremamente incomodado.

No momento da segunda atividade as crianças foram divididas em duplas intencionalmente formadas: Goku e Robin, Margarete, Cauã e Vedito (Estelar e João não foram à escola neste dia). Foi fixado na parede um cartaz dividido em quatro partes, cada uma com um nome diferente, sendo eles: amigos, família, minha rua, outros. Vedito, ainda chateado da outra atividade não quis participar desta. À cada dupla foi entregue um envelope. Neste continham vários sentimentos, como: amor, raiva, felicidade, perdão, vergonha, vingança e tristeza. Cada um desses se repetiam três vezes, caso as crianças quisessem fixá-lo em mais de um espaço contido no cartaz. A ideia foi que pudessem direcionar os sentimentos a alguns daqueles espaços de convivência, falar e se abrir acerca dos sentimentos mais presentes para elas nesses âmbitos e direcionar os sentimentos a alguns daqueles espaços de convivência. Vale ressaltar que o termo “outros” foi designado para alguns sentimentos não vivenciados pelas crianças, ou vivenciados em espaços diferentes dos apresentados.

O desenho não iria constituir as atividades desse encontro, porém as crianças questionaram e ficaram perguntando em que momento o fariam. Por isso, ele entrou na oficina sendo pedido para que produzissem alguma coisa significativa para elas. Durante a execução, Robin, percebendo a quietude dos colegas, disse: “*Fale alguma coisa aí velho*”. Um grande diálogo foi aberto. Algumas perguntas surgiram, como: “*Como está sendo a aula de vocês? Fizeram o que de interessante, desenharam ou só escreveram? Quem vocês acham que é o mais violento na sala? Na sala, quem fala mais palavrão? Quem é o mais animado?*”, perguntas que ajudaram a conhecer um pouco mais das crianças e das suas relações em sala de aula.

### **3.2.4 O quarto encontro**

A última oficina teve caráter de produção de dados, mas também avaliativo. A perspectiva foi compreender as contribuições daqueles encontros para as crianças, saber quais foram os receios, medos, incômodos e momentos prazerosos vivenciados. Qual a percepção delas acerca do que foi realizado? Essa era a pergunta a ser respondida. Para obter tal resposta, utilizamos duas ferramentas: 1) uma atividade reflexiva sobre o processo, e 2) uma brincadeira de perguntas e respostas.

Iniciamos a oficina lembrando os desenhos do encontro anterior, onde Vedito se pronunciou anunciando ter desenhado um robô, e Goku, afirmando ter feito o personagem com o qual ele se nomeou. Logo após, foi feita uma retrospectiva de todas as produções, tudo foi posto no chão, desde os desenhos, que estavam devidamente organizados e grampeados por dia, até o nome, em uma folha A4, de todas as atividades, jogos, brincadeiras e dinâmicas realizadas. Tudo foi lido e lembrado rapidamente para que rememorassem principalmente as discussões mobilizadas. A proposta foi produzir coletivamente uma escada da melhor/mais interessante à menos interessante atividade desenvolvida, sendo que a melhor ficou no topo e as demais foram agrupadas aleatoriamente até chegar à atividade considerada pior pelas crianças. Apenas Robin produziu a escada, definindo a seguinte sequência, da melhor para a pior: os desenhos da segunda oficina, o desenho da terceira oficina, a história da gata borralheira, desenho da primeira oficina, a brincadeira das características, a história do rei e o tolo, a história do patinho feio, reconto da história, jogo dos sons e a tabela dos sentimentos. Estelar discordou da sequência elaborada e deu grande crédito à história da gata borralheira, a colocando no topo da escada. Para que todos dialogassem, questionei: “*Qual dessas atividades vocês mais gostaram?*”. Destacou-se a resposta de Estelar, que repetiu duas vezes: “*A gata borralheira(...) porque é legal*” (trecho de relatório da oficina nº 4), demonstrando um grande apreço à história. O interessante foi perceber que cada participante teve sua preferência e de certa forma já nos deram uma avaliação da metodologia usada.

Como segunda atividade foi proposta uma brincadeira com som e uso de perguntas e respostas. Nesta, as crianças sentaram em círculo e, com uma música de fundo, uma caixinha (com perguntas acerca do que elas acharam das oficinas e frases mandando desenvolverem alguma ação) foi passada. No momento em que a música parasse, a criança que estava segurando a caixa deveria tirar um papel de dentro dela e responder à pergunta ou ordem lida (mas as outras crianças foram incentivadas a opinar, para que pudéssemos saber a opinião de cada uma sobre os vários assuntos). Elas se abriram significativamente e expuseram, aparentemente sem receios, o que elas sentiram e gostaram. Podemos perceber isso na fala de

Robin, que ao tirar a pergunta “*O que você teve mais vergonha de fazer aqui?*”, respondeu “*De olhar para as pessoas*” (trecho de relatório da oficina nº 4). Esta resposta, apesar de denotar certo desconforto da parte dele, confirmou a nosso ver que a pesquisa mexeu com aquelas crianças e entrevistou em algum momento na forma como se percebem e percebem o outro, nos seus comportamentos ou sentimentos.

### 3.3 Considerações metodológicas gerais

De modo geral, ao final da segunda fase do trabalho de campo, foi possível perceber à cada oficina uma diferença significativa no comportamento dos participantes. Na primeira, todos estavam muito tímidos, na expectativa de descobrir o motivo da sua participação. Na segunda, as relações começaram a diferenciar-se, as crianças perderam um pouco mais da timidez e começaram a se expressar naturalmente, com menos receio de falar, expor um pouco mais da sua realidade pessoal e familiar. Podemos observar isso em um diálogo entre três crianças, que ao falar sobre a professora, disseram:

Robin: “*Eu não gosto não, ela diz coisas com os meninos e não diz com as meninas*”

Estelar: “*Ah, mentira!*”

João: “*É mesmo. As meninas na sala faz tudo, pode dar até... Home, deixe eu parar*”  
(Trecho de relatório da oficina nº 2).

Como percebemos, os diálogos, a partir do segundo encontro, começaram a ficar mais intensos e a adquirir um peso maior. No terceiro, a perspectiva de intervenção começou a se desenvolver. Foi a partir desta que algumas ações de Vedito (uma criança autista e que tanto na sala de aula quanto nas oficinas buscava sempre obter dos outros (professora e colegas) tudo à sua vontade) começam a ser cortadas por mim na condução do grupo. Podemos perceber isso no trecho de uma fala minha após Vedito começar a desrespeitar as regras e incomodar os colegas propositalmente. “*Você aqui quer ser o centro das atenções, mas você não é, você não é! Então, menos. Saiba respeitar também, se você quiser ser respeitado. Então, respeite*” (trecho de relatório da oficina nº 3).

Na quarta oficina, a nossa interação já estava mais fácil, e os resultados mais visíveis. Foi aí que a mudança metodológica (de observação à oficinas) demonstrou todo o seu sentido. Por meio de tal mudança, conseguimos desconstruir a imagem que tínhamos sobre algumas das crianças, sendo possível enxergá-las de forma diferente. Nossa percepção de Vedito é um exemplo disso. A concepção anterior que tinha dele, na observação, era de um garoto respeitado e até indefeso. Nas oficinas, foi perceptível que ele tem um posicionamento muito particular, mantendo o controle sobre muitas crianças, e persuadindo elas para conseguir o que quer. Essa

nossa troca com as crianças nas oficinas nos permitiu complexificar a imagem da personalidade de cada uma delas, especialmente aquelas, como é o caso, com alguma deficiência, e vê-los para além disso.

Todas as oficinas foram conduzidas em uma perspectiva dialógica, valorizando o ouvir, o perguntar e o silêncio. Ou seja, nem todos os momentos houve intervenções. Pretendi em alguns deles me invisibilizar, silenciar, para valorizar aquelas crianças, deixar os diálogos corriqueiros transmitirem suas informações, e não interferir tanto nos movimentos. Durante todas as atividades foram feitos questionamentos, perguntas sobre o que haviam produzido e o porquê daquela produção, buscando compreender o valor sentimental e racional das coisas para eles. O diálogo era estimulado desde o momento inicial, onde era perguntado como elas estavam, o que haviam realizado durante a semana, o que lembravam do encontro anterior, ou se gostariam de apresentar os desenhos produzidos, fazendo uma rememoração das atividades realizadas.

Ao final dos cinco meses de permanência na escola, percebi uma grande desenvoltura e desenvolvimento das crianças em meio principalmente a essas oficinas. Estelar e Robin, foram dos melhores colaboradores, os mais abertos e expressivos, que me ajudaram grandemente puxando assuntos, fazendo afirmações, colocando muitas vezes os colegas “contra a parede”. Estelar parece enxergar as coisas de uma forma mais madura ou distinta de parte dos colegas. Muitas vezes defendia a professora (dizendo que ela briga porque eles “dão motivo”). Um outro ponto a se observar é a implicância de Vedito para com Goku, ao qual fica atribuindo características sempre negativas. Cauã (uma das crianças que durante as observações era quieta, e aparentemente tímida) também me surpreendeu com o seu comportamento. Aos poucos foi se soltando e dizendo da sua opinião, participando, falando. João, apesar de ter participado apenas de metade das oficinas, causou muitos questionamentos, reclamações por parte dos colegas e se mostrou “o forte, valentão”. Goku é uma das crianças mais tranquilas, aguentou muitos incômodos por parte dos colegas, mas estava sempre pronto para rebater. Participou, falou, muitas vezes preferiu o silêncio, estava sempre cantando, fazendo barulho e com um semblante de riso, mas no momento que o alfinetavam, ele logo se defendia, retrucava. E Margarete, uma menina que nas observações se mostrou muito comunicativa, ficou a maior parte das oficinas em silêncio. Em alguns momentos se soltando mais e em outros menos, mas colaborando grandemente com sua participação.

Por questões éticas os nomes originais das crianças não foram aqui utilizados, porém, elas tiveram autonomia de escolher seus nomes fictícios. Esses, que estão sendo utilizados no

decorrer deste trabalho. O primeiro a fazer sua escolha foi Robin, nome inspirado na animação ‘Batman e Robin’. Inicialmente, ele assinalou que gostaria de ser chamado ‘palhaço assassino’, mas pedimos para que desse um nome ao suposto palhaço, e Robin foi o escolhido. Estelar tem seu nome inspirado no desenho ‘Jovens Titãs’. Goku e Vedito estão na mesma condição, seus nomes vem do desenho ‘Dragon Ball’. Cauã, tem o seu nome inspirado na história do ‘rei e o tolo’ desenvolvida no terceiro encontro. O garoto disse inicialmente que gostaria de ser chamado ‘rei’, remetendo ao seu personagem nessa história. Pedimos para que ele nomeasse esse rei, e ele atribuiu o nome de Cauã. Margarete, tal como Cauã, tem a escolha do seu nome baseado nesta mesma história, optando por chamar-se da mesma forma que a personagem por ela vivida. João, como havia faltado nas últimas oficinas, não teve a mesma oportunidade de fazer escolha, sendo atribuído esse nome pela própria executante da pesquisa.

Apesar da pesquisa ser bem aceita pela instituição de ensino e pela professora regente, que liberava as crianças semanalmente para as oficinas e intermediava a comunicação para com pais e crianças, esta pesquisa não constituiu prioridade da escola. Pudemos constatar isso desde a realização da primeira oficina, em dois momentos distintos. No primeiro deles, a diretora, por falta de salas extra na escola, concedeu a sala a qual as crianças haviam deixado por problemas de climatização, o calor excessivo causado pela quebra do ar condicionado. Como a quantidade de crianças foi pequena, tornou-se possível continuar naquele espaço, mesmo que em alguns momentos causasse irritabilidade pela alta temperatura. Isso era sentido pelo comportamento das crianças, que reclamavam do calor, e ficavam por vezes agitadas. No segundo momento, a diretora sugeriu uma troca de salas, uma vez que uma professora estava incomodada com o mal cheiro do esgoto que estava a invadir sua sala, sendo eu convidada a ir ao local e checar se teria condições de ficar. No final das contas, mesmo não tendo sido necessário fazer tal troca, foi perceptível que a pesquisa para aquela instituição se constituiu um elemento extra, não sendo, em nenhum momento, subsídio para os interesses da instituição.

As descobertas e dados produzidos em campo por meio do percurso metodológico serão contemplado no capítulo seguinte, onde os comportamentos, diálogos, queixas, desejos, brincadeiras, assim como as relações (sejam elas professor/aluno, criança/criança) serão analisadas e discutidas para que possamos compreender o paradigma da exclusão, como ele aparece no espaço escolar e interfere nas experiências educacionais das crianças.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

A escola não é um espaço homogêneo e todas as relações interpessoais e trocas vivenciadas pelos sujeitos nesse espaço tem uma relevante contribuição para a formação deles. O encontro dos sujeitos, todos singulares, na escola, fazem a diferença e a diversidade aparecer dentro do espaço educacional. Como já abordamos nesse trabalho, a diferença não é algo necessariamente negativo, como as políticas de normatização nos fazem acreditar (SILVA, 2014). São as ideologias homogeneizantes e o etnocentrismo impostos por essas políticas que diminuem a beleza e originalidade das diferenças, aumentando as várias formas da exclusão ocorrer e as frustrações entre aqueles que fazem parte da escola.

A perspectiva da anormalidade e a desconstrução do valor da diferença fazem a exclusão acontecer, tornando-se uma constante na vida de muitos educandos. Por isso, trouxemos para a análise os diálogos, queixas e descrições de alguns comportamentos dos alunos, que nos ajudam a compreender as diferentes formas pelas quais a exclusão se perpetua e interfere na vida educacional e nas relações estabelecidas pelas crianças. Para uma melhor compreensão, dividimos a análise em três categorias. Tais categorias foram elaboradas após a finalização do trabalho de campo a partir da análise dos relatórios de observação e das oficinas. Elas tentam refletir os aspectos mais expressivos da forma como a exclusão apareceu no contexto específico estudado. Contemplando os aspectos e condições em que esse paradigma se tornou mais presente, a primeira categoria trata da exclusão escolar e as duas últimas tratam da exclusão na escola.

- 1) Exclusão escolar: Métodos e práticas pedagógicas em sala de aula
- 2) Raça e Gênero como fatores de exclusão na escola
- 3) Deficiência como fator de exclusão na escola

### 4.1 Exclusão escolar: métodos e práticas pedagógicas em sala de aula

Diante das experiências vivenciadas em campo, as observações e as oficinas constituíram-se espaços propícios para entender as relações entre educandos e professora, compreendendo como o tema estudado ganha espaço no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Por isso, nos atentamos aos métodos, a forma pela qual a turma se organizava, a atenção dada a cada educando, principalmente os que possuem necessidades educacionais especiais (NEE); como Goku, Vedito e João. Além deles, havia mais 28 (vinte e oito) crianças

naquela turma, cada uma com jeito diferente, com realidades e problemas diversificados e com tempos distintos de envolvimento no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para Barbosa et al (2011, p. 454) “(...)lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, seja ela referente à presença de NEE, à idade, ao sexo e/ou à cor/raça (...) passou a ser um imperativo e um desafio para os educadores”, uma vez, que compreender e suprir necessidades diversas de cada sujeito não é uma tarefa fácil, muito menos em uma escola burocrática, que impulsiona ou obriga o professor a trabalhar de forma padronizada, obedecendo as normas da instituição. Por meio das experiências vivenciadas e compreendendo os relatos e dificuldades docentes, destacamos dois pontos ou problemáticas diferentes, que dizem respeito aos métodos e práticas pedagógicas observados no campo e o seu poder de segregar ou excluir educandos. São eles: 1) falta de preparo para trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais (destacando aqui o autismo); 2) crianças desestimuladas/ enfadadas com o processo de ensino e aprendizagem.

É importante pensarmos que para muitas crianças a escola é um espaço de refúgio, o lugar onde são socorridas dos problemas sociais e/ou familiares. Ferreira (2007) alerta-nos que, ao entrar na escola, a criança não chega vazia, mas trazendo os seus problemas, as suas preocupações, os sofrimentos, sonhos e pensamentos, que muitas vezes, ou quase sempre, são influenciados pelas relações externas. A maior preocupação é a quebra de expectativas de educandos que procuram refúgio e se deparam com métodos que não contemplam sua realidade ou dificuldades, colegas que perturbam com apelidos e agressões físicas e verbal, e professores que não estabelecem uma relação afetuosa e/ou dialógica. Como ficam esses educandos diante de uma experiência de escolarização que pode ser tão desconfortável?

Em campo, por exemplo, as crianças ditas “especiais” são por vezes separadas e percebidas diferentemente. Goku, um dos garotos que mais sofre tratamento desagradável na escola, costumava sentar ao fundo da sala. Vedito também estava no fundo da sala acompanhado da “cuidadora<sup>11</sup>”, e João geralmente ficava ao centro desse espaço. Foi perceptível durante as observações que o grau de deficiência ou dificuldade da criança tinha um espaço diferenciado naquela sala.

O déficit de atenção era visto como um problema menor, não tendo a preocupação de se aplicar atividades ou algumas propostas metodológicas diferenciadas. As dificuldades de Goku (que possui retardo e distúrbio mental) eram silenciadas, ele sentava ao fundo da sala, fazendo

---

<sup>11</sup> Termo utilizado pelo município. Um dos cargos ofertados pela prefeitura da cidade onde essa pesquisa foi desenvolvida.

quase sempre os mesmos exercícios dos demais colegas. Quando não, respondia alguma atividade individual feita separadamente pela professora, sem nenhum acompanhamento especial. Já o aluno com autismo, ganhava uma intervenção muito maior, pois tinha um espaço e liberdade diferenciados. Prova disso é a presença da “cuidadora”, que estava naquele espaço para auxiliar única e exclusivamente Vedito, sendo que outras crianças também necessitavam de tal auxílio.

De acordo com a docente, a posição que cada educando ocupa em sala tem a ver com as suas necessidades. Vejamos: *“Os pais que dizem que o filho tem problema ‘de vista’, vão para frente. Goku já fica mais na frente e Vedito fica atrás porque a cuidadora precisa ficar ao lado dele”* (Professora, em conversa durante a observação nº 12). Diante dessas palavras, identificamos uma organização um pouco diferenciada do que foi observado, uma vez que Goku sentava rotineiramente no fundo da sala. Quanto a Vedito, o fato de ter que limitar-se a ficar em uma posição fixa por conta da cuidadora inibe toda a sua relação com os colegas, uma vez que ele não participava de atividades em grupo, não discutia assuntos com outras crianças, diminuindo suas experiências que proporcionassem inclusão entre pares. A única vez que esse educando uniu-se a uma outra (Robin) para fazer a atividade, a professora o repreendeu da seguinte forma: *“Robin já não sabe de nada, e com Vedito...”* (Professora, fala registrada na observação nº 3)

Após essa fala, Robin pegou a mochila e mudou de lugar. Vedito ficou mais uma vez sem a companhia do colega.

Para Smeha e Seminotti:

Na escola, tentar aproximar a loucura ou a anormalidade da “normalidade” provoca grande impacto, desorganizando a subjetividade de professores e alunos (...). Muitas vezes, em função do exposto, os processos de inclusão paralisam possibilidades de práticas pedagógicas continentais à diversidade, inviabilizando um efetivo processo de inserção da criança deficiente no grupo de alunos da escola regular (2008, p. 308).

Podemos perceber com base nessa afirmação que é exatamente isso que a escola está fazendo, o afastamento entre “normais” e “anormais”. Isso, por que eles, os anormais, (como percebemos nesse episódio entre Robin e Vedito) “quebram” a razão, a ordem, a expectativa. O Robin, por sua vez, que se esperava estar escrevendo e cumprindo suas atividades, rendeu-se à conversa com Vedito, o que incomodou a professora, que na busca por resultados e boa produção, viu aquela conversa como o rompimento da ordem da aula, resultando em intervenção imediata na interação entre eles.

Diante disso, compreendemos que a exclusão se perpetua na alocação da criança em dado ponto na sala e na quebra de relações que interferem no processo de inclusão. Para Smeha

e Seminotti (2008) a diferença causa estranheza, afastamento, atitudes que só podem ser rompidas por meio de um exercício de aproximação, de compreensão e respeito pelo outro. No entanto, é perceptível que os educandos com necessidades educacionais especiais, assim como os demais alunos, não são estimulados a manter relações de trocas (o que os faria interagir, conversar, romper um pouco da estranheza existente entre eles).

A exclusão escolar, estar produzida via mecanismos institucionais e/ou atores institucionais, não é algo que se constitui sozinha. As crianças também já trazem uma carga social de marginalização e violência (FERREIRA, 2007). Os órgãos governamentais não instituem políticas para melhorar a qualidade da educação, as formações continuadas não estimulam ou propiciam uma experiência mais próxima do professor para com o desenvolvimento de práticas inclusivas, e nem sempre o papel e trabalho docente se preocupa em estabelecer qualidade e equidade entre todos no espaço da sala de aula. Brait et al (2010) compreendendo a importância do trabalho docente para o processo de ensino aprendizagem, afirma:

O impacto e a influência do professor sobre o aluno vai além dos conhecimentos e habilidades que o mesmo ensina. Por isso é preciso pensar nos efeitos não intencionais alcançados, como a aquisição de valores, atitudes, hábitos e motivação, os quais podem transformar em finalidades conscientemente intencionais, refletindo significativamente no ensino-aprendizagem para o aluno (p. 14).

Podemos então compreender, que o professor deve ter uma relação positiva para com os educandos, estimulando e expandindo os conhecimentos já adquiridos por eles, mostrando-os seus valores e capacidades, para que sintam-se capazes, fortes. O professor deve ser um observador, aquele que analisa, e que modifica, busca melhorias constantes na sua prática pedagógica. Até porque, quanto mais prazeroso e positivo o ensino for para os alunos, mais facilitado será o seu trabalho.

Dentre as preocupações docente, o comportamento e relações dos educandos com as diferenças deve constituir-se em algo importante a ser observado. A sensação de solidão, de falta de compreensão e apoio dentro do espaço educacional foi demonstrada aos poucos e através das próprias ações infantis, as quais é papel do professor observar. Compreendendo o comportamento de Goku, uma das crianças que mais demonstra vontade de interagir com os colegas de classe, os métodos e dinâmica da sala de aula não pareceram corroborar ou incentivar a sua inserção. Como se senta ao fundo da sala, Goku saía da carteira e dava voltas frequentes pelo espaço, uma das vezes levou consigo o caderno, para que pudesse enxergar melhor e escrever o que estava no quadro. Nas poucas vezes que essa criança teve a oportunidade de sentar nas carteiras da frente, seu comportamento mudou perceptivelmente. As voltas pela sala

foram reduzidas, os conteúdos foram copiados no caderno com mais atenção e a comunicação com os colegas ao lado era frequente.

Isso nos faz entender que a exclusão pode ser minimizada aos poucos por meio de pequenos gestos, que às vezes são invisibilizados. Afirmar tal proposição não é definir o trabalho docente como uma tarefa fácil, sem transtornos e dificuldades internas e externas à escola. Mas, se observarmos a reação de Goku ao sentar em um outro lugar da sala, percebemos uma mudança de comportamento diante da sensação de pertencimento a um espaço que permitiu, por exemplo, o estreitamento das relações com colegas de classe. Diante disso, Brait et al (2010) afirmam que “[...] a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor (...) da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos [...]” (p. 6). Se atentar para corresponder as necessidades e desejos dos educandos é, então, um caminho positivo e de bons resultados.

Mesmo tendo a turma três crianças com necessidades educacionais especiais, apenas duas delas (Vedito e Goku) eram visibilizadas por parte da turma como os “diferentes”. O déficit de atenção (que João possui) não é visto de forma problemática, ou tão problemática pelas crianças e professora, já que ele não é tratado como aqueles dois citados. Goku e Vedito, estando em uma condição de anormalidade perante a turma, tinham relações diferenciadas para com os colegas e dos colegas para com eles. Vedito, por exemplo, estava em uma posição de superioridade. Pareceu-nos que a condição de autista dava a ele uma liberdade superior aos demais, permitindo que saísse da sala com muita frequência, bagunçasse alguns materiais ou fizesse as atividades quando quisesse ou sentisse vontade. Para Oliveira e Sertié (2017):

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente (p. 233).

Percebemos então que uma das principais características do autismo é a interferência na comunicação e sociabilidade, limitação essa que vai variar de criança para criança e de acordo com o grau do transtorno. Vedito por exemplo, não apresenta dificuldades de se comunicar e tem facilidade de expor suas opiniões. Mesmo não havendo uma grande barreira na comunicação, existe uma distância perceptível entre professora e educando. Schmidt et al (2016), em uma pesquisa com professores acerca da percepção destes para com as crianças

autistas, relata que muitos docentes compreendem esse tipo de aluno como alguém que “vive em um mundo à parte” em “uma realidade paralela”.

Essa mesma compreensão foi perceptível em campo durante momentos distintos, e destacaremos dois deles. No primeiro, Vedito parece muito inquieto, decide retirar-se da sala, passa um bom tempo fora, entra novamente e coloca na mesa um conjunto de blocos de montar. Em seguida, pega um copo e se retira da sala novamente. Minutos depois, volta para pôr o copo na carteira, e torna a sair. Durante essas idas e vindas a professora não falou nada, pareceu não notar a ausência do garoto, e a auxiliar continuou a escrever em seu caderno individual. No segundo momento, a professora perguntou por Vedito na hora da chamada, e a cuidadora respondeu: “*está na sala de tia Jane*” (trecho do relatório da observação nº 9).

Compreendemos que Vedito pode não ser visto como alguém que está em um mundo à parte, mas ele é tratado diferentemente de todos os outros alunos. A criança entra e sai, passa horas fora da turma, muitas vezes não faz uma única atividade e ninguém (professora, cuidadora) questiona isso. Por que Vedito deixa a sua turma para frequentar a turma de “*tia Jane*”? Será que tem algo mais atrativo ou mais adequado para ele lá? Em conversa com a auxiliar, ela me afirmou que o garoto estava estressado, e relatou:

*“Quando [Vedito] está assim, só quer ficar andando, passeando no pátio, às vezes vai para a sala de recursos, mas nem sempre ele é bem aceito nesse espaço, pois a professora responsável por esta sala manda o garoto voltar, e ele vai para a sala “de tia Jane” (Cuidadora, trecho retirado do relatório da observação nº 9).*

A dificuldade em lidar com essa criança não se dá, a nosso ver, apenas por possíveis inadequações da proposta metodológica, mas também decorre da forma como sua personalidade forte é encarada pela instituição e como foi se construindo uma superioridade dele em algumas situações. Estar na condição de autista possibilita a essa criança ter uma liberdade exacerbada, a ponto de querer tudo no tempo dele e conforme as suas vontades, quando isso não é possível ele começa a chamar atenção tentando conseguir o que quer. Em uma discussão com o colega por exemplo, Vedito se irritou e derrubou a mochila dele. A professora o repreendeu. A partir dessa repreensão Vedito começou a derrubar garrafas, chutar a parede e empurrar algumas carteiras violentamente, com o intuito de fazer barulho e interferir na aula. A professora retirou a criança da sala, esta que saiu sorrindo e “dando língua”. A professora então comentou: “*Vedito não está acostumado com regras, a mãe dele em casa deixa ele fazer, mas na escola é diferente*” (professora, trecho retirado do relatório da observação nº 8), como se estivesse de fato sendo distinto do que foi remetido ao seu ambiente familiar.

Não apenas a professora, como a cuidadora, demonstram dificuldades em lidar com o garoto. Em conversa, a cuidadora afirmou: “*não pode bater nem pegar pelo braço, só pode no máximo falar enjoada, dar uma bronca. Só peguei no braço dele e vim trazendo para a aula uma vez*” (trecho retirado do relatório da observação nº 8). As oficinas desenvolvidas com a participação desse educando nos fizeram compreender as dificuldades das profissionais. Só foi possível entender a real forma de agir da criança por meio dessa mudança metodológica. Lá houve a oportunidade de escutar, de observar de perto, de coordenar situações. Na oficina 3 (na qual foi desenvolvido o conto e reconto da história ‘O rei e o tolo’), foi pedido para que as crianças escolhessem seus papéis na história:

Robin: “*Eu quero o rei, eu quero o rei, eu quero o rei!*”

Vedito: “*Ah não, tchau, tô me mandando*”

Executante da pesquisa: “*Vem Vedito, tem mais personagens*”

Vedito: “*Eu quero o rei*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 3).

O garoto percebeu que ninguém estava dando atenção ao seu pedido, pois ele mesmo havia entendido que o outro colega tinha pedido o papel primeiro. Começou a sair da sala, depois voltou, e disse:

Vedito: “*Eu vou ficar mesmo assim, mesmo você não me mandando*”

Executante da pesquisa: “*Vedito quer ser o quê?*”

Vedito: “*O rei*”

Executante da pesquisa: “*O rei já está com Robin*”

Vedito: “*Eu te odeio*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 3).

Após Vedito ficar chateado e bater fortemente nas carteiras, Robin decidiu abrir mão do seu papel, porém, não foi permitido pela pesquisadora, já que ela não quis repetir a dinâmica usual de tratamento dado a Vedito. Nesse momento foi notória a dificuldade de lidar com os quereres daquela criança, que tem dificuldades de aceitar uma ideia ou vontade contrária à sua. Existe indisciplina, e uma prática muito forte de manipulação por parte dela. Para um único professor, que busca proporcionar experiências para 31 (trinta e uma) crianças, essa não é uma tarefa fácil, e muitas vezes a formação não contribui para esse trabalho. Por isso Schmidt et al (2016) referindo-se à dificuldade dos docentes de lidar com crianças autistas, ressaltaram “a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola” (p. 232), pois como sabemos a escola não é uma instituição à parte; o trabalho educacional deve começar na família e na sociedade.

O caso de Vedito nos ajudou a pensar neste trabalho sobre o trato institucional dado à crianças com necessidades especiais, no que tange ao seu comportamento e condução em sala e para com o conteúdo lecionado. E os demais alunos? Como se dá a relação desses para com a professora? Como interagem em sala de aula? Como vivenciam o processo de ensino e

aprendizagem? Na turma existe um pequeno problema de indisciplina, porém, os métodos ainda constituem a nosso ver o fator que mais exclui, ou seja, afasta a criança das experiências, da criticidade, dos prazeres que podem e devem estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Existe uma ausência de práticas lúdicas ou que discutam a realidade, que a explore e aconteça por meio do que as crianças mais gostam de fazer.

Para Brait et al,

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor (2010, p. 3).

Percebemos diante dessa afirmativa que o ensino torna-se prazeroso quando desperta o interesse da criança, sua curiosidade, vontade de fazer e descobrir. Quando isso não acontece começa a existir um enfadamento por parte do educando, e aqueles com déficit de atenção (como João) ou os mais agitados, indisciplinados e com dificuldades no processo de ensino aprendizagem, sentem com mais facilidade a vontade de afastar-se da escola, ou de fazer coisas interessantes que satisfaçam seus desejos e expectativas, que naquele momento a escola não consegue suprir. Por isso as voltas na sala de aula, as conversas paralelas, os espaços para chateações e brigas.

Não podemos achar que isso não causa efeito para as crianças ou que elas não sentem essa falta. Durante as oficinas, as dinâmicas buscaram discutir esse tipo de questão. Em uma delas (jogo dos sentimentos) Robin, um dos mais indignados em todas as suas falas sobre a escola, usou a palavra 'nojo' associada à escola. Ao questioná-lo sobre sua escolha, a criança optou pelo silêncio. Para Ferreira (2007), não só os educandos, como os próprios professores estão insatisfeitos com o cenário e qualidade da educação atualmente. Os alunos saem da escola frustrados, e nem sempre os professores dão conta disso. Sem dúvidas que as dificuldades vivenciadas pelos docentes não são pequenas, e que os desafios em lidar com as diferenças exigem deles tempo e cuidado nem sempre possíveis, e que muitas vezes não pode ser exercido por falta de estrutura, de auxílio do governo ou da própria instituição. Esta mesma autora aponta a falta de formação docente como uma das grandes barreiras que interferem ou não contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, as tornando excludentes.

Se a criança não encontra o que busca na sala de aula, ela vai procurar outras coisas que a faça sentir prazer ou que, ao menos, a mantenha ali. O que aparece como indisciplina então, pode ser uma manifestação da exclusão escolar, que se caracteriza pelo não cumprimentos de metas ou propostas pedagógicas que supram os interesses dos alunos, transformando a escola em um espaço desinteressante e estimulando a evasão (ANTUN, 2013). As ameaças de ficar

sem intervalo, “de castigo”, ou de convocar os pais à escola, constituíram-se naquela turma uma forma docente de tentar disciplinar, controlar corpos que buscam o tempo todo a liberdade, a satisfação, ou que procuravam relações mais prazerosas.

As ameaças do “castigo”, eram colocadas pela professora como uma forma de controlar a “desordem”, a indisciplina ou rebeldia causada muitas vezes pela ociosidade desses educandos em sala de aula. Percebemos, no entanto, que como a maioria das instituições de ensino brasileiras, as aulas e metodologias não propõem a inclusão de todos os alunos, uma vez que os métodos nem sempre contemplam as necessidades desses. Para Mantoan (2003), esse modelo de ensino apenas integra, ou seja, insere os educandos parcialmente, uma vez que todos estão em um mesmo espaço, copiando das mesmas atividades, participando das mesmas brincadeiras, mas não promovendo equidade, não satisfazendo as necessidades individuais. Temos professores cansados, sem auxílio ou formação suficiente, alunos frustrados e um governo despreocupado. Por isso Smeha e Seminotti nos alertam que:

Nesse aspecto, as políticas de inclusão podem ser pensadas como uma estratégia de ordenação, normatização da educação de “todas” as crianças em espaços comuns, o que favorecerá o controle na medida em que captura a diferença, o estranho e torna-o familiar com a finalidade de evitar o caos. Trata-se de uma tentativa de uniformizar a diferença (2008, p.309).

Compreendemos que a exclusão dos educandos ocorre por meio desse processo de normatização, onde o castigo entra como ferramenta de controle, um controle almejado não apenas pelo docente, mas pela própria instituição. A exclusão mostrou-se, então, presente na dinâmica da sala de aula, nos espaços que cada educando ocupava e nos métodos, se expandindo por meio das dificuldades e falta de formação docente, que tende a reduzir a qualidade da educação, segregando cada vez mais as relações no espaço educacional.

No próximo item, compreendemos como as questões de gênero e raça tornam-se princípio de exclusão, e de como esses dois fatores, apesar de serem distintos, estão interligados e presentes nas escolas, mostrando-se principalmente pelas relações ‘preconceituosas’, nas quais meninos e meninas parecem prezar pelo distanciamento e rejeição entre os sexos.

#### **4.2 Raça e gênero como fatores de exclusão na escola**

Analisar as questões referentes à raça e gênero nas relações infantis não é tarefa fácil. Como marcadores da diferença, esses dois fatores estão naturalmente no espaço educacional. Porém, como a diferença é tida socialmente como “anormalidade”, as discussões e relações entre crianças de raça e gênero diferentes causam turbulências frequentes. Mas a que estamos

nos referindo quando pensamos em gênero ou raça? Será que é apenas a sexualidade e a cor da pele que ganham espaço nessas problemáticas?

De acordo com Olinto (1998):

Gênero é um conceito das Ciências Sociais surgido nos anos 70, relativo à construção social do sexo. Significa a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres”. O uso do termo gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos (p. 162).

Olinto nos ajuda a compreender o que é o gênero fazendo uma distinção básica entre este, e o conceito de sexo. O gênero, como podemos perceber, é uma construção social e identitária que possibilita aos homens e mulher reconhecerem-se enquanto tais perante a sociedade. Muito mais do que o sexo (que se distingue apenas pelo que é aparente e fisionômico), o gênero atravessa a vida e as relações pessoais. Ampliando esta ideia, Scott (1992 *apud* TORRÃO-FILHO, 2015) afirma que “O gênero dá significado às distinções entre os sexos, ele “transforma seres biologicamente machos e fêmeas em homens e mulheres, seres sociais”. Se há diferenças biológicas entre os sexos, não são elas que determinam as desigualdades entre eles” (p. 2005).

Diante disso, podemos compreender que os conflitos entre gêneros, as relações e preconceitos gerados a partir, não se dá pela distinção dos sexos por si mesmos. A discriminação e distância entre crianças de sexos diferentes se dá por uma relação sócio cultural, na qual elas criam uma imagem e idealizações sobre o papel do homem e da mulher, imbuindo em meio a essas idealizações uma série de preconceitos e expectativas, que se fundem e ganham espaço nas relações estabelecida com os seus pares.

Quanto à raça, Guimarães (2003 *apud* AGUIAR, 2008) afirma:

(...)as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos. As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (p. 2).

Guimarães considera a raça como uma construção social e cultural histórica, que se define nos discursos enviesados de princípios biológicos, ou seja, que se utilizam de argumentos relativos às relações sanguíneas, parentescos, ou os traços fisionômicos, moralísticos, ou costumes de um povo para falar sobre ele. Ampliando esses discursos, Santos et al (2010), afirma que não existe de fato raças, no sentido biológico, pois “as diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. Há um amplo consenso entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não

existem” (p. 122). Santos (2008), como base em Munanga, afirma que o conceito de raça atualmente não é visto por uma perspectiva biológica, pois as ideologias escondem por trás desse conceito uma relação de poder e dominação. O preconceito, por exemplo, é a expressão real de que as questões de raça não são vistas apenas como diferenças biológicas, mas por um viés político e social. Os negros continuam sendo visualizados como essencialmente associados e submissos às baixas condições financeiras de vida. Os brancos ainda são elevados às melhores condições e expectativas sociais.

As relações de gênero e raça são atualmente ainda muito excludentes, afetando não apenas os adultos, mas como também as crianças, desde as suas relações familiares até a sua vida educacional. Tanto o gênero, quanto a raça, fazem parte dos marcadores da diferença, e como tal, causam estranhamento e geram preconceitos. Para Bandeira e Batista (2002),

[...] o preconceito caracteriza-se como sendo uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que o exercido como uma forma racionalizada de controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou o/um grupo. Tal forma de pensar acarreta práticas e atribuições arbitrárias, destacando os traços de inferioridade, baseados em argumentos que pouco tem a ver com o comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação (p. 130).

O preconceito, constitui-se então associada à exclusão, envolvendo o menosprezo pelas pessoas, palavras de inferioridade, o desprezo pela diferença. Podemos dizer, com base na afirmação de Bandeira e Batista, que são atitudes e ações que visam distanciar ou afastar as pessoas de classes, etnias, cor, gênero e/ou raça diferentes. Nas escolas de ensino fundamental o preconceito pode aparecer por meio das brincadeiras, nas conversas entre os pares, nas piadinhas soltas em meio à aula ou na própria forma pela qual a turma se organiza. Na turma envolvida na presente pesquisa, o trato diferenciador e o preconceito para com crianças de gênero e cor diferentes eram constantes.

Na sala era perceptível como crianças de sexos diferentes não se misturavam. A divisão era naturalizada. Os meninos sentavam próximos um dos outros, todos no lado direito da sala. As garotas também ficavam próximas umas das outras, todas no lado esquerdo. Na fila dupla que se distribuía ao centro da turma, meninos nunca ficavam ao lado de meninas. No intervalo, essa separação se repetia, uns de um lado do pátio, outros do outro. Esse é um distanciamento que iniciou-se pela separação dos corpos, um distanciamento físico, que logo se expandiu para os gestos e comportamentos infantis.

Nas brincadeiras desenvolvidas no intervalo, como o futebol, por exemplo, só os garotos participavam, enquanto as meninas conversavam ou criavam brincadeiras distintas. Faz-se

necessário mencionar que existe um posicionamento de superioridade dos meninos para com as meninas. São eles que batem, xingam e inferiorizam as garotas.

Finco (2003, p. 95) baseado nos estudos de Louro, afirma que “as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais””. Diante desse posicionamento, podemos compreender que a falta de trabalho pedagógico específico, ou a pseudo neutralidade das instituições de ensino frente ao preconceito estabelecido com base no gênero, contribuem para a expansão de comportamentos excludentes entre crianças no espaço educacional. Em uma das aulas observadas, João desenhou seu órgão genital sobre um papel e o posicionamento da professora revelou o tabu como essas questões são tratadas. Ao perceber que João estava desenhando seu órgão genital, ela se posicionou dizendo: “*todo mundo sabe que você tem um pinto, para que ficar desenhando? Coisa feia!*” (fala registrada no relatório da observação nº 11). Após uma colega de sala denunciar que o menino voltara a repetir o mesmo desenho, a docente, sem saber como lidar com a situação, voltou a se posicionar dizendo: “*se ele desenhava novamente, levo para [a diretora]*” (trecho retirado do relatório da observação nº 11). Enquanto a professora o repreendia, o garoto sorria e observava o que estava acontecendo.

Para Tortato e Carvalho (2010):

As dificuldades de tornar os trabalhos com gênero, sexualidade, diversidade sexual mais presentes nas práticas pedagógicas transcendem a desintegração das políticas públicas e passam também pela resistência das pessoas que fazem o dia a dia da escola. Os profissionais da educação são sujeitos inseridos em um contexto social que vem sofrendo grandes mudanças nas últimas décadas, onde as “verdades” por tanto tempo defendidas estão sendo severamente questionadas e postas a todo tipo de prova (p. 4).

Para essas autoras, com as mudanças constantes do mundo atual, os próprios docentes sentem-se desestabilizados e provocados por novos valores. Diante disso, existe uma certa insegurança em intervir, discutir, ou estimular alguns questionamentos. Isso nos lembra da necessidade de formação continuada e de apoio de todos os profissionais da educação, aqueles que também acompanham as crianças no espaço educacional e que não são necessariamente os docentes.

A distinção entre gêneros, que aparece inicialmente no uso não compartilhado de dados espaços, ganhou também manifestações nas falas e atitudes dos educandos. No momento que as atividades em grupo foram realizadas, isso fica ainda mais visível. Em campo, durante uma das aulas de educação física, a professora propôs uma brincadeira com bola, onde as crianças em círculo deveriam passar a bola de uma para a outra. Na organização inicial do círculo, que

foi definida pelas próprias crianças, alguns meninos sentaram-se próximos às garotas, e logo foram apontados pelos demais, que gritavam sorrindo: “*menininhas, meninas*”. Ao ouvir essas palavras, eles rapidamente mudaram de lugar, ficando cada metade do círculo composto por um dos gêneros.

Para Sousa e Altmann, as aulas de educação física demonstram com muita clareza a relação de empoderamento masculino:

[...]na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista (...). Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes (1999, p. 57).

Compreendemos então, que no espaço educacional o machismo estimula a separação, o distanciamento entre os sexos. Temos salas de aula mistas, onde crianças de sexos opostos estão sob o mesmo espaço, compartilhando algumas brincadeiras e conversas, mas nem sempre interagindo integralmente, aceitando-se umas às outras. Diante do que foi mencionado por Sousa e Altmann, e com base nas experiências vivenciadas em campo, assim como os diálogos apresentados nesse estudo, percebemos a presença do preconceito de gênero e do machismo, o que vai gerando e construindo um espaço de exclusão e segregação na escola.

As aulas de educação física, como bem afirmavam as autoras, geram conflitos entre os sexos porque estimulam frequentemente o uso da força, da velocidade, atributos esperados historicamente dos meninos, noção que se perpetua preconceituosamente até os dias atuais. Os garotos tentam defender a sua “valentia”, o seu posto de superioridade. Superioridade essa demonstrada em pequenos gestos e atitudes cotidianas. Podemos perceber isso em um diálogo entre João e Estelar (duas crianças que sempre discordam entre si) durante o ‘jogo dos sons’, atividade realizada na segunda oficina:

Cauã: “*Alguém já te bateu aqui na escola?*”

João: “*Não, por que eu bato em todo mundo que bater ne*”

Estelar: “*Bateu sim. Aluno 1<sup>12</sup>, Aluno 2...*”

João: “*Bateu não*”

Estelar: “*Você apanhou, apanhou sim!*”

Executante da pesquisa: “*E por que você bate em todo mundo?*”

Estelar: “*Por que ele se acha o valentão da sala*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 2).

<sup>12</sup> O termo Aluno 1 e os seus sucessores serão utilizados para identificar os demais educandos da turma com a qual essa pesquisa foi realizada, mas que não estão entre as 7 crianças selecionadas para participar das oficinas.

Essas manifestações de suposta valentia, de dominação masculina via violência em sala de aula, começa a cansar as próprias crianças e a distanciá-las. No mesmo dia em que esse diálogo foi registrado, Estelar fez o seguinte apontamento:

Estelar: “*Queria que tivesse uma escola de meninos e de meninas, separados*”

Executante da pesquisa: “*Por que isso seria bom?*”

Estelar: “*Por que os meninos são atentados*”

Garotos: “*É não!*”

João: “*As meninas são uma bosta*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 2).

Esse diálogo demonstra o grau de rejeição e a forma estereotipada como se enxergam e interagem. O que é questionável em meio a tudo isso são as proporções pelas quais as crianças vão dispendo e lidando com as situações. Não são apenas as meninas que fazem queixas dos garotos, eles também se queixam, e demonstram uma perda de espaço em sala de aula e na relação com a professora, em decorrência de questões de gênero. Como podemos perceber nesse diálogo (já apresentado em seção anterior desse trabalho):

Executante da pesquisa: “*Quem gosta da professora?*”

Robin: “*Eu não gosto não. Ela diz coisas com os meninos e não diz com as meninas*”

Estelar: “*Ah, mentira*”

João: “*É mesmo, as meninas na sala faz tudo, pode dar até... home deixe eu parar*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 2).

Esse diálogo nos possibilita levantar alguns questionamentos. Será que as chateações dos meninos para com as meninas, os gestos violentos ou atitudes grosseiras são apenas resultado da “valentia/violência por eles valorizada”, ou também seria uma forma de chamar atenção da docente? Dal’Igna destaca nas suas análises que:

[...]os meninos são mais desatentos, inseguros, agressivos, desinteressados e distraídos, enquanto as meninas apresentam dificuldades justificadas por sua (in) capacidade cognitiva. Quanto à adaptação escolar, as meninas, por serem bem-comportadas, organizadas, disciplinadas, obedientes e caprichosas, apresentam melhor ajustamento escolar. Os meninos, por sua vez, são mais indisciplinados, agitados e desorganizados (Dal’Igna, 2007 *apud* BARBOSA et al, 2011, p. 455).

Os estudos de Dal’Igna nos ajudam a identificar uma série de condutas associadas às meninas e meninos no ambiente escolar e, a partir dessas expectativas, compreender um pouco das relações entre alunos e professores em sala de aula. Em campo, foi perceptível os distintos comportamentos entre as crianças. As meninas, por serem mais discretas e mais obedientes, não interferiam na aula com frequência e, conseqüentemente, recebiam menos advertências. Os garotos costumavam ser os articuladores da bagunça e do barulho, levando a professora a ter um outro posicionamento para com eles. As advertências recebidas limitavam a liberdade e comportamentos destes meninos, gerando a queixa feita por eles, que reclamaram não ter um espaço e liberdade tal qual as garotas.

Um dos momentos que os papéis de gênero e relações de poder se invertem foi na brincadeira que eles denominam de “polícia e ladrão”. Nessa brincadeira, as meninas tinham uma posição de superioridade, a qual os meninos respeitavam. Era uma das principais brincadeiras que desenvolviam juntos, talvez a única. Os meninos corriam para não serem pegos pelas meninas. E quando eram pegos, ficavam presos no local escolhido como prisão, onde uma criança, muitas vezes um menino, ficava como guarda. Nesse momento, os meninos cortavam um pouco de sua parceria usual, trabalhando a favor das meninas.

François (1997),

[...] analisando brincadeiras em grupos mistos, observa que em grupos mistos, quando há liderança feminina, os meninos tendem a ser mais sensíveis, usando o humor. Nos grupos mistos, em áreas de domínio masculino, diminui o poder das meninas, como na quadra de futebol, reduto tradicionalmente masculino, que cria dificuldades para a inserção feminina (FRANÇOIS, 1997 *apud* KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 212).

Diante disso compreendemos que a brincadeira era uma oportunidade de se exercer uma carga de poder sobre o outro, que estará nas mãos dos meninos ou das meninas. Esse poder está ligado às características dos espaços ou às situações especiais em que se desenrolam. Se as meninas tivessem em uma brincadeira mais praticada por elas (de bonecas, por exemplo), os meninos que quisessem participar iriam ouvi-las ou até obedecer alguns comandos, porque elas estão liderando, exercendo um papel historicamente atribuído à elas, que é o de arrumar bonecas, pôr para dormir, alimentar. Já no futebol, os meninos tomam a liderança e sentem-se no poder, por estarem exercendo uma atividade que é historicamente vista como masculina. O desprezo para com o gênero oposto vai ocorrendo na medida que esses papéis se tornam verdade absolutas, e uma criança passa a sentir-se superior a outra por se classificar como apta a desenvolver uma função que o outro supostamente não pode fazer ou não tem a mesma potencialidade de fazer.

A distinção entre gêneros abre caminho para o preconceito estabelecido entre grupos, uma vez que as crianças que mais se atingiam verbalmente, com apelidos ou atitudes racistas, eram de gêneros distintos. Os educandos que mais demonstravam este tipo de preconceito foram João e Robin (o primeiro com mais intensidade). Estelar (uma menina negra) é uma das mais ofendidas por meio de palavras racistas e de cunho preconceituosos lançadas por eles. Em um diálogo entre João, Robin e Estelar, já mencionado em item anterior, a garota tem seus olhos comparados aos de uma macaca, e nós podemos compreender brevemente a intensidade de algumas ofensas. Em outro diálogo entre eles, as comparações e menosprezo continuavam:

João: “E tu, cabelo de picuim?”

Executante da pesquisa: “Por que os cabelos dela é cabelo de picuim?”

João (rindo): “Por que é grande”

Estelar: “Se você tiver incomodado pague um cabelereiro para ver se abaixa” (trecho retirado de relatório de oficina nº 2).

Ouvindo o que estava se passando Margarete começou a rir, e João rebateu:

João: “*O seu também Margarete*”

Estelar (ainda mais rápido): “*Pague o cabelereiro para nós duas logo de uma vez*”

Robin: “*Fica massa cortar careca(...) as meninas...*”

Executante da pesquisa: “*Você acha que seria massa uma menina careca?*”

Robin: “*Era (risos) eu queria cortar meu cabelo careca para colocar uma peruca, seria massa*” (trecho retirado de relatório de oficina nº 2).

Observamos então um diálogo violento e discriminador, onde dois garotos atingem duas garotas por meio de um discurso e apontamentos racistas. Um racismo que muitas vezes parece se disfarçar pelo mote da “brincadeira”, onde todos os afrontes entre as crianças parecem muitas vezes desentendimentos infantis, “coisas de criança”. Sendo que, o observado é que desde a infância o corpo, as características físicas, os comportamentos, a forma de falar ou posicionar de uma criança vira objeto de ofensas sérias. Bandeira e Batista (2002) afirmam que o preconceito começa a desenvolver-se por meio do corpo, dos estigmas e piadas para com as características físicas ou comportamentais de uma pessoa, assim como aconteceu entre Estelar e esses dois garotos, que utilizaram de características físicas para fazer um apontamento discriminatório.

O curioso em meio a tudo isso, é que João e Robin, foram os únicos que no ‘jogo das características’ se identificaram como brancos, sendo que todo o restante das crianças participantes da oficina, se reconheceram como negras. Em conversa, a docente afirmou que Estelar sempre sofreu preconceito, sendo chamada de “*macaca, preta*”. Afirmou também, que havia acabado com tais atitudes. No entanto, observamos durante as oficinas que os posicionamentos racistas ainda ocorrem, mesmo que elas tomem uma proporção menor diante da professora regente. Esse momento de oficinas revelou que as relações preconceituosas estão ocorrendo e se mostrando diariamente. Para Macedo (2016) “Esse tipo de preconceito gera, sobre o alunado negro, quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico” (p. 96), uma vez que para essa autora, ela pode desenvolver o medo, a dor, e a sensação de impotência.

Mas será que apenas os educandos estimulam o preconceito? Em um projeto sobre leitura realizado na escola durante a realização da pesquisa, as crianças da turma com a qual esta pesquisa foi realizada elaboraram uma peça teatral contando a história de João e Maria, onde as próprias crianças foram os personagens. Dentre os protagonistas da peça, estava Estelar, que tinha sob o peito um papel onde constava escrito “madrasta”, o personagem por ela exercida. A escolha de uma menina negra para assumir tal papel é um tanto questionável, uma vez que a madrasta é descrita como uma pessoa “ruim, maldosa, sem atributos positivos”.

Se observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre pluralidade cultural e orientação sexual, compreendemos por meio da contemplação desses temas transversais um avanço no campo educacional. Ocorre que mesmo existindo tal documento, que orienta os

professores e as instituições a desenvolver nos educandos uma consciência crítica e o respeito pela diversidade e diferença, pouco se trabalha ou discute essas perspectivas nas instituições educacionais de nossa região. De acordo com o documento:

O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. O trabalho volta-se para a eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente (BRASIL, 1997, p.39).

Quanto à orientação sexual, afirma:

[...]propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p. 83).

Falar sobre sexo também é discutir questões de gênero, ambos os temas buscam reduzir a exclusão de jovens e crianças, instituindo-os e incluindo em discussões atuais e relevantes para sua fase de vida. A perspectiva é levar a criança a ter um autoconhecimento sobre si, conhecendo também os valores do outro, o que esse outro julga importante e necessário para a sua vida. Quebrar tabus, estabelecer relações de respeito e apreço à diversidade é uma tarefa na qual a escola deve se empenhar.

Um dos problemas atuais é a superficialidade com a qual as escolas costumam abordar essas questões. Durante nossa inserção em campo, a instituição de ensino desenvolveu um projeto no dia da consciência negra. Nesse projeto, a maior parte dos professores organizaram algumas apresentações com as suas turmas. Em uma das apresentações, uma professora da escola e alunos de outra turma dançaram a música “Nega maluca”, interpretada por ‘As meninas’, que traz uma abordagem preconceituosa sobre a mulher negra. Vejamos um pequeno trecho dessa canção:

Nega maluca, nega maluca, doida doida doidaaaaa  
 Nega maluca, nega maluca, doida doida doidaaaaa  
 Eu quero ver você mexer eu quero ver você sambar  
 Segure aqui segure ali, só não pára de quebrar.

A utilização dessa música na escola revela marcas de um projeto escolar, onde fala-se da negra sem o cuidado de perceber as características atribuídas. Nessa canção especificamente, a mulher negra é compreendida como vulgar, doida, quase um objeto.

Como pode-se perceber, as questões de gênero e de raça não se distanciam uma da outra, muito pelo contrário, ambas estão imbuídas em relações preconceituosas que geram uma série de conflitos entre os educandos. Diante disso, a escola deveria ter um papel importante frente esse quadro, estimulando por meio das práticas pedagógica o respeito e preservação da diversidade, para que então, possa reduzir a exclusão entre os educandos em decorrência de marcadores de gênero e/ou raça.

No próximo item, compreenderemos como a deficiência é visibilizada em sala de aula, quais os limites e relações excludentes entre deficientes e não deficientes, pensando no espaço que as crianças com necessidades educacionais especiais ocupam nas relações com seus pares, seja na realização das atividades escolares, no compartilhamento de experiências ou no brincar.

#### **4.3 Deficiência como fator de exclusão na escola**

A deficiência, dentro dos discursos atuais, ganha uma vertente preconceituosa, sendo sinônimo de anormalidade, impotência, ineficácia para desenvolver atividades e pensamentos. Valorizamos a inclusão e compreendemos o esforço que tal paradigma desenvolve para efetivar a equidade entre as pessoas. Esse debate está embasado nas ideias de Silva (2006) que considera a deficiência como construção social, como uma condição de “não eficiência” causada não apenas pelas condições biológicas, mas pela falta de oportunidades e políticas sociais e educacionais que enxerguem os “deficientes” como pessoas que possuem potencialidades e que elas podem e devem ser desenvolvidas (como especificamos em sessão anterior desse trabalho).

Para Bezerra (2017, p. 487) “os laudos médicos têm funcionado como um atestado de incapacidade apriorística, relativamente autônomo do próprio agente a quem se dirige e classifica, à medida que lhe institui um lugar social dado”. É inegável que os laudos atribuem um peso ainda maior sobre a criança, principalmente quando os educandos ouvem ou tomam conhecimento de que determinado colega possui alguma necessidade educacional especial. Na turma com a qual essa pesquisa foi desenvolvida, João, Goku e Vedito possuem laudo. O primeiro, é diagnosticado com déficit de atenção e isso não dá a ele a condição de “anormal” perante as crianças, pelo contrário, ele é um dos que tenta dominar a turma se posicionando como o “valente”, incomodando por meio de brincadeiras e atitudes os colegas de classe, entre eles Goku; seja balançando a carteira até derrubar seus materiais ou colocando o pé para ele cair.

Aqueles considerados por parte da turma como “deficientes” ou “especiais” são Goku (tem problema crônico, encefalopatia, retardo mental e distúrbio mental irreversível) e Vedito (autista). Porém, as necessidades educacionais e comportamentos de cada um fazem com que sejam tratados de forma diferenciada pelos colegas e pessoas com que se relacionam na escola. Observemos, então, quatro momentos distintos em que isso torna-se perceptível. Uma demonstração de como a deficiência é visibilizada no caso específico e como esses meninos interagem entre si.

Momento 1: Durante uma aula de educação física a professora desenvolveu uma brincadeira com bola, onde as crianças em círculo ficaram passando a bola de uma para a outra. Vedito, que havia passado a aula toda fora da sala, reapareceu na turma e entrou no jogo sorridente, gritando: “*pra mim, pra mim, pra mim!*”, mas os colegas não o deram ouvidos. Mesmo assim, ele continuou no meio do círculo correndo de um lado para outro querendo pegar a bola. Goku, que também participava da brincadeira, ficou esperando que passassem a bola para ele. A professora, percebendo que nem todos estavam participando, mandou jogarem a bola para Vedito e ficou reforçando o pedido várias vezes. Só assim Vedito conseguiu tocar na bola e participar da brincadeira, enquanto Goku não recebeu a bola em momento algum

Momento 2: Durante o intervalo Vedito conseguiu se entrosar sem dificuldades com crianças da sua turma e de turmas distintas. Na brincadeira de polícia e ladrão, uma das mais concorridas pelas crianças da sala, ele foi aceito facilmente no papel de ladrão.

Momento 3: Goku passou grande parte do intervalo sem brincar, teve grandes dificuldades de ser aceito em algumas das atividades, andou de um lado para o outro, passou em frente à cantina e olhou, como se quisesse mais sopa. Tentou se aproximar de umas meninas, mas elas mandam ele sair. Correu, “mexeu” com um colega de sala tentando puxá-lo para brincar, mas não houve nenhum retorno. Para chamar atenção, disparou correndo sozinho e gritando: “*corre, corre!*”, mas ninguém correu com ele. Após um bom tempo, uma de suas colegas de classe o deu a função de guarda numa brincadeira, onde o garoto tinha a obrigação de vigiar os colegas que ela havia prendido.

Momento 4: Durante a oficina 4, realizou-se o reconto da história “O rei e o tolo”. Enquanto apresentava-se os personagens e suas respectivas características, para que as crianças se identificassem e escolhessem qual personagem queriam desenvolver, Vedito implicou com Goku:

Executante da pesquisa: “*Um mensageiro que era todo atrapalhado e respondão*”

Vedito: “*Que nem o Goku, esse bundão aí*”

Goku: “*É tu!*”

Executante da pesquisa: “[...]tinha Margarete, uma cozinheira, uma menina bem conversadeira e inteligente”  
 Vedito: “Que era que nem o Goku”  
 Executante da pesquisa: “Quem?”  
 Vedito: “O gordinho aí”  
 Goku: “É tu magrinho”  
 Vedito: “É tu” (trecho retirado do relatório da oficina nº 4).

No primeiro momento citado anteriormente, observamos que toda a turma invisibiliza (pelo menos em algumas situações) Goku e Vedito. No momento da brincadeira, onde a habilidade se fazia necessária, as crianças os rejeitaram automaticamente. Se a professora não ficasse reforçando a ideia de que todos deveriam participar, as crianças possivelmente não passariam a bola para Vedito. Enquanto Goku, ficou esperando ser visibilizado e depois favorecido, mas isso não aconteceu. Por isso, Silva afirma que a deficiência “[...] pode se perceber relegada à invalidez se lhe são negadas oportunidades necessárias aos aspectos fundamentais da vida, tais como trabalho, educação, habitação e lazer” (2006, p. 117). Ou seja, em muitas situações essas crianças são vistas como inválidas, suas capacidades e habilidades se escondem no mote da anormalidade e elas não conseguem se tornar visíveis por que nenhuma oportunidade é dada para que elas possam então demonstrar o seu potencial e desenvolvê-lo.

Os momentos 2 e 3, foram trazidos com objetivo de comparação, para que percebamos que Goku e Vedito, mesmo estando ambos na condição de deficientes, têm dificuldades distintas de aceitação. Em algumas brincadeiras um consegue interagir e brincar com facilidade, enquanto o outro fica a maior parte do intervalo sem companhia. Seminotti nos seus estudos aponta que:

Reconhecer e respeitar as diferenças entre integrantes de um grupo exige esferas elevadas do aparato psíquico que, por sua vez, em função dos estados regressivos característicos dos grupos, ficam prejudicadas. Inicialmente, as pessoas tendem a se reunir nos subgrupos por semelhanças e após conquistam o direito de manifestar suas diferenças com a proteção e apoio do subgrupo. O grupo tem pouca tolerância com alguém que se mostre diferente da maioria e, quando esse diferente não encontra sinais de identidade entre os integrantes do grupo, tende a se afastar. Quando há, porém, pelo menos dois integrantes com características comuns e distintas dos demais, existe a possibilidade que a dupla desenvolva apoio mútuo e estimule uma organização mais sólida do que quando se trata de apenas um indivíduo diferente no grupo (SMEHA E SEMINOTTI, 2008, p. 312-313).

As crianças estarão sempre buscando, montando estratégias para conquistar a confiança e adentrar em um grupo, para que possa compartilhar experiências com os seus pares. O problema é a forma pela qual as diferenças são visibilizadas, e como bem nos apontou os autores, a tendência grupal é rejeitar, distanciar-se ou não permitir que crianças que tenham alguma característica ou comportamentos distintos da maioria do grupo façam parte dele. A

criança excluída passa a ser vista como estrangeira, porque o critério de entrada são as semelhanças entre os iguais.

Sendo assim, por que Goku e Vedito, estando ambos na condição de “deficiente”, são tratados de forma diferente? Como apontou Smeha e Seminotti (2008), os grupos se formam pelas semelhanças, mas talvez em sala de aula os comportamentos de Vedito e a forma como ele interage e busca seu espaço o faça ser mais visibilizado que Goku. Vedito chama atenção o tempo todo, seja agindo com agressividade, arrastando as carteiras quando não consegue algo desejado, apelidando ou desenvolvendo algumas atitudes mais fortes (como pintando o olho com tinta preta, desafiando a condutora da oficina, como ocorreu no primeiro encontro com as 7 crianças).

Esses comportamentos não aparecem apenas como implicância, mas uma forma de participar e de conquistar um espaço. A própria criança demonstrou isso verbalmente enquanto realizávamos a brincadeira de perguntas e respostas na oficina 4. Após Cauã tirar e cumprir a afirmativa do jogo “abraçe o colega que você mais gosta” (ele abraçou o Robin), voltamos a passar a caixinha, porém Vedito começou a desprezá-la, passando-a de forma aligeirada e derrubando conseqüentemente todos os papéis no chão. Ao repreender tal atitude, o garoto ficou em silêncio, e em seguida afirmou:

Vedito: “ *Eu só queria um abraço*”

Executante da pesquisa: “ *Quem quer dá um abraço em Vedito?* ”

Robin (o único que se dispôs): “ *Eu!* ”

Executante da pesquisa: “ *Aí, muito bem, Vedito ganhou o abraço dele*” (trecho retirado do relatório de oficina nº 4).

Após o abraço, Vedito ficou com os olhos cheios de lágrimas, sentou e voltou a participar da brincadeira. Essa atitude de Vedito demonstrou o seu desejo de ser incluído afetuosamente, de participar, de vivenciar também as experiências. As atitudes agressivas e às vezes desregradas deram espaço para a sua sensibilidade, como no momento do abraço.

Diferentemente de Vedito, que busca às vezes forçadamente, participar das situações, Goku tem um comportamento mais passivo, de espera. Isso não quer dizer que ele não busque um espaço, mas os desafios para ele parecem ainda maiores. Para Smeha e Seminotti:

Como o desejo de reconhecimento torna possível a compreensão de fenômenos inerentes à relação grupal, sempre que uma criança estiver diante de outra, da mesma forma que sujeitos em outras fases do desenvolvimento, sentirá a necessidade de ser reconhecida, levada em consideração e, para tanto, acontecerá a comparação, colocação à prova, desenvolvimento de formas de sedução, de exibição e demonstração de potencialidades que lhe assegurem um lugar de prestígio para que seja bem sucedida na luta pelo poder (2008, p. 313).

Goku busca constantemente demonstrar suas semelhanças, tenta participar das atividades desenvolvidas pelos colegas e muitas vezes se coloca à prova, repetindo ou agindo de acordo

com o que os colegas de sala pedem para ele fazer. Tudo isso em busca desse lugar de prestígio mencionado por Smeha e Seminotti. Observamos isso durante a observação de número 12. Alguns meninos começaram a cantar uma música, Goku acompanhou e cantou empolgadamente. Robin olhou rindo para a atitude de Goku, acompanhou um trecho da música com ele. Em seguida, levantou e bateu no braço do menino, que parou automaticamente de cantar e colocou o dedo na boca, como estava anteriormente ao ocorrido.

O inquietante é que nesse mesmo dia, Goku havia passado por uma série de situações constrangedoras. No início da aula Robin chamou Goku de “baleia”, e ouvindo isso, alguns meninos se encorajaram para o incomodar. A forma mais propícia que encontraram foi escondendo os materiais escolares de Goku quando ele precisava sair da sala ou em algum momento de distração. Goku aceitou inicialmente em silêncio, até ficar extremamente irritado, revidando. Agarrou um dos colegas que estava a esconder seu estojo, colocou o braço sob o pescoço dele e disse irritado, com um tom de voz de alta: “*Me dê!*”. Puxou o estojo da mão do menino. Um outro colega ao ver o que estava acontecendo atacou Goku batendo nele, e ele revidou. Nesse momento a professora entrou na sala e perguntou o que estava acontecendo. Uma das crianças da turma respondeu: “*Estavam mexendo no gordão*”.

Associando o ocorrido às palavras de Ferreira (2007), ao falar da negação da deficiência, que para a autora é e sempre será negada. E essa negação e interiorização para com as crianças que possuem algum tipo de deficiência, destacando aqui Goku, ficava nítida à cada dia, seja pelos comportamentos das crianças para com ele, como observamos anteriormente, ou pelas palavras ditas abertamente. Como na observação nº 12, onde Goku produziu um desenho, o mostrou, e não soube ou quis mencionar o que havia desenhado. Ao ser questionado acerca do que tinha produzido, ele permaneceu em silêncio. Uma de suas colegas de sala respondeu: “*Ele não sabe não tia...ele é doente*” (trecho retirado do relatório de observação nº 12).

O próprio Vedito, mesmo estando em uma condição não distante da de Goku, o trata de forma discriminatória, tentando o atingir o tempo todo com palavras desagradáveis. Por isso a necessidade de trazer o momento 4, para que pudéssemos compreender que a relação entre as crianças deficientes também se constituía de forma desigual. De modo geral, aquele que é visto como o “doente” da sala é Goku, que muitas vezes não era chamado pelo nome, mas pelos termos ofensivos “gordão”, “bobão”, “bundão”.

Percebemos que a deficiência distancia as crianças consideradas “normais” das “anormais”, uma vez que as primeiras não se reconhecem ou se acham muito diferente das outras. A deficiência está ligada a limitações físicas ou psíquicas, o que caracteriza na maioria

das vezes as crianças como impotentes, incapazes de dividir experiências com seus colegas de classe, e se não houver um trabalho pedagógico ou ação da instituição de ensino essa disparidade fica cada vez maior, e as crianças deficientes passam a ser visibilizadas apenas como “doentes”. O mais curioso em meio ao campo realizado foi ver que as crianças com necessidades educacionais especiais parecem também se dividir e se afastar uma da outra. Tal como ocorreu entre Vedito e Goku, conforme presenciamos no diálogo apresentado no momento 4.

Smeha e Seminotti (2008) ao falar da relação entre crianças com deficiência, afirma que:

A pertença, no entanto, terá mais chances de se constituir quando a criança encontra, na escola ou ainda na sua classe, a presença de outras crianças com transtornos semelhantes, podendo constituir uma unidade de apoio e, assim, o espaço escolar oportunizará à criança com deficiência a possibilidade de encontrar no outro uma referência identificatória significativa, ou seja, que permita o retorno de uma imagem mais equitativa (p. 317).

Entre Vedito e Goku não existe uma aproximação e colaboração mútuas, geralmente Vedito inferioriza Goku com palavras. Talvez eles nem se reconheçam um no outro como pessoas com deficiências ou possuindo algumas limitações mentais. Afinal, são as pessoas “normais” que os julgam diferentes ou anormais, eles não precisam sentir-se ou reconhecer-se como sendo isto ou aquilo de fato (embora saibamos que juntos eles estariam bem melhor para “cavar” a inclusão entre os pares). Como afirmou Ferreira (2007), a negação sempre irá existir, o que podemos fazer é minimizá-la, buscando reduzir as políticas e relações excludentes em sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos discutir a exclusão que ocorre na escola levando em consideração os fatores internos e externos a ela. Essa exclusão, que vem se fortalecendo e ganhando espaço no decorrer da história, pôde ser expressada pelo distanciamento dos educandos que vivem à margem das metodologias educacionais, dos programas governamentais, ou são inibidas pelas relações preconceituosas e racistas que já ocorrem com e pelas crianças nas instituições de ensino. Entender a exclusão escolar torna-se necessário para que se possa evitar o constrangimento e situações de inferiorização as quais muitas crianças são submetidas. Isso porque excluir é uma forma de repudiar, direcionar as diferenças a uma condição de inferioridade.

Se o debate sobre a exclusão não fosse tão urgente, as leis que regem a educação brasileira não abordariam com tanta frequência a necessidade de implantar e manter práticas inclusivas, de se desenvolver uma pedagogia emancipatória e equânime no ambiente educacional. É importante que a exclusão seja percebida em sala de aula, que o corpo escolar investigue as formas pelas quais ela acontece entre crianças no espaço educacional e determine, diante disso, medidas para sua amenização. Tendo em vista que isso ainda não acontece no espaço educacional, essa pesquisa tem caráter relevante, uma vez que investigou e analisou um problema frequente, mas tão pouco questionado dentro das instituições de ensino, ou até na universidade, pelos graduandos e graduandas do curso de pedagogia.

Sua contribuição para os futuros educadores ou para aqueles que já estão em exercício do magistério, se dá pelo esclarecimento e apresentação dos contextos educacionais em que a exclusão pode estar presente, estimulando-os a pensar na sua prática, e nas possíveis relações preconceituosas estabelecidas entre crianças. Não apenas a análise do campo, mas os autores aqui reunidos e mencionados, podem ajudar outros graduandos que desejem estudar a exclusão, assim como a universidade, uma vez que os livros e acervos bibliográficos que abordam essa problemática são raros ou quase inexistentes na instituição.

Compreender a exclusão escolar e a exclusão na instituição selecionada não foi uma tarefa fácil, principalmente por que esse paradigma se demonstra por trás de gestos corriqueiros e que muitas vezes consideramos comuns. Os objetivos estabelecidos inicialmente nesse trabalho não seriam cumpridos com êxito se não houvesse a participação das crianças, se elas mesmas não falassem como a exclusão ocorre entre elas, mesmo que isso fosse dito indiretamente.

Compreendemos então, por meio dos diálogos, que a exclusão acontece entre crianças, e ocorre por meio dos apelidos, das palavras e atitudes racistas, do preconceito estabelecido entre os diferentes gêneros, no desprezo e atribuição de impotencialidade dada as crianças com deficiência. Isso se dá durante as brincadeiras, atividades realizadas em sala de aula ou no momento do intervalo, onde cada criança procura seu grupo, aqueles com quem se colocam como iguais.

Os fatores que contribuem para que essa exclusão aconteça e permaneça na escola são diversos, podendo ter um caráter social (como o preconceito); cultural (como os comportamentos e atitudes etnocêntricas de uns para com os outros); políticos e econômicos (como a falta de programas e políticas governamentais que assegurem a qualidade da educação, e permanência de investimentos educacionais e sociais que garantam uma melhor qualidade de vida para as crianças dentro e fora da escola); educacionais (como a falta de formação e preparo docente para lidar com as diferenças, a descontextualização das práticas pedagógicas, que nem sempre atendem às necessidades e dificuldades reais de cada criança).

Por meio dos dados analisados, percebemos que o preconceito e a discriminação pela diferença são os pontos geradores das condutas excludentes entre as crianças (até na escola), uma vez que as atitudes dos educandos para com os outros de cor, gênero e necessidades educacionais diferentes eram minimistas e preconceituosas. As atitudes infantis demonstravam quase sempre uma intencionalidade, onde chamar o coleguinha de “gordo, bundão ou macaca” constituía uma forma de menosprezar, inferiorizar e afastar essas crianças.

Esse preconceito não é gerado ao acaso e também não era lançado para qualquer um. As crianças que mais sofriam com tal paradigma tinham a cor negra (destacando Estelar), eram do gênero feminino, ou possuíam algum tipo de deficiência. Três perfis de sujeito e grupos sociais que são minimizados historicamente e buscam, ainda hoje, um espaço igualitário na sociedade. Mas entre esses marcadores, a deficiência se destacou, e os motivos para isso podem ainda ser pensado. Instruímos que os negros e as meninas podem fazer as mesmas atividades que os brancos e os garotos, mesmo que as meninas não sejam reconhecidas nisso. Mas a criança com deficiência não, as suas condições físicas e/ou psíquicas fazem da sua performance algo indesejado o diminuindo à condição de impotente, ou anormal perante os colegas de classe.

Por isso a exclusão escolar é um problema tão grandioso e real no universo educacional, pois envolve vidas, priva as crianças da sua liberdade de expressão, de aceitação e participação. Pensar as dimensões que esse paradigma pode atingir ou o quanto um aluno excluído pode ser prejudicado foi uma das nossas questões iniciais, e avaliamos que a resposta já pode ser

enfatuada. A exclusão não tem um limite, nem irá desaparecer, mas poderá ser reduzida, e se nenhum posicionamento é tomado pelas instituições de ensino, a concepção de normalidade perante os atos excludentes vão parecer cada vez maior, se expandindo, podendo gerar atitudes cada vez mais drásticas. Para o sujeito excluído, a escola vai perdendo o sentido, e as possibilidades de saída ou retraimento do educando passam a ser cada vez maiores.

Percebemos que a exclusão dentro do espaço educacional não se constitui apenas um problema da escola, mas também, um problema na escola. Ou seja, a exclusão ocorrida no interior da instituição de ensino não acontece baseada somente nas questões pedagógicas, como também sociais. Por meio da análise de dados apresentada nesse trabalho, observamos inicialmente a exclusão da escola, provocada pelos déficits metodológicos, pela falta de formação docente e/ou a dificuldade de lidar com a diferença. Ou seja, por questões internas a instituição. Em seguida, percebemos que a exclusão não é um problema exclusivo da escola, mas um paradigma também social, que adentra e se instala nas instituições de ensino.

Sair do campo das observações e avançar na proposta metodológica, realizando oficinas com as crianças, foi fundamental para compreendermos essas questões. Observar um pouco da rotina escolar daqueles educandos foi importante, mas propor uma relação dialógica entre elas foi ainda mais. As atividades lúdicas, brincadeiras, dinâmicas, as histórias, o reconto, os desenhos apresentados e propostos para aquelas crianças demonstraram coisas que vão além dos interesses dessa pesquisa. Os desenhos, por exemplo, contam toda uma história e trazem marcas da vida e personalidade deles. Os diálogos e apontamentos feitos por eles revelam um pouco das suas relações familiares, do que compreendem e como veem suas famílias. Pontos que gerariam outra pesquisa.

Por isso, a discussão sobre a exclusão escolar deve ser ampliada, pois muitas são as vertentes para se discutir e estudar tal paradigma. Afinal, a família tem um papel crucial na vida das crianças, e os desenhos constituíram-se uma das formas mais livres para expressar sentimentos, medos, angustias, de trazer traços dos problemas e da realidade percebida. Compreender a exclusão escolar e a sua ligação com as relações familiares é uma possibilidade de ampliação de pesquisa, uma vez que a família é peça chave para o desenvolvimento e seguridade dos direitos das crianças. Estudar isso, tendo com ferramenta metodológicas os desenhos propostos pelos educandos, é uma possibilidade sem dúvidas instigante.

As dificuldades para a realização desse estudo foram muitas, e começam desde o desafio em adentrar em um espaço que não é do pesquisador, em ganhar a confiança das crianças, em saber lidar com a personalidade forte de algumas delas, de perceber que a pesquisa não era

prioridade na instituição de ensino, além das limitações no campo teórico e conceitual, representada pelas dificuldades de encontrar bibliografias que suprissem as discussões propostas pelo interesse da pesquisa. Apesar de tudo isso, o apoio da professora regente, a alegria de estar com as crianças, e os resultados adquiridos ao final de cada dia no campo de pesquisa, causaram grandes satisfações e demonstram a necessidade de falar de exclusão, envolvendo nesse debate os próprios sujeitos, aqueles que excluem e são excluídos, aqueles que são naturalmente diferentes, e que devem ter voz diante da injustificada exclusão e para falar sobre ela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Deise. O olhar das crianças sobre a diferença e a desigualdade: pobreza, gênero e raça nas relações escolares. In: Anais do **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder**, 8. Florianópolis, 2008.
- ANTUN, Raquel. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: Mantoan, Maria Teresa. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 34-46.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía. Preconceito e discriminação como expressão de violência. **Estudos Feministas**. Santa Catarina, v. 10, n. 1. 2002. p. 119-141.
- BARBOSA, Altemir; CAMPOS, Renata; VALENTIM, Tássia. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas. vol.28, n.4. Out/ dez. 2011. p.453-461.
- BEZERRA, Giovani. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69. abr.-jun. 2017.
- BRAIT, Lílian et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Intinerarius Reflectionis**. V.8.n.1. jan/jul. 2010. p. 1-15.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.
- BRÍGIDO, Edimar. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013. p. 56-75
- CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de psicologia**. Natal., vol.19, n.3, 2014. p.189-199.
- DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. Pesquisa qualitativa. \_\_\_\_\_ **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003. p. 29-45.
- FERREIRA, Maria. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, set./dez. 2007. p. 543-560
- TORRÃO-FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, janeiro-junho de 2005, p.127-152.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.
- KISHIMOTO, Tizuco; ONO, Andréia. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n.3- set/dez.2008.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. Cadernos de Educação Especial (Cessou em 2003. Cont. ISSN 1808-270X) **Revista Educação Especial** (Impresso), Santa Maria (RS), v. 2, n.18, 2001.

MACEDO, Ana Márcia. O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio?. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, vol. 02, n 01. 2016

MANTOAN, Maria Teresa. E. **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003. p. 11-30.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados** / Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.- 7. ed. – 5. Reimpr.- São Paulo : Atlas, 2011.

MATTOS, Sandra. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, n. 44, abr./jun. 2012. p. 217-233.

OLINTO, Maria Teresa . Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo/SP, v. 1, n.2, 1998. p. 161-169.

OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. São Paulo. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** / Maria Marly de Oliveira. 4. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA, Rita. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, 2015, p. 50-64.

PRADO, Renata. O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, abr./jun, 2017. p. 215-230.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In:Faria, Ana Lúcia; Dermatini, Zeila; Prado, Patrícia, (orgs). **Por Uma Cultura da Infancia Metodologias de Pesquisa Com Crianças** -3. Ed. –Campinas, SP: Autores associados, 2009.- (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, jan/abr, 2006. p. 155-178.

ROCHA, Marisa. **Inclusão ou exclusão?** Produção de subjetividade nas práticas de formação/Marisa Lopes da Rocha. Maringá, V 13, 2008. p. 477-484.

SANTOS, Ana Cristina. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) –

Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

SANTOS, Diego et al. Raça versus Etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 15, 2010. p. 121-124.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, jan-abr. 2016.

SILVA, Conceição F. S. **A escola e as relações de igualdade e diferença**. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Produção do conteúdo da disciplina de Igualdade e Diferença para um curso de especialização).

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silva; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas de pesquisa com crianças. **Prespectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, jan/jul, 2005. p. 41-64.

SILVA, Luciene. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**. Belo horizonte. v. 44. Dez. 2006. p. 111-133.

SMEHA, Luciane; SEMINOTTI, Nedio. Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 2, maio/ago. 2008. p. 305-322.

SOUSA, Eustáquia; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

SOUZA, Márcia. A. de. **Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil**/Márcia Lúcia Anacleto de Souza- Campinas. 2015.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, jan. 2000. p. 21-32.

TORTATO, Cíntia; CARVALHO, Marília. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar: sobre as resistências. In: Anais do **Fazendo Gênero 9**, 2010, Florianópolis. **Fazendo Gênero 9** Diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010. p. 1-10.

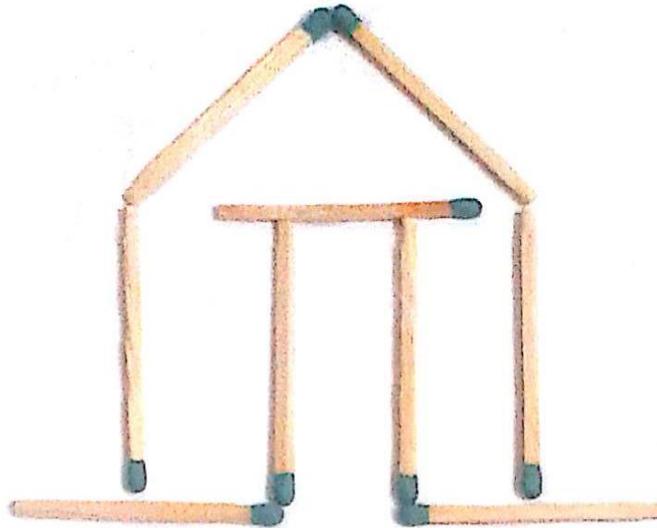
UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. p. 3-15

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: SK LIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2001, p. 105-118.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: Richard Miskolci; Jorge Leite Júnior. (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, v. 1, p. 19-56.

## ANEXOS

ANEXO A- Imagem da casinha de palitos que serviu de amostra para as crianças guia na dinâmica 'construtores', durante a primeira oficina.



## ANEXO B- História da gata borralheira utilizada na segunda oficina

*Era uma vez, a muito, muito tempo atrás, um homem bondoso e de coração bom, que tinha uma filha muito bonita e com um coração tão bondoso quanto o seu. O homem era viúvo, ou seja, a mulher dele tinha morrido, e ele decidiu, tempos depois, casar-se novamente. Dessa vez, ele casou-se com uma mulher muito má, que tinha duas filhas tão ruins quanto a mãe. Além de ruins, elas eram feias. A filha do viúvo, após o casamento, passou a morar com esta mulher, que conseqüentemente tornou-se sua madrasta. O problema é que a madrasta tinha muita inveja dela, por ter uma beleza superior à das filhas.*

*Por não gostar da moça, a obriga a fazer todos os serviços domésticos. Lavar os pratos, varrer a casa, limpar as escadarias e cozinhar. Quando tudo estava limpo, a madrasta sujava novamente, só para vê-la voltar ao trabalho. Sabe o que é o pior? A moça trabalhava tanto que não tinha tempo para descansar, o único local que ela encontrava para isso era a cozinha, perto de uma lareira, por isso, ficou conhecida como gata borralheira, porque vivia nos cantos mais ruins e sujos da casa.*

*Certo dia, o rei comunicou que haveria um baile no palácio, e todas as moças foram convidadas. E o que foi que a madrasta fez? Obrigou a gata borralheira a fazer roupas para as filhas delas, os vestidos mais chiques da festa. E ela costurou, fez os vestidos. A gata borralheira queria muito ir ao baile, mas não poderia, pois havia passado o dia todo trabalhando, costurando para as filhas da madrasta, não restando tempo para ela mesma. Então começou a chorar. Chorou, chorou, chorou, mas de repente, aparece uma mulher do coração muito bom. Mas a gata borralheira ficou muito assuntada porque não imagina que fada madrinha existisse. E o que foi que essa mulher disse? “ Eu sou a sua fada madrinha, o que está acontecendo? ”, e a gata borralheira afirmou que queria muito ir ao baile, mas não podia porque ia trabalhar, e além disso, ela só andava com roupas sujas, rasgadas.*

*Então, a fada madrinha disse para a gata borralheira: “vá no jardim, pegue a maior abóbora, a maior ratazana, e seis lagartixas”. Ela foi buscar. Correu, correu, correu, e conseguiu a maior abóbora, seis lagartixas, foi lá no sótão e encontrou a maior ratazana. A fada madrinha com sua varinha e em um passe de mágicas, fez: “pá! ”, e a abóbora se transformou em uma linda carruagem, o rato se transformou no homem que guiava a carruagem e as lagartixas viraram 6 cavalos. A fada disse: “agora falta uma coisa, o vestido e o sapato”. E com a varinha fez: “pu! ”, e a roupa, que era toda esfarrapada, se transformou*

*em um lindo vestido de brilhantes acompanhado por um sapatinho de cristal. Mas a fada avisou: " Olha, meia noite, se você não voltar o encanto vai acabar".*

*A moça foi para o baile, e ao chegar, todos ficaram admirados com sua beleza, e a madrasta com muita raiva, pois queria que as suas filhas fossem o destaque e pudessem ficar com o príncipe. Com a chegada da moça, o príncipe ficou encantado, queria casar-se com ela. Mas o que aconteceu? Ela ficou tão entretida conversando com o príncipe que o relógio começou a bater, pim..., meia noite, e ela pensou: "o encanto vai acabar", e saiu correndo deixando um dos seus sapatinhos nos degraus. Subiu rapidamente na carruagem, e quando chegou no meio do caminho: "pou! ", o encanto se quebrou e a carruagem voltou a virar abóbora novamente, o homem que guiava a carruagem virou rato e os cavalos se transformaram em muitas lagartixas que saíram correndo para o mato.*

*No dia seguinte, o príncipe pegou o sapatinho e passou na casa de todas as moças da cidade, e o pé que se encaixasse no sapatinho seria a da moça por ele escolhida, a que havia fugido do baile. Andou em todas as casas e não encontrou nenhuma na qual o pé entrasse no sapatinho. Chegando a casa da madrasta, o príncipe entrou, colocou o sapatinho nos pés das duas filhas da madrasta, mas o sapatinho não coube. Tinha uma, que o pé era tão grande, acho que calçava 42, que ao botá-lo dentro do sapato, ele fez: "pum! " E saiu nos ares, mas o príncipe conseguiu pegar. A gata borralheira estava ao lado, trabalhando, com o avental todo rasgado e com uma bandeja com água nas mãos. O príncipe disse: "e você?". A gata borralheira respondeu: "não, eu sou uma moça simples". Então o príncipe disse: eu quero que todas as moças da cidade experimentem o sapato. Quando ela calçou, ele se encaixou perfeitamente. O príncipe descobriu que ela era a moça tão procurada, casou-se com ela e a madrasta ficou morrendo de raiva.*

## ANEXO C- História ‘O rei e o tolo’ desenvolvida para a terceira oficina

*Era uma vez, a muito, muito tempo atrás, um reino muito distante, e nesse reino havia uma princesa. A princesa é filha de quem? Do rei. O rei, era um homem muito forte, muito poderoso. Um certo dia ele decidiu fazer uma competição. E chamou sabe quem? O mensageiro! Lá vem o mensageiro, todo atrapalhado e respondão. Sabe aquele cara bem atrevido? Era o mensageiro. Então o rei ordenou: “mensageiro, vem cá! ”, e lá vai o mensageiro. Rei: “eu quero que você vá na cidade e avise a todos que eu vou fazer uma competição, e quem vencer essa competição ganhará um jantar muito especial no reino”. Mas sabe o que o mensageiro disse? “Tudo eu! ”. O rei tinha um amigo, que era muito bravo e violento, e quando ouviu isso bateu o pé e disse: “vai, você mesmo, vai! ”. E o mensageiro saiu numa carreira que as pernas tremiam de medo do amigo do rei. Ao chegar na cidade, o mensageiro disse ao povo: “seu rei mandou dizer que ele vai fazer uma competição, e quem vencer ganhará um jantar muito especial no reino”. E prosseguiu: “quem gosta de comer?!”, o povo: “eeeu! ”.*

*No outro dia de manhã apareceram três pessoas no reino para a competição. A primeira foi um rapaz muito esperto, muito inteligente. A segunda foi uma feirante, uma moça muito inteligente. Apareceu também um rapaz bem atrapalhado, todo desengonçado, motivo de risadas por todos. E o rei chamou esse homem sabe de que? De tolo! Os três disputaram o jantar. O rei, todo poderoso, valentão, disse de repente: “Margareteeeeeee”, e lá vem Margarete. Margarete chega veio agoniada, e disse: “que foi seu rei? ”. O rei: “vá buscar a comida! ”. Margarete é uma cozinheira, uma pessoa muito inteligente, mas também muito conversadeira. E mais uma vez o rei gritou: “Valentiiiiinooo vem cá! ”, e lá vem Valentino. Valentino também é um cozinheiro, mas ao contrário de Margarete, é muito quietinho, costumava falar pouco. O rei ordenou: “vá buscar a comida! ”. Vem então Margarete e Valentino com a comida para os participantes.*

*O rei disse: “eu quero que vocês, o esperto, o tolo e a feirante, tirem a tampa da panela”. O tolo na hora que foi tirar a tampa da panela, deixou cair no chão, e todos começaram a rir dele. O rei perguntou: “você esperto, o que você tem nas suas mãos? ”. O esperto pegou, olhou dentro da panela, viu que tinha sopa, e disse: “eu tenho sopa nas minhas mãos”. O rei respondeu: “e é? ”. Olhou para a feirante e disse: “e você, o que tem nas mãos?”, ela olhou para o rei e respondeu: “eu tenho sopa seu rei”. Perguntou então ao tolo: “e você tolo? ”, o povo logo começou a rir (kakakaka) dizendo: “ele não sabe não, sabe não, ele é*

*burro”. O rei disse: “o que é que você tem nas mãos? ”. O tolo começou a olhar para a panela e para sopa, e respondeu: “eu tenho uma panela nas minhas mãos”, e o povo começou a rir. O rei perguntou: “você tem uma panela? ”, ele: “tenho, sabe porquê? Porque a sopa está dentro. A panela está na mão e a sopa dentro da panela”. Todos começaram a caçoar: “bicho burro, bicho burro!” . O rei bateu palmas e disse: “silêncio! ”. Todos se calaram, e então o rei anunciou: “ você acertou, o jantar e seu”. E ele ganhou o jantar!*