



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TATIANE ALVES SILVA

**ETNOGRAFIA DO RECREIO: BRINCADEIRAS, ESPAÇOS ESCOLARES E
CRIANÇAS “ESPECIAIS” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CABEDELO-PB**

JOÃO PESSOA

2019

TATIANE ALVES SILVA

ETNOGRAFIA DO RECREIO: BRINCADEIRAS, ESPAÇOS ESCOLARES E CRIANÇAS “ESPECIAIS” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CABEDELO-PB

Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais, apresentado à Universidade Federal da Paraíba em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Tatiane Alves.

Etnografia do recreio: brincadeiras, espaços escolares e crianças "especiais" em uma escola municipal de Cabedelo-PB / Tatiane Alves Silva. - João Pessoa, 2019. 78 f.

Orientação: Flávia Ferreira Pires.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Recreio; Criança; Interações Infantis; Escola. I. Pires, Flávia Ferreira. II. Título.

UFPB/CCHLA

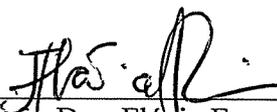
TATIANE ALVES SILVA

ETNOGRAFIA DO RECREIO: BRINCADEIRAS, ESPAÇOS ESCOLARES E CRIANÇAS “ESPECIAIS” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CABEDELO-PB

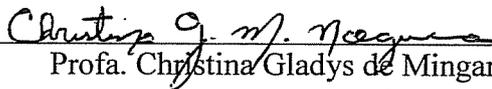
Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais, apresentado à Universidade Federal da Paraíba em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires.

Banca Examinadora:

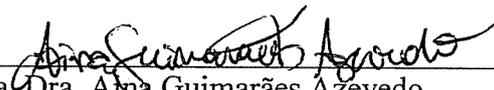
Data de Aprovação: 09 / 05 / 19



Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires
(Orientadora)



Profa. Christina Gladys de Mingareli Nogueira
(Examinadora)



Profa. Dra. Ana Guimarães Azevedo
(Examinadora)

Dedicatória

me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além

legado – Rupi Kaur

Reconheço a importância de quem abriu-me o caminho e o apoio de quem trilhou-o comigo. Dedico este trabalho a todas as mulheres que ainda virão. Se houver uma mínima chance de ele mostrar a alguma garota que é possível realizar seus sonhos, mesmo quando eles parecem tão distantes, tudo terá valido a pena. Dedico a Ingrid, Yasmin, Helôzinha, Bia, Amanda, Sandy, Mari, Duda, Alyce, Maitê, Ana, Vitória, Luiza, Isabelle, Lívia, Lore, Giovanna, Aylla, Sofia, Júlia, Laura, Luiza, Marcela, Serena, Olívia... esse mundo é de vocês também. Tomem a parte que lhes cabe. Avante!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter chegado até aqui. Certamente, sem Sua permissão esse caminho jamais teria sido trilhado por mim.

Agradeço a minha mãezinha que teve a alegria de me ver entrar na universidade, mas não pode estar comigo na conclusão do curso. Dona Marlene (*In Memoriam*), eu sei que em todos os momentos a senhora esteve ao meu lado, eu sei que nas várias dificuldades foi a sua mão que me segurou. Obrigada por seu amor incondicional, pelo exemplo de coragem e integridade. Eu te amo! É na senhora e em William que está a minha força para seguir.

Ao meu menino, meu doce William, perdoe as minhas ausências, meu cansaço, minha indisponibilidade em vários momentos. Tudo o que a mamãe faz é por você também. Não houve um momento sequer em que eu não lamentasse sua falta ou quisesse estar em casa, ao seu lado. Meu coração está onde você está. Eu espero um dia poder te devolver em oportunidades tudo o que te tirei em tempo juntos.

Agradeço a minha irmã, Taisy, e minhas sobrinhas, Ingrid e Yasmin por serem força e auxílio para mim. Vocês são a expressão viva do que é o amor e eu sou muito feliz por tê-las comigo. Agradeço a toda minha família, minhas tias em especial, por me mostrarem diariamente o que é coragem. As minhas amigas e amigos que de uma forma ou de outra trilharam esse caminho ao meu lado, entenderam minhas ausências, acolheram minhas angústias, encorajaram-me. Davi, Cleide, Cris, Luanna, Hanna... vocês são presentes de Deus na minha vida.

A Laila por estar sempre comigo. Morequinha, três mil e quinhentos quilômetros não foram capazes de te distanciar de mim. Obrigada pela força, pelo amor, pela disponibilidade em ler meu texto mesmo quando sua Laurinha estava doente. Obrigada por tanta ternura.

Agradeço ao anjo da minha vida, Núbia. Não há palavras que consigam expressar toda a minha gratidão pelo que você tem feito por mim desde que nos conhecemos. Cada palavra, cada conselho, cada gesto de ajuda despretensiosa denuncia o tamanho da sua generosidade. Obrigada por estar sempre ao meu lado!

Agradeço aos avós paternos do meu filho, dona Cristina e seu Edmilson, sem a disponibilidade dos dois para cuidar do meu menino enquanto eu estudava certamente eu não teria chegado até aqui. Agradeço a Edilson pela fé depositada em mim.

Não posso deixar de incluir aqui a equipe da escola que me acolheu:

Agradeço a Anny, Jeysla (xuxu) e a Edilma pelas valiosas contribuições, pela amizade e pelo companheirismo. Vânia, Cleide, Vivi, Laysa, Adrya e Nete. Obrigada por tantas

risadas, vocês tornaram minhas tardes imensamente mais alegres. Rafa, Débora, Edlene, Rosângela, Ana Glaura e Do Carmo, professoras da manhã; Anny e Anísia, cuidadoras da manhã; Michele, auxiliar que cumpriu tão bem a função de cuidadora e me concedeu informações sobre Pietro e sua turma, muito obrigada a todas vocês.

A dona Zezé que me permitiu pesquisar na escola, a Miriam que me deu livre acesso aos laudos e sempre se dispôs a ajudar, a dona Sônia, muito obrigada por tudo. A dona Neide, dona Eliane, dona Nena e dona Nalva que sempre me trataram com tanto carinho.

Manuzinha, paz e doçura em pessoa, Flavinha, Amélia, tia Eva, Joseane, Ismânia, Socorro, Edilma e Do Carmo. O amor de vocês pelos seus alunos me marcou profundamente. Presenciar tanta dedicação, sacrifício, amor e satisfação ao ver as conquistas dos pequenos me fez entender que vocês são muito mais que professoras, são heroínas.

A toda a equipe da escola que me acolheu como funcionária e como pesquisadora, o meu enorme agradecimento. Vocês merecem todo o meu respeito e admiração.

Agradeço a minha Lu, minha Luiza. Que iluminou minhas tardes com seu sorriso largo e com tanto carinho. Luzinha, foi você quem me fez ver o mundo de outra forma, foi você quem me ensinou tanto e é de você que eu sinto tanta falta. Obrigada por ter sido tão amorosa comigo, por aquecer meu coração e mesmo por cuidar de mim. Tantas vezes cheguei no trabalho cansada e desmotivada e você me enchia de beijos e olhares carinhosos. Tantas vezes ouvi alguém dizer que você nada entendia, mas era você quem entendia tudo o tempo todo. Você que é só amor e nada mais. Te amo, tia.

Agradeço a Carol, dona Stella e seu Tiago, mãe e avós de Luiza, por me permitirem acompanhar essa estrelinha por dois anos e pela confiança no meu trabalho. Vocês são um exemplo de família, sempre juntos, nas lutas e nas vitórias. Que Deus encha sua casa de paz e saúde.

Agradeço ao CRIAS – Criança, Sociedade e Cultura, grupo de pesquisa ao qual eu me vinculo e que me inspirou em cada passo desse projeto através de suas reuniões sempre muito frutíferas. Agradeço em especial a Núbia e Patrícia pelas contribuições dadas a pesquisa. Por fim, agradeço a ela que foi luz no meu caminho, que me guiou sempre com tanta delicadeza, amabilidade e assertividade, Prof^a Dra^a Flávia Ferreira Pires. A ti toda a minha admiração, carinho e gratidão.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa de cunho teórico-metodológico cujo objetivo é analisar o recreio a fim de entender a sua importância para as crianças, como se dão as interações infantis e qual é o lugar que as crianças com diferenças funcionais ocupam e foi realizado em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Cabedelo-PB. No decorrer do texto me refiro as crianças, que na escola são tidas como “especiais”, como crianças com diferenças funcionais. A substituição da terminologia visa não alimentar uma classificação hierárquica entre as crianças. A metodologia usada para produção dos dados etnográficos necessários, baseou-se na observação participante, conversas informais, contato direto com os pesquisados, relatos e confecção de desenhos como técnica complementar, cuja explicação sobre eles foi realizada pelas próprias crianças, ainda, utilizei de processos de memorização e diário de campo. Os desenhos foram eficazes ao mostrar-me que as crianças preferem as aulas de educação física em detrimento dos recreios, pois, nelas as crianças podem dispor de mais espaço, tempo e instrumentos para brincar. A observação participante se deu durante os recreios e, de forma complementar e incentivada pelos desenhos, durante algumas aulas de educação física. As conversas aconteceram no mesmo tempo/espaço, apenas os desenhos foram recolhidos em sala de aula ou no pátio em horário diferente do recreio. Descrevo algumas brincadeiras observadas na intenção de através delas analisar as interações infantis. Apresento ainda as crianças com diferenças funcionais, como se comportam nos recreios e qual lugar ocupam no imaginário infantil. O estudo se ancora na Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância fazendo uso de suas teorias e metodologias próprias, sob a observação e enfoque das crianças pesquisadas como atores sociais que apesar da reprodução social, produzem e apresentam novos significados no contexto de sociabilidade.

Palavras-Chave: Recreio; Criança; Interações Infantis; Diversidade Funcional; Escola.

ABSTRACT

The present work is a theoretical-methodological research whose objective is to analyze the recreation in order to understand its importance for children, how children's interactions are given and what is the place that children with functional differences occupy and was carried out in a municipal elementary school in the city of Cabedelo-PB. In the course of the text I mean the children, who in school are considered as "special", as children with functional differences. The substitution of terminology is intended not to feed a hierarchical classification among children. The methodology used to produce the necessary ethnographic data was based on participant observation, informal conversations, direct contact with the respondents, reports and drawing of drawings as complementary technique, whose explanation on them was performed by the children themselves, of memorization and field diary. The drawings were effective in showing me that children prefer physical education classes over recreation because children can have more space, time and instruments to play with. The participant observation occurred during the recess and, in a complementary way and encouraged by the drawings, during some physical education classes. The conversations happened at the same time / space, only the drawings were collected in the classroom or in the yard at different times of the playground. I describe some jokes observed in the intention of through them to analyze children's interactions. I also present children with functional differences, how they behave in playgrounds and what place they occupy in the children's imagination. The study is anchored in Child Anthropology and Sociology of Childhood making use of its own theories and methodologies, under the observation and focus of children researched as social actors that despite social reproduction, produce and present new meanings in the context of sociability.

Keywords: Playground; Child; Child Interactions; Functional Diversity; School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	19
1 O CAMPO	19
1.1 ASPECTOS GERAIS	19
1.2 ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA ESCOLA	20
1.3 DE CUIDADORA A PESQUISADORA: A SEGUNDA INSERÇÃO NO CAMPO... ..	30
1.4 VIA DE MÃO DUPLA: O OBSERVADOR TAMBÉM É OBSERVADO	36
CAPÍTULO II	41
2 O RECREIO	411
2.1 PERCEPÇÕES INICIAIS	411
2.2 AS BRINCADEIRAS	422
2.2.1 “Lutinhas”.....	444
2.2.2 Jogo do Charlie Charlie.....	466
2.2.3 Pega-pega (ou toca-toca).....	499
2.2.4 Brincadeira do pisa-pé.....	50
2.3 OS DESENHOS	522
CAPÍTULO III	555
3 A DIVERSIDADE FUNCIONAL NO CAMPO PESQUISADO	555
3.1 SER “CRIANÇA ESPECIAL” NA ESCOLA PEQUISADA.....	566
3.1.1 Diversidade funcional: quem são?.....	566
3.1.2 Os “especiais” no imaginário infantil.....	62
3.2 Por que usar “diferentes funcionais”?	633
CONSIDERAÇÕES FINAIS	677
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS (DESENHOS):	733

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a análise da interação infantil de crianças de uma escola pública localizada no município de Cabedelo-PB, a pesquisa consistiu em trabalho de campo realizado durante os intervalos dedicados à recreação das crianças que compõem o corpo discente da escola.

Embora o termo “Especiais” tenha sido trocado no decorrer do texto por “diversidade funcional”¹ ou “diferentes funcionais”, optei por utilizá-lo no título por entender que este deve sintetizar o assunto da pesquisa. Pois, “diferentes funcionais” e “diversidade funcional”, conquanto tenham sido por mim considerados como mais adequados a esta pesquisa, ainda não são termos usuais.

Para uma melhor análise e descrição do observado farei uso também de observações interdisciplinares, mas com foco nas linhas de pensamento sócio antropológico, sobretudo, na Sociologia da infância e na Antropologia da Criança.

Na presente pesquisa, farei abordagens ao campo, numa análise descritiva do mesmo, objetivando que o leitor possa alcançar o espaço observado, lugar em que transcorreu as abordagens presentes, as interações sociais entre crianças, adultos e pesquisadora.

Em todo o processo de escrita, busquei usar uma linguagem simples e direta, assim, realizo por entender que a academia possui um determinado *ethos* na escrita e na análise dos objetos. Tal escolha foi, portanto, consciente. Fiz da escrita um ato político visando um melhor entendimento do conteúdo aqui expresso não somente em ambiente a nível acadêmico. Meu anseio é de que, se há alguma possibilidade do presente trabalho ser lido por alguém de fora do meio acadêmico, que ele seja inteligível a essa pessoa, se não integralmente, ao menos, majoritariamente.

A minha entrada no campo, deu-se, a princípio, por motivos de trabalho, na qualidade de cuidadora de uma criança diagnosticada com autismo, razão que motivou o meu interesse pela interação infantil e que contribuiu definitivamente para que pudesse estar no recreio com o olhar e o ouvir de forma mais apurada, tentando observá-lo, para fins de pesquisa, com um olhar acadêmico.

¹ Diversidade funcional é um termo alternativo usado para se designar pessoas com deficiências, trata-se de uma terminologia que visa tirar o foco dos aspectos negativos. Transformar deficiência em diferença é um esforço linguístico para que, através dos discursos, essas pessoas deixem de ser vistas como pessoas incompletas ou defeituosas. Falarei mais sobre o assunto no capítulo III.

Pires (2011) cita James & Christensen (2000) que entendem que, de modo geral, a questão metodológica no estudo “com” crianças, não requer métodos especiais, pois os métodos de pesquisa devem ser adaptados para o contexto pesquisado, assim, não justificando, segundo esses autores, desenvolver novos métodos de pesquisa destinados ao público infantil.” (GUEDES, 2018, p. 10 *apud*, PIRES, 2011, p.60).

Portanto, de acordo com a ideia da autora no parágrafo acima, não há metodologia específica para estudar crianças, utilizar de recursos capazes de proporcionar um melhor contato com esse universo, surge, na maioria das vezes, pelas circunstâncias do contexto em que nos encontramos, assim como acontece em qualquer pesquisa. Não busquei, em definitivo, modificar estratégias, apenas pela faixa etária do meu objeto. Porém, para manter um melhor contato, utilizei como estratégia metodológica ideias que surgiam de acordo com os acontecimentos. A saber, introduzi conversas sobre jogos eletrônicos, usei de dádivas, oferecendo salgadinhos às crianças, tentando, dessa forma, manter mais uma relação simpática a fim de que houvesse um maior estreitamento entre mim e as crianças pesquisadas.

No decorrer do texto, tratarei as crianças pelo primeiro nome, sem efetivar a revelação de sobrenomes, escolha metodológica que se justifica para ressaltar a condição das crianças como sujeitos da pesquisa. Prefiri omitir detalhes quanto à denominação da escola de forma a resguardar a imagem das crianças pesquisadas, primando pela ética na pesquisa. Assim, fi-lo por respeito à imagem das mesmas, dos meus interlocutores e das pessoas que compõem o espaço do ambiente pesquisado.

A escolha por manter seus primeiros nomes é, para além de preservar sua condição de sujeitos, como já citado, voltada a reconhecer a importância da participação de cada criança com quem manteve contato, também, àquela que apenas observei, com a finalidade de agradecer aos que compartilharam comigo o tempo destinado aos seus recreios.

A escolha metodológica aludida está harmonizada com a ideia de Kramer (p. 47, 2002), quando está defende que “usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, [...] negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa”.

No que concerne aos adultos, suas interações com as crianças e suas intervenções nos recreios também serão destacadas ao longo do texto, pois, corroboro o pensamento de Pires (2011) quando ela defende que,

De acordo com minha perspectiva, é impossível empreender o projeto de estudar as crianças deixando de lado os adultos. [...] Não estou dizendo, no entanto, que o estudo das crianças só possa ser levado a cabo em função de uma melhor compreensão dos adultos. Acredito que o estudo das crianças pode iluminar o

mundo dos adultos, da mesma forma que o estudo destes tem o potencial de iluminar o mundo daquelas. Isso porque o que opera são as relações entre as pessoas de diferentes idades (PIRES, 2011, p.23).

Dessa forma, busquei conversar, também, com os adultos que estão no recreio e interagem com as crianças pesquisadas, pois analisar a criança deve-se levar em consideração o contexto de sociabilidade em que se encontra inserida. Assim, os adultos da escola, em específico, os profissionais, encontram-se presentes na pesquisa. Discorrerei, ao longo do texto, momentos sobre os mesmos, trazendo-os pela identificação das funções desempenhadas no trabalho, objetivando, portanto, a preservação das imagens desses interlocutores.

Trabalhar com diferentes funcionais e pesquisar essa diversidade, trouxe-me muito aprendizado, talvez, o mais importante deles tenha sido entender que, a despeito de quaisquer condições que as possam limitar, elas continuam sendo crianças. Nesse sentido, parecendo o óbvio. No entanto, às vezes, há a necessidade de que o “óbvio” seja lembrado. As crianças não deixam o lugar social que ocupam, ou seja, a categoria social permanente que é a infância, em função de suas diferenças.

Na ótica de Qvortrup, “os investigadores devem procurar limites dentro dos quais as semelhanças estão a exceder as diferenças e, através disso, localizar os parâmetros que têm valor explicativo” (QVORTRUP, 2005, p.74). Corroborando com o pensamento do autor, propus-me fazer, através do presenciado no recreio, observações e análises dos alunos de forma geral, no tocante às suas brincadeiras e às relações que foram construídas através das mesmas, atentando às relações que envolviam as crianças com diferenças funcionais e ainda as relações intrageracionais.

Para Castro (2018), “a escola é um contexto relevante para se investigar como as crianças se engajam em ações coletivas que, a despeito de serem autorizadas ou não pelos adultos, recriam o espaço escolar e as relações entre elas e com os adultos”. Nesse sentido, observo que não é só a escola enquanto estrutura e instituição que promove a inclusão escolar, as crianças, também, a proporcionam. Mas o que elas pensam sobre isso? Quais os mecanismos de interações intergeracionais e intrageracionais? Qual é a importância do recreio para as crianças e professoras?

Essas indagações, em forma de inquietações, norteiam minha observação e, em consequência, minha pesquisa. O recreio é o espaço/tempo ideal para fornecer as respostas que procuro devido à riqueza interacional em um ambiente com pouco controle dos adultos em comparação às salas de aula, dado observado em campo.

Entendo que o meu objetivo pode suscitar críticas no que concerne ao perigo da generalização, quanto a isso Qvortrup (2005, p. 74) diz que “é por vezes sugerido aos investigadores que é perigoso generalizar porque perdemos informação; isto é, de facto, verdadeiro, mas eu sugeriria que perder informação de forma controlada é a ideia basilar da investigação”. Informa, ainda, que a infância pode, num nível inferior de generalidade, consistir numa superabundância de infâncias (QVORTRUP, 2005, p.74).

Objetivando a realização desta etnografia, fiz uso além da observação participante, de conversas informais com crianças e adultos, também, de desenhos, solicitados por mim, sob o foco da pergunta relativa ao que elas mais gostavam na escola. É importante destacar que, a cada desenho, eu solicitava à criança uma explicação, atitude respaldada pela antropóloga Flávia Pires, “diferentemente dos psicólogos, os antropólogos não são treinados para inferir qualquer conclusão a partir de um desenho” (PIRES, 2011, p. 50).

Resolvi utilizar o desenho a fim de, além de perscrutar novos dados, promover um melhor aproveitamento dos dados já obtidos no contato direto com as crianças, consoante a ideia de Pires (2011, p. 42):

O desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança. Porém, é quando combinado com a observação participante que os dois instrumentos potencializam a sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com eles à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada.

De fato, os desenhos revelaram uma realidade inusitada para mim, muitas crianças afirmaram preferir às aulas de educação física em detrimento do recreio. Essa informação mudou o meu olhar e despertou meu interesse em observar algumas aulas de educação física, também, não obstante, meu objeto fosse o recreio, vislumbrei, nesse sentido, uma forma de observação complementar.

A partir do momento em que passei a observar o recreio para realizar a pesquisa, experimentei sentimentos de angústia, senti receio de não ser aceita pelas crianças de mais idade. Percebi, em campo, que algumas se ‘desvencilhavam’ de mim de maneira rápida, pensando no melhor aproveitamento do tempo disponível a fim de brincar. Respeitei, portanto, a decisão dos que não quiseram aproximação, voltando-me a interagir com os que se mostravam abertos ao contato por mim propiciado. No entanto, registro o sentimento de desapontamento por não ter mantido o contato com todas elas.

Entretanto, tratando-se de crianças, aponto esse 'desvencilhamento' também como um dado, pois ser criança também é negar o poder do mundo voltado integralmente aos adultos. Ao priorizarem-se seus próprios interesses, estabelecerem suas regras, refletem, assim, como atores sociais, impondo-se no tempo e espaço em que se encontram.

“O lugar da infância é um entre lugar, é um espaço que fica entre o que é inscrito pelos adultos e o que é reinventado pelas crianças, é também entre dois tempos, o futuro e o passado” (SARMENTO, 2004, p. 02). Nessa ótica, em conformidade com o autor, observei a infância constituída no hoje, no agora. Essa iminência em estar no presente, torna-se evidente ao se observar o recreio escolar, presenciando o quanto as crianças aproveitam esse espaço-tempo, que é também um entre aulas. Assim, uma pequena libertação do corpo entre dois períodos de exigência de quietude, ou melhor, dois períodos de exigência infrutífera de quietude.

Em campo e em conversas com professoras, pude inferir que elas esperam das crianças, em sala de aula, que se mantenham sentadas e caladas, que apenas interrompam a aula para expressarem e dirimirem alguma dúvida relativa à matéria. Penso que não é preciso ir tão longe para se descobrir que esse comportamento é idealizado. Trago o pensamento de Núbia Guedes de Barros para corroborar o que digo,

A concepção de criança na forma totalmente passiva, apenas uma assimiladora de comportamentos e imitadoras de agentes adultos tem mostrado que é insuficiente e inadequadamente ultrapassada essa visão, consistindo, dessa forma, numa reprodução alicerçada em estruturas dominantes refletidas pelo mundo adulto (GUEDES, 2018, p. 22).

É uma quimera querer que as crianças permanecessem quietas e atentas durante períodos de aproximadamente duas horas de aulas expositivas, por vezes, consideradas, por elas, desinteressantes. Algumas crianças, às vezes, turmas inteiras, perderam, temporariamente, o direito aos recreios como forma de punição por não corresponderem ao comportamento exigido e/ou transgredirem alguma norma da escola, era comum essa sanção na escola pesquisada.

A escola escolhida possui em seu corpo discente algumas crianças diversamente funcionais, fato que, a meu ver, só torna mais rico o ambiente e as interações existentes. Encantou-me ver que, no recreio, há certa homogeneidade entre as crianças. Não quero com isso dizer que as diferenças desapareceram, mas que as semelhanças do “ser criança” se sobressaíram. As semelhanças ofuscaram as diferenças. Assim, todas as crianças, cada uma a seu modo, buscavam diversão, todas elas queriam viver o agora.

No âmbito mundial, o interesse pela inserção social das diversidades funcionais vinha crescendo desde o fim da segunda guerra mundial, devido ao retorno de soldados que voltaram fisicamente comprometidos dos campos de batalha e buscaram reinserção na sociedade como sujeitos produtivos. Assim, angariando defensores dos direitos dessa população e buscando a construção de uma sociedade inclusiva capaz de assumir compromissos com as minorias, propiciou o surgimento da educação inclusiva nos Estados Unidos como fruto de movimentos sociais, também, de pais que reivindicavam acesso às escolas de qualidade a seus filhos.

O Plano Municipal de Educação do município de Cabedelo, com vigência 2015-2025 define educação especial da seguinte forma:

A Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis e etapas da educação, sendo oferecida, preferencialmente, no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esta modalidade está fundamentada na concepção dos direitos humanos e pautada pelos princípios da equidade, de modo a assegurar o respeito da dignidade humana, a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e o exercício da cidadania (CABEDELLO, 2015).

A proposta de educação inclusiva busca a capacitação de escolas para atender a todos os alunos, inclusive, aos diferentes funcionais, foi desencadeada, mundialmente, na Declaração de Salamanca (1994), documento que proclamou o direito a educação a todos, independentemente das condições e/ou limitações individuais, e que surgiu da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso à qualidade, realizada na cidade de Barcelona, Espanha. Implica, então, mudanças estruturais e culturais nos sistemas de ensino e escolas de forma a conjugar diferença e igualdade como valores indissociáveis e necessários à produção de uma equidade formal (ROGALSKI, 2010).

O movimento mundial para inclusão escolar faz parte de um movimento maior que busca a inclusão social. Para diferentes grupos sociais, é um movimento não apenas pedagógico, mas também, político, cultural e social. Configura-se movimento de ordem política, na medida em que poder gozar plenamente da vivência nas várias esferas da sociedade, consiste em um direito de todos; cultural e social, uma vez que estimula a convivência com a diversidade e busca, através dessa convivência, a produção dos sentimentos de respeito e tolerância tão necessários numa sociedade heterogênea como a sociedade brasileira.

No Brasil, embora a primeira instituição voltada ao atendimento dessa clientela seja da época do Império (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de 1854, atual Instituto Benjamin

Constant – IBC), a educação especial passou a ser tema de preocupação dos governos apenas por volta da década de 1970, com a criação de instituições privadas e públicas dedicadas ao assunto específico. A primeira lei dedicada ao atendimento educacional especial é de 1961 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN). De forma gradativa, o processo de inclusão passou de atendimento em instituições especializadas para inclusão destes alunos no ensino comum, tornando as instituições especializadas parte complementar ou suplementar do programa de ensino na rede regular (ROGALSKI, 2010).

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo intentava promover e apoiar uma mudança estrutural e das práticas pedagógicas no sistema educacional a fim de torná-lo inclusivo. O programa mencionado foi, a meu ver, o grande responsável pela efetiva inclusão escolar em curso no país. Embora, destaco que não foi a única iniciativa estatal voltada à questão da inclusão escolar, pois temos no país diversas leis e programas que versam sobre o mesmo tema.

Seguindo um movimento mundial a favor de políticas inclusivas e, principalmente, tendo como principal propulsor para a elaboração destas políticas, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, conhecida como declaração de Salamanca, realizada em 1994, o Brasil deu início a um amplo conjunto de reformas em seu sistema educacional pautado na “educação para todos”.

Nessa vertente, o que se pretendia era não mais promover ações voltadas aos sistemas de educação especial direcionando recursos às instituições filantrópicas privadas, mas direcionar tais recursos e ações para a rede pública de ensino a fim de promover a acessibilidade e permanência de todas as crianças nas escolas, garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e combater todas as formas de discriminação.

Nesse contexto, o programa implementado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em dezembro/2003 tinha o intuito de “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade nos municípios brasileiros”; também, “sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar, em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p.10).

No sentido de atingir o objetivo e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos em todo o país, ainda, entendendo que a educação inclusiva não consiste apenas em matricular diferentes funcionais em classes comuns, mas também

propiciar aos professores e às escolas, suporte para promover uma ação pedagógica capaz de suprir as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2001 *apud* PACCINI, 2012).. Assim, o programa foi pensado para desenvolver ações no sentido de capacitação de pessoal - professores, gestores, dirigentes- trabalhando em colaboração com as esferas municipais e estaduais, compartilhando competências técnicas, financeiras e políticas.

Inicialmente, o governo propôs no Plano Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros (2003-2006) três linhas de atuação, sendo as seguintes: estabelecer fundamentação política, filosófica e técnico-científica para a transformação desejada; difundir o conhecimento sobre a educação inclusiva através de campanhas institucionais nacionais, capacitação continuada e disponibilização de recursos didáticos; utilizar um processo de multiplicação para disseminar a política de educação inclusiva para os municípios brasileiros. Para tanto, trabalhou em três frentes: escolha de municípios-pólo e implantação dos sistemas inclusivos nestes; multiplicação dessa implantação para os outros municípios e avaliação do processo.

O montante de cento e dezesseis municípios-pólo iniciais escolhidos nas cinco regiões do país foram convidados para os seminários promovidos e ficaram responsáveis pela realização da formação para sua rede de ensino e para os municípios de sua abrangência mediante um repasse financeiro da União e, posterior, prestação de contas.

Para tanto, o referido programa disponibilizou para a formação equipamentos e publicações específicas, além de material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta de atendimento especializado nos municípios-pólo. Após a escolha dos referidos municípios, iniciou-se a capacitação dos dirigentes e membros de equipes técnicas, através de seminários anuais de capacitação e monitoramento dos projetos elaborados e do processo de implementação pelos municípios, além de uma periódica avaliação de resultados.

Segundo dados oficiais, entre 2004 e 2010, o programa já havia formado 133.167 professores e gestores e, que estaria funcionando em 169 municípios-polo. Em 2007, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, objetivando implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas ações abarcavam todas as modalidades e níveis de ensino, além de infraestrutura que havia sido lançada no mesmo ano e trazia, entre outras coisas, metas para o acesso e permanência do público-alvo nas classes comuns, assim, como uma nova forma de atuação dos municípios (PACCINI, 2012).

Estados e municípios, ao aderirem ao Plano de Metas, ficaram responsáveis por elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual e construído com a participação de educadores e gestores locais e, a partir de 2004, o Censo Escolar/INEP sofreu algumas mudanças a fim de possibilitar um maior monitoramento na caminhada escolar dos alunos da educação especial (PACCINI, 2012).

Os dados mostraram um aumento de matrículas do público-alvo nas escolas regulares, caracterizando o avanço da educação inclusiva no país. Entre 1998 e 2006, as matrículas desse público em escolas comuns tiveram um aumento de 640% e, de 28%, em escolas especiais, assim, em números absolutos, as matrículas em escolas regulares de ensino passaram de 43.923 em 1998 para 325.136 alunos em 2006 (BRASIL, 2008 *apud* PACCINI, 2012).

O programa de inclusão escolar está formalmente garantido por legislação específica, mas, sobretudo, por ser a educação garantia de um direito constitucional. O art. 6º da Constituição Federal preconiza que a educação é um direito social inalienável da pessoa. Assim, nesses termos, a educação de diferentes funcionais é uma garantia que se dá, também, com base na Constituição Brasileira de 1988, conforme apontado. Nesse contexto, todas as pessoas, de forma indistinta, têm direito à educação, consistindo numa obrigação do Estado viabilizar o acesso e a permanência de todos na escola para que usufruam de forma plena e integral os seus direitos previstos na legislação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também defende o direito à educação às crianças. Nesse sentido, concerne um direito social, estabelecido, também, nessa lei específica de proteção aos direitos da criança. O artigo 53 estabelece sobre o esse aspecto nos termos que seguem: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)” (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente ao colocar a questão não só da matrícula, mas também da permanência da criança na escola fundamentou, dessa forma, a minha primeira inserção na escola pesquisada, como profissional da educação, uma condição para proporcionar a experiência escolar e a permanência de crianças portadoras de necessidades especiais na escola, no meu caso específico, os cuidados com Luíza.

A Lei 13.146 publicada em 6 de julho de 2015, em seu artigo 1º e 2º, profere alguns direitos nesse sentido, a saber:

Art. 1º-É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º-Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 3º-Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015).

Trago, ainda, o artigo 27 da lei de inclusão a portadores de deficiência, nesses termos: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Assim, a escola municipal pesquisada, ao realizar matrícula de todas as crianças em idade escolar, sem distinção, está cumprindo um dever previsto em lei, não se trata, portanto, de nenhuma espécie de privilégio ou *benesse* de um serviço público concedido pela gestão da escola, mas de obrigação do poder público.

No primeiro capítulo, apresentarei o campo de pesquisa, abordando fatores relativos à estrutura física da escola pesquisada, também, como se organizavam sua estrutura humana, no sentido de apresentar como se estavam disponibilizados os funcionários e as relações que estabeleciam com as crianças naquele processo de interação social.

No segundo capítulo, explanarei sobre as brincadeiras observadas nos recreios e a dinâmica daquele espaço, abordarei a respeito dos desenhos realizados pelas crianças, ingressando nas suas predileções inerentes às aulas de educação física.

Em seguida, no terceiro capítulo, discutirei, o que é ser “criança especial” nesse espaço-tempo em que todas as crianças parecem buscar algo em comum: divertimento. Explicarei, ainda, a escolha pelo uso da terminologia “diferentes funcionais” ou “diversidade funcional”.

CAPÍTULO I

1 O CAMPO

1.1 ASPECTOS GERAIS

A princípio, informo ao leitor que o campo de pesquisa consiste numa escola municipal da cidade de Cabedelo-PB, região metropolitana de João Pessoa, capital da Paraíba. Trata-se de uma cidade portuária com população estimada para 2018 de 66.680 pessoas, segundo dados do IBGE. Apontando, ainda, que, em 2010, a cidade possuía uma taxa de escolarização de 97,3% entre crianças de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2018).

Os dados referidos são relativos ao Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Escolares Anísio Teixeira, revelam que 100% dos diferentes funcionais matriculados no município em que se situa a escola pesquisada, frequentam classes regulares em escolas públicas ou privadas. Nesse contexto, com base no Censo Escolar de 2018, não há no município pesquisado, crianças diferentes funcionais estudando em classes especiais apartadas do convívio com as demais crianças.

Sobre a matrícula de diferentes funcionais em classes regulares de ensino, observemos a ideia de Mantoan (2003, p. 23):

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento coletivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

O meu ingresso no campo de estudo e grande motivação para a realização desta pesquisa, conforme já aludido, foi promovido por questões laborais. Assim, minha primeira inserção no campo pesquisado se deu em fevereiro de 2017. A princípio, as minhas atribuições consistiam em acompanhar, durante toda a sua estada na escola, Luíza, uma adorável criança de oito anos de idade, matriculada no segundo ano do fundamental I e diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A experiência no ofício de cuidadora proporcionou-me observar de perto e de dentro a rotina escolar. As atribuições, por mim desenvolvidas, no campo profissional, motivaram a escolha em estudar Antropologia da Criança - disciplina da grade curricular do curso de graduação em Bacharelado em Ciências Sociais, ministrada pela professora Dra. Flávia Ferreira Pires na Universidade Federal da Paraíba.

A disciplina ofertada ampliou-me a observação sobre a temática, fazendo-me perceber de forma mais abrangente e profícua as interações infantis, suas formas de produção e reprodução de cultura e o caráter que norteiam nossa forma de ver e, por conseguinte, de tratar as crianças, a saber: a relação tutelar que mantemos com as mesmas, evidenciada pela minha própria presença na escola, assim como de outras mulheres na minha mesma função, cuidadoras.

As escolhas relativas ao tema deste trabalho e ao campo de pesquisa aconteceram simultaneamente, de forma muito espontânea, uma vez que eu já estava dentro do contexto do objeto a ser observado. Assim, minha rotina de trabalho e estudos promoveu o interesse pela diversidade funcional nas escolas regulares de ensino, bem como a interação daquele alunado em geral.

Estar no mesmo espaço que as crianças, poder observá-las e relacionar-me com as mesmas durante dois anos - tempo em que trabalhei como cuidadora - consistiu em considerável alegria para mim. Pesquisá-las foi, para mim, um caminho lógico e uma forma de agradecê-las por todo carinho a mim ofertado, pelos ensinamentos que me proporcionaram e pela alegria com que preencheram as minhas tardes de trabalho.

A seguir, apresentarei alguns aspectos estruturais da escola observada, visando uma maior compreensão do leitor daquele ambiente pesquisado.

1.2 ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA ESCOLA

A escola escolhida para a realização da pesquisa está situada em um bairro popular do município de Cabedelo, cidade da região metropolitana de João Pessoa - PB. No seu entorno, existem cerca de outras cinco escolas municipais e uma particular, um supermercado, um ginásio poliesportivo da prefeitura, lanchonetes, uma unidade de atendimento de saúde, igrejas e o Centro de Atendimento Educacional Especializado.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado - órgão da Secretaria de Educação Municipal - funciona para atender crianças diferentes funcionais que estudam em escolas da rede municipal, cuja estrutura física não apresenta salas de recursos multifuncionais (SRM). Observemos o documento-base do Plano Municipal de Educação de Cabedelo:

Com o objetivo de contribuir efetivamente para ampliar o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida acadêmica, viabilizando a permanência destes alunos nas classes comuns da rede regular de ensino, o município criou o Centro Municipal

de Atendimento Educacional Especializado Rafael Henrique França dos Santos – CAEE, que atende aos alunos das escolas com psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pedagogos e oferecem aos pais reuniões para reflexões e troca de experiências, como também acompanhamento ao desenvolvimento escolar nas escolas onde estão inseridas (CABEDELLO, 2015).

Assim, as escolas da rede municipal de Cabedelo que não têm salas de recursos multifuncionais² (SRM) disponíveis para atendimentos às crianças com necessidades especiais, a exemplo da escola pesquisada, encaminham as crianças ao referido órgão, responsável por promover o acompanhamento de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, arte-educadores e, também, oferecem aulas de informática, propiciando, então, atividades que são realizadas de acordo com as necessidades de cada criança.

Nas escolas que contam com SRM's, as especialidades de atendimentos podem variar, dependendo do que a escola e a prefeitura apontaram como necessidade específica das crianças que ali estudam.

O prédio da escola municipal em que foi realizada a pesquisa, anteriormente, sediou uma escola particular. Em relação a sua estrutura física, compõe-se de dois pisos. No térreo, distribui-se da seguinte forma: na parte inferior, havia uma cozinha com dispensa e um pequeno balcão em que são colocadas as merendas que serão distribuídas para as crianças.

Ainda, no primeiro piso, encontrava-se uma biblioteca, um banheiro adaptado para acessibilidade a cadeirantes, que também era utilizado como banheiro masculino. Havia outros dois banheiros, sendo um feminino e um para uso específico de funcionárias (os). Encontramos, ainda, uma secretaria com uma pequena sala anexa, mobiliada com um *bureau* e duas cadeiras para fins de funcionamento de almoxarifado - lugar destinado para guardar materiais escolares (cartolinas, TNT's, papéis variados, lápis...); há, também, um outro pequeno almoxarifado para guardar materiais de limpeza e equipamentos usados nas aulas de educação física (bolas, cordas, bambolês, cone, etc.). E, nesse mesmo piso, observamos uma sala de aula e, também, a recepção da escola.

² As SRM's (salas de recursos multifuncionais), segundo o Manual Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, foram criadas com o objetivo de “para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2010). Trata-se de espaços disponibilizados pelas prefeituras em algumas escolas nos quais os alunos com necessidades especiais podem ter acesso a materiais pedagógicos, mobiliários adaptados cedidos pelo MEC e ainda atendimento profissional com fins a “atender à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.” (BRASIL, 2010).

A diretoria fora transferida para o mesmo espaço da secretaria e, às vezes, a pequena sala anexa que era utilizada como almoxarifado servia, também, para reuniões da equipe da gestão escolar. No lugar onde anteriormente funcionava a diretoria, foram colocadas carteiras para estudantes assistirem às aulas de matemática do projeto novo, Mais Educação³, numa decisão discricionária da gestora para atender às necessidades ligadas a um espaço para os alunos do referido projeto.

O ‘Mais Educação’ também ocupava o espaço da biblioteca da escola, destinando-a às aulas de português. Assim, por ausência de espaços específicos, tornou-se comum ver a gestora, a vice-gestora e/ou a supervisora pedagógica trabalharem na mesa da biblioteca, lugar em que foram colocadas algumas estantes como divisória a fim de formar dois ambientes.

As escadas da escola haviam recebido corrimãos pouco antes do início da pesquisa. A parte superior do prédio distribui-se na seguinte projeção espacial: cinco salas de aula, três banheiros - sendo um para uso de meninas, um para uso de meninos e um para funcionárias(os). Nesse andar, há ainda um bebedouro e uma pequena varanda, cuja acessibilidade estava proibida, permanecia com portas sempre fechadas por questões de segurança.

No piso superior, não havia banheiro adaptado para acessibilidade a cadeirante. Assim, a única aluna cadeirante juntamente a sua turma assistiam aula na parte do piso inferior do prédio.

Na área situada à frente da fachada da escola havia um pequeno espaço em que crianças e funcionários deixavam bicicletas e motos. A entrada das crianças dava-se através de um beco, uma lateral de mais ou menos um metro e meio de largura, ligava a área da frente ao pátio que ficava localizado “nos fundos” da escola. Já, o acesso de funcionárias (os), alunos com diferenças funcionais e, eventualmente, pais ou responsáveis pelos alunos que precisassem contatar com a gestora, fazia-se pela entrada principal que acessava a pequena recepção. Nos dias de chuva, a entrada principal era liberada para todos, pois o beco não tinha cobertura, ficava, dessa forma, inteiramente molhado.

O pátio era a única área destinada ao lazer na escola, consistia no grande centro de interação das crianças, lugar em que elas se encontravam com alunos de outras turmas. Nesse

³ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Programa Novo Mais Educação, 2018).

espaço, elas podiam se movimentar com maior liberdade, embora isso não fosse o mesmo que dizer que, lá, elas podiam fugir totalmente do controle dos adultos.

A área do pátio era de aproximadamente 20 metros de comprimento por 15 metros de largura, havia um grande banco de cimento que marcava o meio do pátio, mas também separava a parte coberta da que ficava ‘a céu aberto’. Nesse pátio, havia, também, um bebedouro e dois bancos grandes de ferro com tampo de madeira que comportavam sentados entre seis a oito alunos cada. Nos dias em que havia crianças do ‘Mais Educação’ na escola, metade da parte coberta, ou seja, um quarto do pátio, ficava reservada para que elas pudessem fazer as atividades físicas do programa, tais como tênis de mesa e taekwondo. Isso reduzia ainda mais a área destinada ao recreio.

Durante o horário de aula, o portão do beco que servia de entrada à escola, permanecia fechado, permitindo que esse espaço também pudesse ser ocupado pelas crianças enquanto elas estivessem no pátio durante o recreio ou durante as aulas de educação física. Minutos antes do início do recreio, eram colocadas no pátio sete mesas de plástico enfileiradas e cobertas por um grande corte de TNT – utilizado como toalha de mesa -, elas ficam ladeadas de um lado pelo grande banco de cimento que divide o pátio; do outro, as auxiliares de serviços gerais colocavam os dois bancos de ferro e madeira para que as crianças pudessem usá-los como apoio enquanto estivessem comendo a merenda.



Acesso ao pátio e bebedouro.



Mesas dispostas no pátio para melhor acomodar as crianças na hora do lanche.

A decisão de dispor as mesas no pátio foi da gestão escolar, como improviso para melhor acolher os alunos na hora da refeição. Antes, era comum ver as crianças se alimentando sentadas no chão, no banco de cimento ou em qualquer outro lugar que desse para acomodá-las com os pratos no colo, sozinhas ou em grupos.

Segundo a gestora, sobre o referido improviso, havia receio de que uma eventual visita do Ministério Público ou Conselho Tutelar pudesse ser realizada, por conseguinte, encontrassem as crianças comendo em local não apropriado. Assim, as crianças foram proibidas de comer sentadas no chão. A permissão para sentarem-se no chão era dada, mas não poderia ser efetivada no momento da merenda.

Em relação às mesas, elas funcionavam como um espaço de ocupação alternada em que os alunos se sentavam, comiam e, rapidamente, levantavam-se para dar espaço a outros alunos. Muito embora, porém, não fosse raro ver alguns deles sentados no grande banco de cimento com o prato na mão por falta de espaço na mesa.

Na minha concepção, as crianças, apesar de qualquer caráter de improviso que o espaço pudesse ter, promoveram uma ressignificação quando extraíram o máximo proveito daquele lugar. Para melhor pensarmos sobre essa capacidade que a criança tem em ressignificar os contextos e os espaços, trago o trecho de uma etnografia realizada no Presídio Maria Júlia Maranhão, presídio feminino de João Pessoa-PB, pesquisa feita com crianças que frequentavam o ambiente para visitar suas mães que se encontravam presas. Nesse trabalho,

foi observado por Guedes (2018) a forma como as crianças davam novos significados aos espaços. Vejamos:

A área de visita ficava bastante próxima ao “muro do fundo” do presídio. Percebi, ao me encontrar sentada nessa área, que tive um estranhamento com aquela dinâmica de um encontro feliz com crianças, mães e demais familiares, tão próximos a um muro que estava envolto a arames farpados e uma guarita acima do mesmo, pois aquele cenário alegre contraditava com o ambiente vigiado. Esse era o cenário de um domingo! (...) o trânsito de crianças que fazia muitos agentes penitenciários se encantarem quando elas passavam, tive a sensação de que a criança e a comida trouxeram a diminuição do “peso” daquele ambiente, tornando-o mais suave enquanto os lençóis forravam o chão. O complexo Júlia Maranhão compõe um modelo de um Panóptico de Bentham, pois não recebeu uma configuração permeada do lúdico ou de algo estrutural que “amenizasse” esse modelo. A sala de aula, conforme já explanei, foi “ressignificada” pela instituição, pois representava um ponto de vigilância. Mas enfatizo que as crianças com sua capacidade de agência, transformou o sentido daquela sala, resignificando-a através das atividades de desenho (GUEDES, 2018, pg. 65).

Ainda sobre a possibilidade de resignificação espacial e apresentação de novos significados, referencio a ideia de SILVA (2013) em sua pesquisa com crianças na cidade de Catingueira-PB. Percebendo, então, que as crianças, ao serem impedidas de jogar dentro do campo do estádio da cidade, resignificaram os espaços, passando a jogar pelas laterais do campo daquela cidade, resistindo, assim, a invisibilidade imposta pelo adulto. Na ótica do autor, jogar pelas 'beiradas', era dar ao espaço uma resignificação. Vejamos:

As crianças atuam todo o tempo pelas beiradas. É naquele pedaço de terreno, que também fica dentro do muro do estádio, que as crianças organizam seus jogos e suas competições, todos de caráter amistosos. É, literalmente, nas crianças possuem a dar novos significados aos espaços que se encontram inseridas, beiras do campo que se dá a organização dos pequenos times, os quais mudam muito e o tempo todo. (SILVA, 2013, p. 112).

A partir do contexto acima, objetivo evidenciar a capacidade de agência das crianças mesmo em ambientes que podem ser considerados impróprios ou inadequados a sua presença, seja por não ter sido pensado para elas, como o presídio; pela impossibilidade em ocupá-lo, conforme interesse do adulto, como o campo de Catingueira-PB; ou pela precariedade do espaço que ocupam. Aponto, também, que na escola pesquisada as crianças apresentaram novos significados ao espaço destinado ao recreio.

Em relação ao campo de pesquisa, duzentos e trinta e cinco alunos frequentavam a escola, distribuídos em doze turmas da seguinte forma: seis turmas no período da manhã (segunda a quinta série) e seis turmas no período da tarde (primeira à terceira série). Assim, por período, havia cento e vinte e três alunos estudando no turno da manhã e cento e doze estudando no turno da tarde. Destes, treze alunos possuíam laudos médicos atestando alguma

forma de diferença funcional, sendo nove assistidos por cuidadoras durante o período em que estavam na escola.

Dos alunos com diferenças funcionais, apenas uma aluna, frequentadora do turno da tarde, possuía uma diferença física, ela usava cadeira de rodas desde que foi atingida por uma bala perdida. Todas as outras crianças que possuíam algum laudo estavam inseridas em alguma diferença intelectual, seja distúrbio de comportamento, atraso cognitivo, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos emocionais, de linguagem ou sequelas provocadas por paralisia infantil.

Fui informada por uma cuidadora que nem todos os alunos que possuem laudo médico indicando alguma diferença funcional precisavam ser acompanhados por cuidadoras durante a estada escolar. Segundo a supervisora pedagógica, a necessidade de acompanhamento do profissional ‘cuidador’ é estabelecida pelos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Escolar (CAEE) e pela equipe pedagógica da escola. A equipe multidisciplinar do CAEE tem a incumbência de, quando houver alguma dúvida sobre a necessidade da presença de uma cuidadora para acompanhar a criança na escola, realizar uma avaliação no aluno e conjuntamente com a supervisora escolar e, em alguns casos, com a família, verificar a confirmação ou não da necessidade acima referida. Ainda de acordo com a supervisora escolar, a presença de uma cuidadora, quando não necessária, pode interferir no aspecto da autonomia da criança, prejudicando-a.

Durante a pesquisa, pude observar três crianças frequentadoras do turno da manhã que possuíam laudos médicos, mas que não necessitavam de auxílio de cuidador(a). A saber, duas das crianças eram irmãs gêmeas, tinham quinze anos de idade, ambas diagnosticadas com deficiência⁴ intelectual moderada, transtorno emocional, transtorno de comportamento e desvio fonético. A última criança era um menino de dez anos diagnosticado com transtornos específicos do desenvolvimento motor e de habilidades escolares, retardo mental leve com menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento e episódios depressivos graves sem sintomas psicóticos, aspectos que apresentarei com mais detalhes no capítulo três, espaço em que intentarei discorrer com mais informações sobre o comportamento de cada uma dessas crianças durante os recreios.

Escolher como campo de pesquisa o mesmo espaço em que exercia minha função de trabalho, embora pudesse me trazer algumas facilidades por ser um ambiente ‘familiar’ no meu cotidiano, proporcionou-me, também, certas inquietações. Pois, sobre a percepção

⁴ Embora não concorde com o termo usado, o inseri aqui para ser fiel ao que o laudo médico aponta.

daquele ambiente, corroboro com a ideia de Gilberto Velho quando este defende que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido.” (VELHO, 1978, p. 126).

Em relação às crianças que estudavam no período da manhã, elas representavam, no momento, o desconhecido. A dinâmica escolar desse período ainda não tivera sido verificada por mim, remetendo, então, sobre esse aspecto o que faz-me concordar com Santos (2014, p. 15) quando ela diz “ainda que o nosso objeto de estudo nos seja próximo ou familiar, a investigação etnográfica que realizamos sempre se mostrará enquanto um caminho desafiador e repleto de surpresas.”

Ocorreu-me algumas preocupações sobre como distinguir, em campo, a funcionária e a pesquisadora, inquietações relativas sobre os aspectos, a saber: como se desvencilhar da imagem de funcionária em relação à pesquisa, também, em como evitar que as crianças observassem em mim, alguém com autoridade ou comando. Assim, as referidas inquietações remetaram-me à ótica de Corsaro (1985, p. 444):

“A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico”.

Portanto, havia o receio de que o fato de eu ser uma funcionária intimidasse as crianças pesquisadas, também, a meus interlocutores funcionários da escola, interferindo, em seguida, na possibilidade de abertura do campo à pesquisa. A possibilidade de ser vista pelas crianças como funcionária da escola era algo que me inquietava, pois, segundo a pesquisadora e antropóloga Flávia Pires “se as crianças veem a pesquisadora como aquela que sabe de tudo, pode ser difícil estabelecer uma relação direta e franca, em que se sintam à vontade pra expressar seus sentimentos e pensamentos” (PIRES, 2011, p.52).

Aponto que, embora eu estivesse na escola também durante os recreios vespertinos, cumprindo minha carga laboral, senti grande dificuldade em observar as crianças nesse espaço-tempo dedicado à diversão das mesmas. Assim, ao perceber a dificuldade, optei por separar meu período de atribuições de trabalho de minha atividade acadêmica relativa à pesquisa, passando a realizar minhas observações de campo no período da manhã, dessa forma, mudar de turno, foi a uma estratégia metodológica.

No entanto, verifiquei que comportamentos observados durante os recreios matutinos foram também encontrados nos recreios vespertinos. Assim como características das relações estabelecidas entre crianças e adultos funcionários da escola. Com base em observações,

conversas e identificação de similitudes nas interações em ambos os turnos escolares, descreverei a seguir as relações de contato intrageracionais estabelecidas.

Em relação à equipe de funcionários da escola pesquisada, trabalhavam apenas dois homens que eram professores de educação física, cujas atividades laborais se realizavam na escola em apenas três dias da semana. Já as demais pessoas, em ambos os turnos, eram mulheres e exerciam suas atividades durante todos os dias úteis da semana, estabelecendo maior contato com o alunado. Sobre a dinâmica de interação observada entre alunos e equipe de funcionárias(os) da escola, pude inferir que ‘tios’ e ‘tias’ é uma denominação dada pelas crianças não somente às professoras e aos professores, mas também a todos os funcionários da escola.

As professoras costumam manter um maior contato apenas com sua própria turma, fato considerado compreensível se levarmos em consideração que, cada uma delas é responsável pelas crianças da sua turma durante todo o período em que elas estão na escola, inclusive, acompanhando-as no recreio.

Já, a inspetora escolar é a pessoa responsável por receber as crianças dos seus pais/responsáveis no início do horário letivo, cuidar das mesmas junto às professoras durante o recreio e entregá-las aos seus pais/responsáveis ao final de cada aula, além de fiscalizar os corredores e banheiros a fim de evitar que as crianças fiquem mais tempo que o necessário fora das suas salas durante o horário de aula.

Ainda, sobre as atribuições da inspetora, faziam parte de sua função conhecer cada criança, saber seu nome e estabelecer algum contato com seus pais/responsáveis, também, responsabilizava-se por repassar avisos sobre possíveis cancelamentos de aulas e/ou eventuais alterações no horário de início e término delas. Saliento que, na escola, cada turno possuía uma inspetora.

As funcionárias responsáveis pela limpeza da escola são as ‘tias’ da limpeza, cada turno contava com duas pessoas nessa função, eram mulheres que estavam por toda a escola, numa mobilidade característica do cumprimento de suas atribuições, promovendo seu contato com as crianças.

Percebi que, frequentemente, elas eram requisitadas nas salas de aula para enxugarem a água que os alunos derramavam ou algum outro contratempo que demandasse sua presença. Nessas ocasiões, as ‘tias da limpeza’, geralmente, eram chamadas por um aluno designado pela professora para tal finalidade, pois, a sua saída para viabilizar tal pedido ocasionaria deixar a sala de aula sozinha, no sentido de ficar sem a presença de um adulto.

Então, designava um de seus alunos para realizar a solicitação do referido serviço junto às próprias funcionárias da limpeza ou comunicar a inspetora para requerer tal atividade.

Portanto, assim como acontecia com a inspetora, as funcionárias responsáveis pela limpeza conheciam muitos alunos pelos nomes, a mobilidade inerente ao cumprimento de suas funções promoveu o estreitamento das relações com as crianças. Deste modo, era comum ver crianças abordando-as no meio da execução das atividades rotineiras de trabalho, como a limpeza de um corredor, por exemplo, e serem recebidas com beijos e abraços, uma interação marcada por afetuosidade.

Em menor intensidade, dava-se o contato das crianças com ‘as tias da cozinha’, responsáveis pela preparação e distribuição da merenda. Ao contrário das funcionárias da limpeza, as funcionárias da cozinha ficavam apenas em seu setor de trabalho, a cozinha. Isso contribuía com que seu contato com as crianças se realizasse apenas no horário de distribuição da merenda. No entanto, não impedia o relacionamento delas com as crianças, pelo contrário, elas também conheciam muitas pelos nomes e, em alguns casos, ainda sabiam de suas preferências alimentares com relação à merenda servida na escola.

No tocante à função de cuidadora, percebi que essa atividade proporcionava a interação de adultos com crianças, conquanto a função da cuidadora fosse apenas cuidar de uma criança específica e acompanhá-la em todos os ambientes da escola, era impossível não estabelecer uma relação com as outras crianças, tanto na sala de aula da criança que recebia os cuidados quanto em relação às demais turmas, principalmente, no espaço e tempo destinados ao recreio.

Informo que à maioria das crianças que são acompanhadas por cuidadoras, era dada a faculdade de sair da sala sempre que necessitava, então, fazia com que a profissional cuidadora a acompanhasse por alguns períodos de tempo nos corredores da escola, estabelecendo um maior contato desta com crianças de outras turmas que, eventualmente, passassem pelo corredor.

A supervisora pedagógica era em comparação às demais funcionárias administrativas da escola - supervisora, gestora, vice-gestora e secretária - a profissional que mais tinha contato com as crianças da escola no sentido mais geral, apresentava dentre outras competências, a obrigação de avaliá-las individualmente a cada bimestre. Assim, primeiro, fazia um diagnóstico pedagógico através da verificação da leitura do aluno e, posteriormente, comparava-a com o diagnóstico anterior.

Em resumo, a respeito da interação social entre as crianças e o corpo funcional da escola, observei que foi pautada num elo amistoso, cujo traço marcante e comum na relação das crianças com as ‘tias’ da escola foi o carinho recíproco com que se tratavam. Posso dizer ainda que, tratava-se de um cuidado compartilhado em que se estabeleciam, também, relações não apenas de comando e cuidado, mas afetivas.

Porém, tal característica não exclui o caráter hierárquico que permeava as interações intrageracionais, nas quais havia imperativos de poder. A criança no ambiente escolar permanecia sob a proteção dos adultos. Percebi, em campo, que todos os funcionários aqui citados se sentiam à vontade para repreender qualquer criança quando seu entendimento julgasse necessário. Assim como, todos os funcionários, independente da função que ocupassem, sentiam-se um pouco responsáveis pelas crianças que a escola custodiava, numa percepção de que o zelo pelas crianças também fizesse parte de sua função laboral.

A postura apontada não era, em absoluto, uma recomendação formal da gestão escolar para todos os funcionários. Com relação às professoras, cuidadoras e inspetora havia, sim, um dever que se referia ao zelo e ao cuidado com as crianças inerentes à sua função, conforme já citei. Mas, em relação às demais funcionárias, não havia uma atribuição primária de responsabilização pelos alunos.

O comportamento descrito acima é explicado pelas palavras de Pires ao afirmar que “ao adulto é esperado que haja como tal, ou seja, assuma a postura de autoridade perante a criança” (PIRES, 2007). Embora o comportamento citado não fosse uma recomendação da gestão para todos os funcionários da escola, relativa a todas as funções, de forma tácita, proteger a criança surgia como uma ideia de dever de todos os adultos naquele processo de interação.

1.3 DE CUIDADORA A PESQUISADORA: A SEGUNDA INSERÇÃO NO CAMPO

O meu ingresso no campo, conforme já explicitado, foi promovido em duas fases. A primeira inserção no ambiente escolar em que escolhi realizar minha pesquisa deveu-se ao fato de ter exercido atividade profissional em educação inclusiva, investida no cargo de cuidadora infantil. Nesse caso, tendo sido designada a ser cuidadora de uma criança adorável, Luíza, uma menina diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Exerci minhas atribuições na qualidade de cuidadora da criança referida durante o período de dois anos, tive o prazer de estar com Luíza entre março de 2017 e março de 2019.

Contudo, relativo à pesquisa, iniciei-a em outubro de 2018, finalizando-a em dezembro do mesmo ano.

O fato de ter tido acesso ao campo como profissional proporcionou-me a abertura de caminhos, facilitando a obtenção da autorização da gestora da escola para fins de iniciação da pesquisa, foram observados todos os procedimentos burocráticos para a realização que o projeto exigia, dessa forma, desempenhando atividade na qualidade de funcionária, fiz planejamento sobre a melhor forma de executar minha segunda entrada em campo, desta vez, como pesquisadora.

A princípio, a ideia era começar a observação em sala de aula, localizar os grupos que mais me chamassem a atenção e depois observá-los durante o recreio. No entanto, às vésperas de iniciar a observação no campo, decidi mudar de estratégia, fiquei com receio de que minha presença em sala de aula pudesse suscitar nas professoras a sensação de estar sendo vigiadas e, conseqüentemente, isso prejudicasse o andamento da pesquisa. Aconteceu que, embora eu estivesse na escola no período da manhã para realizar o estudo de campo, dissociar a pessoa da funcionária da pessoa da pesquisadora, mais uma vez, era um ponto importante para mim e para a pesquisa, dessa vez, pela forma como eu iria ser vista pelas professoras e demais funcionárias.

Na escola, eu não representava somente a pesquisadora, aquela que estava observando, conversando e que, depois, iria embora. Esclareço ao leitor que eu era, também, a funcionária que continuaria frequentando o ambiente escolar depois de concluir a pesquisa. Portanto, sabendo da importância da forma de estabelecer uma harmonia na entrada em campo, decidi mudar de tática, escolhi, então, utilizar da mesma estratégia de entrada no campo usada por Corsaro:

Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada “reativa”. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença (CORSARO, 2005, p. 448).

Reavaliei que a melhor forma seria estar no pátio quando o recreio começasse e só sair daquele ambiente, após os alunos voltarem às suas respectivas salas de aula.

É preciso dizer que muitos alunos já me conheciam, alguns, porque frequentavam o contra turno para participarem das aulas relativas ao Projeto do ‘Mais Educação’, motivando um contato durante os recreios no período da tarde. Já, outros, porque haviam estudado à

tarde no ano anterior à pesquisa, motivando encontros no recreio ou pelos corredores, dessa forma, eu também era, para alguns deles, uma pessoa familiar.

Invariavelmente, os alunos que me conheciam, além de funcionárias e professoras que me abordaram durante os primeiros dias, fizeram perguntas relacionadas à minha estada naquele horário e local, queriam saber “o que eu estava fazendo na escola pela manhã”, indagavam sobre Luiza, pois associavam a minha presença aos cuidados dessa criança, também, questionavam uma mudança no meu horário de trabalho. Portanto, com base nessas intercepções por meio de tantas indagações, posso registrar que fui vista, inicialmente, numa forma mais geral, como uma funcionária da escola, a cuidadora.

Durante a primeira semana, foi comum a abordagem descrita por parte de adultos ou crianças, mesmo que, em seguida, esvaíram-se da minha presença. Então, a todos, eu respondia que estava naquela ocasião para observar o recreio, mas, em específico, esclareço que, às pessoas adultas, fui mais detalhista na resposta, dizia que estava naquele ambiente como pesquisadora para fins de efetivar a construção do meu trabalho de conclusão de curso no Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba.

Ao responder de uma forma mais concreta às pessoas adultas, eu pretendia suprimir qualquer crescimento de curiosidade a esse respeito e evitar mais explicações sobre a minha presença naquele espaço. Sobre o comportamento referido, busquei agir em consonância com o pensamento de Pires,

Ouvir é importante, perguntar também. Falar de si no campo para os nativos, eu diria, nem tanto. A não ser quando somos interpelados. E aí cabe ao antropólogo decidir o que dizer, tendo sempre em vista que o que for dito terá sempre consequências (PIRES, 2011, p.145).

Aos poucos, alguns alunos passaram a se demorar ao meu lado fazendo perguntas triviais e respondendo às minhas, também triviais.

Dessa forma, acrescento que não tive pressa para entrar no objeto da pesquisa, preferi procurar estabelecer um vínculo primeiro, mostrar-me disponível para conversas, não desconsiderando, portanto, que foi um de meus recursos metodológicos a fim de promover um estreitamento entre pesquisadora e pesquisados, mas também em relação a todos que faziam parte desse contexto de sociabilidade.

Assim, pude aproximar-me de uma criança que entendi como marcante no meu trabalho, Pietro, garoto de 11 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista associado a um Transtorno de Desenvolvimento não especificado, estudante da terceira série.

Depois de alguns dias de breve contato visual, ele sentou-se ao meu lado assim que chegou ao pátio, ofereci-lhe um pouco do salgadinho de pacote - tipo *Pippo's* ou *Cheetos* - que eu estava comendo, tentei, então, iniciar uma conversa. Pietro resistiu à primeira tentativa, deu uma olhada rápida para sua cuidadora e recusou os salgadinhos. No entanto, ofereci-lhe novamente, em seguida, respondeu-me: “tá bom, só um”. Naquele momento, sentei mais perto, aproximei-me do menino ficando de costas para sua cuidadora e para sua professora que estavam conversando ao meu lado, fiz isso por não querer que elas interferissem na conversa e para demonstrar, com minha expressão corporal, meu interesse em conversar com o mesmo. Em seguida, começamos nosso primeiro diálogo que transcrevo a seguir:

- Você não veio ontem, né? Falei deixando evidente que tinha notado sua falta no dia anterior.

- Eu estava na casa da minha avó.

- Ah, legal. E o que você faz lá?

- Eu brinco de videogame no computador.

Pietro continuava reticente. Decidi, então, ficar quieta e esperar que ele tomasse a iniciativa de falar. Aos poucos, pausadamente, ele ia falando sobre o jogo preferido, também, mostrou-me seu irmão correndo no pátio e disse-me que fazia ioga, relatando-me o motivo de praticar essa atividade ‘prá’ me acalmar” (SIC).

Alguns dias depois, quando Pietro e eu vimo-nos novamente, ele veio diretamente à minha pessoa, sentando-se ao meu lado. Nesse dia, a cuidadora responsável por ele havia faltado, então, a auxiliar da sala estava acompanhando-o em substituição. Nesse tempo, ele falou sobre videogames e jogos virtuais com uma eloquência que me surpreendeu. Infelizmente, não pude me aprofundar no assunto da conversa por não ter conhecimento sobre esses jogos específicos, apenas dizia algo que o fizesse entender que eu estava prestando atenção, interagindo com alguma pergunta superficial sobre o assunto que eu não dominava. Durante esse diálogo, outras crianças vieram me chamar para ver um jogo que haviam feito com dois lápis e uma folha de papel. Por iniciativa própria, Pietro veio junto.

A notável mudança de comportamento de Pietro na presença da cuidadora e na presença da auxiliar de sala é algo que discorrerei em outro momento do texto.

A cuidadora de Pietro precisou ausentar-se, motivada por uma licença maternidade, então, a auxiliar da sala de Pietro a que me referi foi designada para acompanhar a criança,

substituindo a sua acompanhante até o momento em que a gestão municipal indicasse outra servidora para as atividades de cuidadora.

A auxiliar, funcionando na qualidade de cuidadora substituta, relatou-me em conversas informais que Pietro, em alguns momentos, tinha acessos de raiva quando provocado por outros alunos, que a criança fazia expressões corporais que sugeriam movimentos agressivos a fim de atingir os colegas, mas, que desistia logo em seguida. Afirmou que o garoto entendia que bater em outra criança não era um comportamento correto. Registro que os relatos apresentados por essa interlocutora proporcionaram-me entender a afirmação do garoto sobre a prática de ioga mencionada acima: ‘prá’ me acalmar (SIC).

Dias depois da nossa primeira conversa, eu voltei ao assunto da prática de ioga e Pietro me revelou que a realizava na Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola próxima à escola pesquisada. Destaco essa parte da nossa conversa para registrar o caráter singular dos atendimentos nas SRM’s, em que era oferecido a cada criança o suporte necessário e individualizado para que ela pudesse seguir sua trajetória escolar.

Pietro em sala de aula era participativo e gostava de ser o primeiro a responder às perguntas feitas pela professora, além de ajudar os outros na resolução das questões propostas, mas se irritava quando a professora pedia um favor a outra criança e não a ele próprio, por exemplo, encher a garrafinha de água dela, segundo relatos da auxiliar cuidadora.

Em vários momentos, durante o trabalho de campo, questionei-me se a pesquisa estava realmente seguindo de forma adequada, atribuo tal inquietação à angústia e à insegurança que acometem muitos pesquisadores. Por vezes, senti-me intimidada pelo campo, mesmo com alguns fundamentos teóricos adquiridos através de leitura, mas também das aulas de Antropologia da Infância.

A experiência de estada no campo é diferente dos percursos dentro da academia, em sala de aula, na universidade. A realização desta pesquisa, que foi minha primeira experiência como pesquisadora, trouxe-me angústias e inseguranças que hoje entendo como parte do trabalho de campo, uma vez que o pesquisador leva a campo não só o conhecimento e dados obtidos, mas sua subjetividade. Portanto, buscar estratégias para balizar esse desconforto fez-se necessário à realização da pesquisa, acredito que com o passar do tempo, a cada dia em que me inseria no campo, esses sentimentos foram se enfraquecendo paulatinamente.

Em alguns momentos, tive receio de incomodar as pessoas, sobretudo, os adultos, em abordá-las, isso trouxe aspectos que somaram à angústia. Mas a lembrança do pensamento da pesquisadora da infância, Flávia Pires, serviu-me de apoio no seguinte aspecto: “Perguntem

sem medo, confiem na intuição. Olhem, vejam, toquem se for possível, escutem, perscrutem, esperem e observem. Observem sempre e a qualquer hora. Não esperem que venham lhe convidar, saíam para a rua” (PIRES, 2011, p.145).

Aos poucos, fui me integrando naquele espaço que se apresentava tão familiar quanto desafiador para mim. As conversas com as crianças menores começaram a ficar mais fluidas. Elas passaram a me chamar para vê-las brincando, conversar sobre quaisquer assuntos ou, apenas, ficavam ao meu lado. Algumas vezes, utilizei um artifício incomum, mas que se mostrou eficiente: os salgadinhos em pacote, aqueles similares a *Pippo's* ou *Cheetos*, conforme apontei.

Percebi que estar comendo salgadinhos fazia com que algumas crianças viessem até a mim. Sei que a minha presença incorreu numa determinada aceitação, mas a tática do ‘oferecer’ o salgadinho estreitou a relação entre pesquisadora e pesquisado, permitindo, por conseguinte, uma melhor aproximação, refletindo um melhor diálogo e promovendo uma melhor produção de dados para a pesquisa. Observe-se, o trecho a seguir:

(...) ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais (não sei se com aspas ou sem aspas) possíveis, de qualquer maneira, muito mais do que em outros casos, todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Em relação às crianças maiores, não houve o mesmo estreitamento da relação, apesar de minhas tentativas para tal finalidade, senti uma certa resistência por parte de alguns alunos pré-adolescentes, eles apenas respondiam às minhas perguntas e voltavam a se fecharem em seus grupos. Por diversas vezes, tentei desenvolver alguma conversa com os mesmos. No entanto, só consegui passar algum tempo conversando com os meninos da quinta série, uma única vez, mas percebi que esse fato foi possibilitado pela presença de um aluno da quarta série que já era meu conhecido, o fato de estar com a turma da quinta série, não sendo o seu comum, foi um comportamento esporádico, mas que facilitara meu contato e diálogo com a turma referida.

Registro que a questão da necessidade de um maior tempo à realização da pesquisa foi essencial para que essa dificuldade do contato com as crianças maiores – pré-adolescentes - fosse trabalhada, tendo em vista que por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, o tempo disponível, às vezes, não é substancial para dirimir as dificuldades ou as análises das hipóteses que são apresentadas no campo. Esclareço, a princípio, que esse estreitamento poderia ser realizado no sentido de necessidade de haver um maior tempo, pois não foi

questão de um ‘não aceitação’ das crianças maiores à minha pessoa, o seu desvencilhamento dava-se por questões de autonomia e de vontade a não pararem a brincadeira, foram minhas impressões.

Segundo Pires “os mundos do pesquisador enquanto um adulto e o do nativo enquanto criança são comunicáveis. Mas nem sempre é o caso” (PIRES, 2007). Assim, informo que este trabalho consiste em torno do olhar mais voltado às crianças menores. No entanto, esta não foi uma escolha metodológica, mas uma questão do campo apresentada, naquele momento, pois decidi respeitar a “não comunicação dos mundos” e voltar-me aos que demonstravam a vontade de participar da pesquisa, sobretudo, porque o tempo não me proporcionaria inserir-me numa relação que apontava demandar um maior tempo.

Faço constar que tanto a gestora quanto as professoras, a supervisora pedagógica e as demais funcionárias sempre me deixaram muito à vontade no ambiente, pude dispor de livre acesso às informações sobre os alunos, inclusive, em relação aos seus laudos médicos nos quais constam informações como CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde⁵ - código relativo ao diagnóstico segundo classificação feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), acrescentada de outras observações relativas aos seus comportamentos no ambiente escolar e avaliações feitas por médicos e outros profissionais de saúde.

Durante todo o período em que estive em campo, conversei com professoras (es), auxiliares de limpeza, cuidadoras, inspetoras e supervisora escolar. Conquanto a minha desistência em observar as crianças nas salas de aula, conforme já explicitado, houve um dia em que requeri às crianças em sala de aula, com autorização da professora, que fizessem desenhos relativos às coisas que mais gostavam na escola. Assim, pude observar as crianças e me locomover livremente pelo espaço da escola. No mais, com exceção desse momento, todo o resto da pesquisa foi feita no pátio, em sua maior parte, durante os recreios, mas também acompanhei algumas aulas de educação física.

1.4 VIA DE MÃO DUPLA: O OBSERVADOR TAMBÉM É OBSERVADO

⁵ O objetivo da CID é padronizar a classificação das enfermidades, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde e órgãos interessados, como por exemplo a Previdência Social. Através da CID, é possível comparar informações entre diferentes hospitais, regiões e até mesmo países sem correr o risco de interpretações equivocadas. A CID é publicada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e revista periodicamente, e a versão que está em uso atualmente é a CID-10, em vigor desde 1992. A OMS publica também atualizações menores da tabela uma vez por ano.

Às vésperas de iniciar a pesquisa, decidi que melhor seria já estar no pátio antes que as crianças lá chegassem, buscava uma estratégia de entrada que fosse menos invasiva possível. Afirmo que não busquei não ser observada, pois sequer é possível não ser notada, não o intencionei.

Como já remetido, nos primeiros dias, a minha presença provocou curiosidade, muitos vieram indagar-me sobre o motivo da minha estada ali. Atitude compreensível e, de certa forma, já esperada por mim uma vez que estar ali, naquele momento, era novidade para os demais, no sentido de minha mudança de turno.

Aos poucos os olhares curiosos dos primeiros dias e as perguntas sobre a razão da minha presença foram se dissipando, sendo substituídos por conversas não mais sobre o que eu fazia, mas sobre o que elas, as crianças, faziam. Pude perceber como o tempo e a assiduidade tornaram minha estada mais inerente àquele ambiente. Mais uma vez, afirmo, não deixei de ser notada, apenas já não era tão incomum ver-me naquele espaço.

Certo dia, cheguei mais cedo e fiquei contemplando as crianças que estavam no pátio realizando a aula de educação física. Algumas delas estavam na parte descoberta do pátio, mas o sol estava forte e a maioria permanecia na parte coberta, estavam mais próximos a mim. O professor havia amarrado uma corda ligando as duas colunas que sustentam o telhado do pátio, improvisou, assim, uma rede de vôlei na qual as crianças divididas em várias equipes de três integrantes, revezavam-se para jogar.

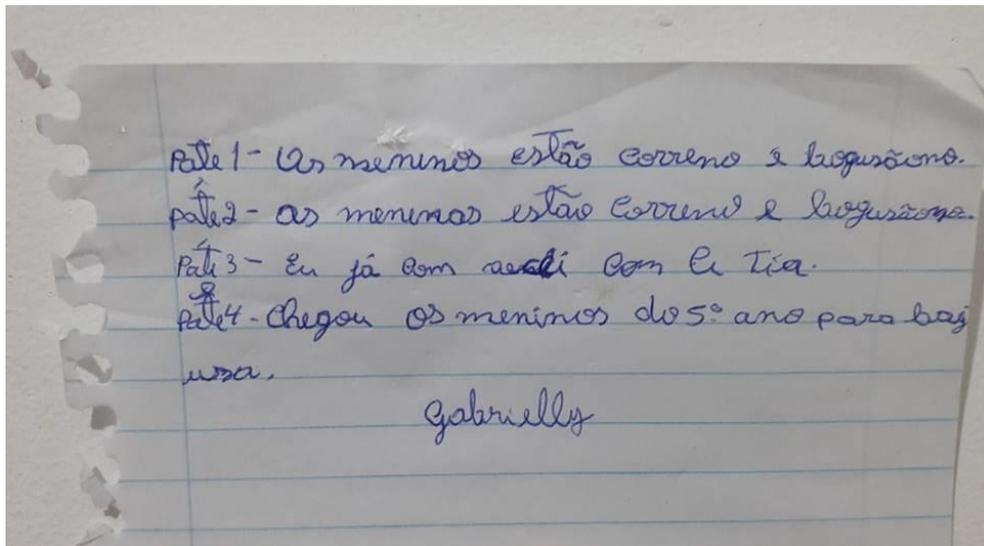
Gabrielly, 10 anos, aluna do quarto ano, ao me ver sentada, acomodou-se ao meu lado e iniciou um diálogo. Disse-me, então, que não gostava de brincar no recreio porque era sempre muito cheio, “muita criança, muita correria”. De fato, durante os recreios o mais comum era vê-la sentada, olhando ou conversando com outras crianças.

O sinal tocou indicando o início do recreio e rapidamente o pátio se encheu de crianças. Na minha frente, as crianças formaram uma roda e começaram a brincar de pisa-pé. Nesse momento, era a primeira vez que eu observava a brincadeira de tão perto a ponto de ouvir a música que a acompanhava. Assim, consciente da oportunidade, apanhei um pequeno caderno que carregava comigo e me pus a observar e anotar aquela brincadeira que considerei tão bonita e que arrancava tantas gargalhadas daquelas crianças.

Em dado momento, desviei meu olhar para Gabrielly que se mantinha sentada ao meu lado, encontrei-a atenta em relação ao que eu estava fazendo. Não sei por quanto tempo Gabrielly havia me observado. No entanto, perceber-me observada fez-me perder o foco do pisa-pé e, desconcertada, sorri para a menina. Ela aproveitou o ensejo para me perguntar sobre aquela atividade e eu que respondi que estava anotando tudo o que via e entendia como

importante para o meu trabalho, pois não queria correr o risco de esquecer. Então, ao fim da resposta, emendei a pergunta “quer tentar?” Respondendo-me, em seguida, “sim”.

Acrescento que lhe passei o caderno e a caneta e, voltando à minha posição inicial, pus-me a observá-la sem pressa, pois quis deixá-la à vontade. Informo ainda que não tentei ver o que ela escrevia, nem a interpelei até que ela apontasse que já havia terminado, apenas aguardei-a na realização de sua atividade. Gabrielly permaneceu durante aproximadamente três minutos olhando as crianças e anotando algo, então, devolveu-me o material, informando-me que havia terminado.



Transcrevo abaixo a contribuição de Gabrielly à minha pesquisa:

Parte 1: os meninos estão correndo e bagunçando.

Parte 2: as meninas estão correndo e bagunçando.

Parte 3: eu já conversei com a tia.

Parte 4: chegaram os meninos do quinto ano bagunçando.

Esclareço que “a tia” a que se referira, na parte três, era eu.

É interessante notar como esse pequeno fragmento escrito revela também a percepção da criança sobre o recreio, reforçando o que ela já havia indicado ao mencionar que não brincava no recreio porque tinha “muita gente”. Gabrielly destacou a “bagunça” das meninas e dos meninos, referia-se aos movimentos, aos sons, às atividades. No entanto, dentro dessa “bagunça”, a menina foi enfática no destaque a “bagunça” dos meninos do quinto ano da escola. A turma a que a menina fez referência possui a fama de ser a mais difícil da escola, nesse sentido.

Preciso dizer que somente ali, naquele momento, foi que, realmente, percebi-me observada. Remetendo-me, então, aos escritos da etnografia da antropóloga Patrícia Oliveira Santana dos Santos em pesquisa no ano de 2014, na cidade de Orobó, agreste pernambucano. Descreve, assim, em sua dissertação, que ao fazer uma pergunta relativa à infância a alguém que estava no mesmo meio de transporte em que se encontrava; ouviu, então, de uma terceira mulher que tinha conhecimento sobre o assunto de sua pesquisa, a seguinte frase “Em todo canto tu colhe um pouquinho da tua pesquisa, né!?” (SANTOS, 2014, p.19). A antropóloga ainda esclarece sobre essa passagem em sua pesquisa o seguinte aspecto:

Ao pesquisador/antropólogo também são feitas muitas perguntas e enquanto ele observa, ele também é observado, tanto mais do que ele é capaz de observar, posto que são muitos os olhos que observam seu trabalho e sua postura em campo, enquanto que o pesquisador sendo apenas um tenta dar conta do universo que o rodeia (SANTOS, 2014, p.19).

Em relação à sensação do antropólogo ao deixar de ser observador e passar a ser observado, trago o pensamento de Vagner Gonçalves da Silva (2000) que discorre em sua obra, *O antropólogo e sua magia*, sobre o incômodo que alguns antropólogos demonstraram ao se perceber como objeto de pesquisa. Na obra, o autor intencionou entrevistar antropólogos que “tinham trabalhado com religiões afro-brasileiras e os religiosos que eles observaram” para a construção de sua tese de doutoramento sobre a natureza do conhecimento etnográfico.

No meu caso, ao me dar conta de ser observada, senti-me surpresa, mas, de modo algum, incomodada. Penso que o episódio acima descrito, experienciado por mim e Gabrielly, assim, por pesquisadora e pesquisada, foi responsável por me abrir novos horizontes. A breve inversão de papéis, naquele momento, no sentido da observadora se perceber observada, trouxe uma nova configuração às interações em que eu me inseria enquanto pesquisadora. Nesse sentido, aponto Roberto Cardoso de Oliveira em sua obra “*O trabalho do antropólogo*” diz que:

No ato de ouvir o "informante", o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical. Esse poder, subjacente as relações humanas - que autores como Foucault jamais se cansaram de denunciar -, já na relação pesquisador/informante desempenhara uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo: as perguntas feitas em busca de respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem as faz - com ou sem autoritarismo -, criam um campo ilusório de interação. A rigor, não há verdadeira interação entre nativo e pesquisador, porquanto na utilização daquele como informante, o etnólogo não cria condições de efetivo diálogo. A relação não é dialógica. Ao passo que transformando esse informante em "interlocutor", uma nova modalidade de relacionamento pode - e deve - ter lugar. Essa relação dialógica [...] guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista.

Faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo - abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal confronto em um verdadeiro "encontro etnográfico" [...] Ao trocarem ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guiados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, a antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (OLIVEIRA, 1996, p.23-24).

Durante toda a pesquisa, intentei, portanto, manter com meus interlocutores essa relação dialógica a qual o antropólogo citado defende. Evitei fazer entrevistas fechadas e/ou estruturadas, os dados produzidos e apresentados decorreram, dentre outras técnicas metodológicas, de conversas informais e perguntas realizadas na forma expressa por Carlos Rodrigues Brandão ao definir como 'descrições coladas na prática' (2007), dessa forma, as perguntas feitas por mim resultaram de acordo com o contexto das interações ocorridas no momento do contato direto.

Informo que a todos os interlocutores foi dado o conhecimento da participação na pesquisa, também, deixei claro que as respostas às minhas indagações fossem livres, inclusive, a recusa em respondê-las.

No próximo capítulo, discorrerei sobre as observações realizadas durante os recreios na escola pesquisada, sobre as interações analisadas, farei, portanto, abordagens relativas às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças naquele espaço, também, aos desenhos por mim requeridos, elaborados sem a minha interferência, conforme já apontado.

CAPÍTULO II

2 O RECREIO

2.1 PERCEPÇÕES INICIAIS

Preciso confessar que a primeira palavra que me veio à cabeça durante os primeiros recreios presenciados – ainda como cuidadora - foi: caos. Mas não me julgue agora, leitor, tentarei discorrer meus sentimentos e sensações a respeito da ideia de caos. Entenda que, para um adulto, estar em um local no qual a grande maioria das crianças presentes permanecia correndo de um lado para o outro, às vezes, se esbarrando, geralmente, gritando, derramando seu lanche ou o de outrem, gritando mais, correndo de novo e quase pisando naqueles que estavam sentados no chão podia ser um pouco perturbador. Para mim, era.

Sobre esse desconforto experimentado posso citar Corsaro, quando em uma pesquisa com crianças no recreio de uma escola italiana, ele diz “nos meus primeiros dias de observação eu fiquei aturdido pelo número, leque e pela complexidade de acontecimentos interativo que ocorriam diante dos meus olhos” (CORSARO, 2005, p.447).

Acontece que, para além de qualquer sensação de perturbação que aquele momento pudesse me trazer, ele também era bonito. Veja, para mim era fascinante ver como aqueles poucos 15 minutos entre as aulas eram extremamente aproveitados para conversar, correr, pular, rir, se divertir, às vezes, brigar, também, fui percebendo aos poucos, e com o auxílio da professora Flávia Pires, da qual eu era aluna na época, que as crianças estavam fazendo exatamente o que se faz no recreio e o meu desconforto com a situação se dava porque eu, sendo adulta, tinha assumido uma posição disciplinadora perante as crianças.

Portanto, eu, adultocêntrica, vendo-me/colocando-me numa posição hierarquicamente superior em relação aos alunos, ansiava por, inconscientemente, colocar ordem naquele ‘caos’ e posso inferir que esse sentimento era compartilhado com todos os outros adultos que lá estavam. Professoras, outras cuidadoras, inspetora, auxiliares de limpeza que por ventura passassem pelo pátio no momento do recreio, todas, sem exceção, se sentiam muito à vontade para chamar a atenção de qualquer aluno por causa de uma conduta julgada inadequada.

Meu desconforto inicial foi similar ao observado por Ileana Wenzel, que em sua pesquisa sobre gênero e sexualidade nas brincadeiras numa escola pública de Porto Alegre diz sobre os recreios: “num primeiro momento, ao observar-se toda essa confluência no espaço

aberto, do pátio escolar, pode-se ter a sensação de caos.” (WENETZ, 2005, p.114). E segue: “nesse caos de muitos acontecimentos simultâneos, existe uma certa regularidade, na medida em que se observa, por determinados períodos, que crianças e grupos brincam das mesmas brincadeiras e nos mesmos lugares.” (WENETZ, 2005, p.114).

A pesquisa necessitou, portanto, que eu deslocasse algumas formas de ver o mundo que balizavam minhas ações, algumas chaves de entendimento que me impediam de ver as crianças como seres ativos e capazes de agência. Renunciar àquela sensação de controle e imposição pareceu-me imprescindível para a construção da pesquisa a que eu me propunha, notei ser necessário, então, olhar o recreio como o que ele era, de fato. E para isso eu precisava livrar-me da forma adulta de ver as coisas.

Wenetz, em outro momento do texto citado, afirma:

Seria possível pensar que uma certa ordem e regularidade repousam sobre a desordem. Utilizo essa metáfora para refletir que, no espaço do recreio, tanto a ordem quanto a desordem são produzidas simultaneamente, já que, por um lado, estão todas as crianças fazendo diferentes atividades e movimentando-se em distintas situações e, por outro, é possível observar alguns traços comuns (WENETZ, 2005, p. 115).

No tópico seguinte, falarei sobre as brincadeiras observadas a fim de expor a dinâmica dos recreios e as agências infantis. Intentarei localizar a ordem e a desordem no recreio, objetivando destacar a diversidade funcional nele presente.

2.2 AS BRINCADEIRAS

O brincar infantil consiste em uma prática capaz de produzir novos acontecimentos, ressignificar as formas estruturais que são apresentadas às crianças, modificando-as, apresentando, dessa forma, novos significados. No pensamento de Benjamin (2009) poderemos observar as incorporações sociais realizadas na criança através das brincadeiras, mas importante pontuar que mesmo internalizando-as, a criança é um ator social, pois protagoniza a produção de seus espaços através do brincar. Vejamos:

É a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções, é da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (BENJAMIN, 1974/1985, p. 253).

Discorreremos aqui, eu e as crianças, portanto, sobre as brincadeiras presenciadas por mim durante os recreios, também, apontando como elas promoviam a interação e

abarcavam as ressignificações feitas naquele ambiente majoritariamente infantil e vivido com “intensidade e emoção, coletivamente construído com adesão entre crianças, pertencimento e identidade, espaço-tempo no (e por meio do) qual as crianças conseguem afirmar a escola como sendo delas” (CASTRO, 2018, p.139).

No primeiro dia de observação, as nove e dez da manhã, começaram a chegar ao pátio as crianças do primeiro tempo do recreio, a merenda havia atrasado, ocasionando atraso no início do recreio. As crianças pegavam os pratos de merenda e se sentavam ao longo das 7 mesas de plástico que haviam sido dispostas pelas auxiliares de limpeza e, conforme explicitado alhures, seriam retiradas após o fim do último recreio.

O comportamento observado entre as crianças do primeiro recreio difere do comportamento dos alunos do recreio posterior na divisão dos gêneros. Pois, nesse primeiro, embora ainda seja possível distinguir grupos formados só por meninas ou só por meninos, costumava ser mais homogêneo, com meninos e meninas também brincando juntos.

As brincadeiras variam de jogos de mãos sempre acompanhados de alguma música, pega-pega, pisa-pé, ou ainda brincar com algum brinquedo que traziam de casa, mas essa última opção não era tão comum naquele cenário. Poucas crianças traziam brinquedos de casa, haja vista que era uma recomendação da escola não trazer brinquedos, pois a escola não se responsabilizava por eles. Às nove e vinte e cinco horas da manhã, a turma adentra no prédio e, após aviso da inspetora, as crianças do segundo recreio saíam de suas salas e começavam a ocupar o pátio.

Os primeiros alunos que chegavam ao pátio, chegaram correndo com seus lanches nas mãos. Imediatamente, ocupavam todo o pátio com brincadeiras de lutinha, de pega, pisa-pé ou ainda formando grupos que se juntam nos banquinhos e cantos do pátio, às vezes, divertindo-se com algum jogo de mão, às vezes, só conversando. Informo que quatro turmas estavam presentes no segundo recreio, mais que o triplo de crianças do primeiro e uma dinâmica completamente diferente. Novamente, grande parte das crianças, comiam nas mesas dispostas, mas algumas comiam enquanto corriam.

Poucas professoras estavam presentes nos dois recreios, das seis, apenas três foram observadas acompanhando suas turmas no pátio. Conquanto, a pouca presença de professoras no pátio, não denotava um ambiente livre de controle. A inspetora e as cuidadoras sempre estavam presentes neste momento. Sobre as formas de interação, destaco a seguir as brincadeiras executadas. Abaixo descreverei algumas das mais observadas:

2.2.1 “Lutinhas”

As lutinhas eram extremamente comuns nos recreios, majoritariamente, praticada por meninos, mas não somente. Tratava-se de uma brincadeira que promovia muito contato corporal. Transcrevo a seguir trecho do meu diário de campo em que falo das primeiras impressões sobre a brincadeira.

Hoje observei mais de perto a brincadeira da lutinha, eles realmente se divertem brincando disso. Algo que para mim foi, à primeira vista, violento, de perto, com um olhar mais apurado, pareceu-me que a lutinha se assemelha mais a uma “encenação”. Não é pra machucar, é para medir forças, subjugar. Para saber quem consegue imobilizar o outro por mais tempo e quem consegue resistir por mais tempo. São sempre as mesmas crianças que brincam de lutinha, o mesmo grupo de amigos. (Diário de campo, 07/11/2018)

De fato, várias crianças confirmaram-me essa primeira impressão: a brincadeira não é para machucar. Assim, esclarece-me Aquiles, 9 anos. Ao ser perguntado, se ele não se machucava ao brincar de lutinha, responde “só quando brinco com Guilherme que nem parece que quer brincar direito”, em outro ponto da conversa “a gente brinca sem machucar”.

Como indica a fala de Aquiles, por mais que aparente ser contraditório, as crianças não brincavam de lutinha com quem batia para machucar. Elas brincavam somente com seu grupo de amizade. É como se entre elas existisse um código de não agressão. Arrisco-me a dizer que brincar de lutinha deixava transparecer uma certa aliança entre as crianças, pois só se brincava com quem se confiava.

Outros meninos ao serem perguntados se brincam de lutinha com qualquer criança, responderam-me que não brincavam com os meninos do quinto ano porque eles “não sabem brincar”. Sobre o exposto, segue a resposta de Cauã, 11 anos, aluno do quarto ano:

- Vocês brincam [de lutinha] só entre vocês?
- É.
- Quando chegaram as crianças do quinto ano vocês pararam. Por quê?
- Porque eles pensam que a gente ‘tá’ brigando. Eles fazem com mais força.

A turma do quinto ano é tida como a mais ‘difícil’ da escola. Havia um grupo de meninos que conquanto não sejam tão numerosos – uns cinco ou seis – dominavam o espaço por estarem sempre em movimento, lutando ou correndo. Eles corriam entre as

rodinhas de conversa ou brincadeiras de outros grupos, comumente se arriscavam a colidir com os outros e quando o faziam não voltavam para pedir desculpas.

A brincadeira de lutinha se mostrou extremamente interessante não só enquanto ocupação infantil, mas também pela reação que causava nos adultos. A despeito de ser uma brincadeira declaradamente proibida, os adultos que frequentavam o recreio costumavam ‘deixar passar’, interferindo apenas quando entendiam que havia iminência de alguém sair seriamente machucado, ou seja, quando visivelmente ela atingia um nível considerado violento, ou quando a diretora se aproximava do pátio.

A transgressão expressa acima é defendida por Sarmiento quando ele em entrevista diz “(...) acho que a transgressão é um elemento central, não pela validade em si mesma, mas pela potencialidade que oferece.” (RICHTER, BASSANI & VAZ, 2015, p. 24). Todas as crianças sabiam que brincar de lutinha era ficar passível de punição. Algumas brincavam assumindo seus possíveis riscos e sanções enquanto outros buscavam alternativas. Observe a resposta de Adriano, 11 anos, aluno do quarto ano, por exemplo:

- Mas vocês gostam de brincar de lutinha?

- Eu não gosto, não. Porque se eu brincar eu fico sem recreio. Eu não brinco, não! Eu fico com as meninas do quinto ano brincando de toca.

Mas, se assim o é, por que ainda havia quem insistia na brincadeira? Sobre essa agência das crianças o Sociólogo da Infância Manuel Sarmiento diz que

Aprender a ser criança é aprender a desobedecer; é participar de uma lógica que não é a lógica disciplinar é a lógica de inculcação do poder e da autoridade, mas é, antes, a possibilidade de reinventar em cada momento um mundo, descobrindo relações insuspeitadas (RICHTER, BASSANI & VAZ, 2015, p.24).

Para registrar a diversidade funcional na brincadeira acima descrita, relato que uma vez apenas observei a presença de Marcelo nas lutinhas. Vi, em vários momentos, meninas adolescentes dando tapas umas nas outras, ou nos meninos do seu grupo, sempre entre amigos, sem se envolver nas lutinhas. Comportamento observado também entre as gêmeas, Kaylane e Kalinne e seu grupo. Esse comportamento, a despeito de parecer agressivo, não indica uma briga, parece ser uma forma de se relacionar.

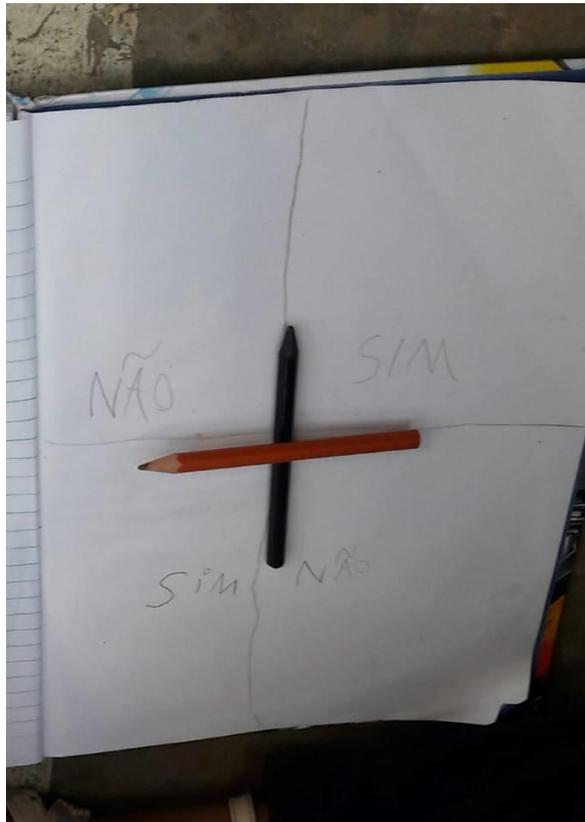
Sobre isso, Claudio Marques Mandarino diz, “no recreio, as práticas de violência [...] podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder e constituem certas manifestações corporais, das quais os escolares não estão desvinculados.” (MANDARINO, 2002, p.67).

Portanto, a impressão que tive foi de que, embora aos olhos de quem está de fora, as formas de relações descritas possam parecer violentas. As crianças não as interpretavam como algo agressivo. Apenas como uma forma de se relacionar.

2.2.2 Jogo do Charlie Charlie

Um dia eu fui chamada pelos alunos para observar um jogo novo. O jogo consistia em uma pequena cruz desenhada numa folha de papel formando quadrantes, em cada um estava escrito “sim” ou “não” de forma alternada. Os lápis estavam dispostos no centro da cruz, um tocava a superfície do papel; o outro se equilibrava em cima deste.

O jogo acontecia da seguinte forma: uma das crianças perguntava “Charlie Charlie, você está aqui?” E, então, esperavam que o lápis de cima se movimentasse para o quadrante onde estava escrito “sim” ou para o quadrante onde estava escrito “não”. Em seguida, as crianças continuavam fazendo perguntas e esperando as respostas.



Em resposta à pergunta inicial, feita pela menina que estava guiando o jogo, o lápis de cima oscilou fazendo um movimento discreto mas suficiente para apontar para o “sim”

(preciso dizer aqui que estávamos na frente do beco, local sabidamente, inclusive pelas crianças, mais ventilado do pátio), o que imediatamente provocou gritinhos de espanto e risadas nas crianças, inclusive, em Pietro, com quem eu estava conversando quando fui requisitada e que prontamente atendeu ao chamado comigo.

As crianças haviam visto aquele jogo em um canal do *YouTube* aparentemente muito popular entre elas. Presenciei a mesma brincadeira várias vezes. De longe, só olhando; ou de perto, participando com elas. Às vezes, ao notar o movimento do lápis, elas acusavam alguma outra criança de ter produzido uma lufada de ar e com ela ter empurrado o lápis em algum sentido, fazendo-o se movimentar. Mas tal suspeita não foi, pelo que observei, fator de interrupção da brincadeira, de desentendimentos ou mesmo capaz de diminuir a diversão.

A *YouTuber* citada por eles postou em seu canal vários vídeos com essa brincadeira, em todos, ela a pratica às três horas da manhã.

Para Sarmento, “a criança imagina a realidade para além do que aquilo que vê, aquilo que pode configurar realisticamente, e esta capacidade de imaginação da criança é uma potencialidade no sentido do desenvolvimento de um outro pensamento” (RICHTER, BASSANI & VAZ, 2015, p.24). Dessa forma, transcrevo o seguinte trecho do diário de campo que harmoniza com a passagem textual.

Hoje eu vi um garoto, Júlio César, 10 anos, que estava próximo às crianças que brincavam de Charlie Charlie. Parecia demasiadamente interessado, mas evitava chegar muito próximo. Fui conversar com ele:

- Você não quer brincar?
- Não vou mais brincar disso. Brinquei em casa e apareceu espírito pra mim.
- Como assim? O que aconteceu?
- Eu fiz isso com meu primo e quando eu chamei Charlie Charlie a porta bateu.
- Sério? Mas será que não foi outra pessoa que fez isso?
- Não. Eram três horas da manhã, mainha estava dormindo. Só tinha a gente.
- E você desistiu de brincar depois disso?
- É. De outra vez a TV já tinha ligado sozinha.
- E por que tu fez isso de madrugada?
- Tem que ser de três horas da manhã.
- Por que?
- Porque é a hora dos espíritos. Esse jogo é satanista! – finalizou fazendo o sinal da cruz (diário de campo, 02/10/2018).

Embora estavam brincando, havia, também, um temor presente. É interessante notar que há um componente místico na brincadeira acima descrita. A antropóloga Flávia Ferreira Pires, em pesquisa sobre o que são os mal-assombros do ponto de vista das crianças e dos adultos diz que,

O medo é coisa séria para um adulto: ele não brinca de se assustar. A diferença em relação às crianças é que elas brincam de inventar mal-assombros, ou seja, brincam de se assustar, enquanto os adultos brincam de fazer os outros terem medo (PIRES, 2011, p. 137).

Parece-me que o medo não só faz parte da brincadeira como é o que dá sentido a ela. O jogo do Charlie Charlie apenas foi observado no primeiro recreio, entre as crianças de oito a dez anos.

Penso ser importante ressaltar aqui a influência da tecnologia, primordialmente, da internet, no brincar infantil na contemporaneidade. Sobre isso, Alcântara e Osório (2012) destacam o seguinte:

[...] a maneira como as crianças usam a internet parece estar associado aos modos de ser e brincar que a criança apresenta em seu contexto cotidiano, pois aquilo que foi considerado divertido no uso da internet, seus jogos, os conteúdos dos blogs, reproduzem ou confirmam brincadeiras realizadas na vivência concreta da criança. O que parece indicar que as vivências lúdicas das crianças no real, não foram abandonadas ou totalmente substituídas por atividades lúdicas consideradas inovadoras na rede [...] A criança como sujeito ativo de suas vivências, interpreta, usa, testa, modifica suas experiências, isso não implica numa escolha entre o “ou isto ou aquilo” como nos diria a poetisa brasileira Cecília Meireles, mas numa coexistência de modos de brincar. (Alcântara & Osório, 2012, p. 12).

Conforme já mencionado, as crianças relataram-me ter conhecido essa brincadeira através de um canal do *YouTube*. Nos relatos de Júlio César, 10 anos, e posteriormente, de alguns outros, e em consonância com o pensamento dos autores acima citados, elas já haviam experimentado essa brincadeira em suas casas, no horário designado pela *YouTuber* mirim, a saber, três da manhã.

Destaco que não é permitido o uso de celulares, *tablet's* ou similares no interior da escola. Assim, o acesso aos vídeos, dava-se fora do ambiente escolar, vídeos esses, cujos conteúdos refletiam nas brincadeiras, vivências e interações no recreio.

Para mim, aquele jogo pareceu uma releitura do antigo jogo do compasso que tanto me amedrontava na infância, em que usávamos um tabuleiro com o alfabeto escrito e, depois de rezar o pai nosso, chamávamos pelo nome de algum conhecido já falecido e fazíamos perguntas, esperando que o compasso se movimentasse indicando alguma resposta. No tempo da minha infância, não contávamos com o vento – ou talvez eu tenha esquecido desta parte, a pessoa que guiava o jogo não mantinha contato direto com o compasso, segurava uma tampa de batom ou algum outro objeto parecido e dentro dela se equilibrava a extremidade superior do compasso, de forma que a tampa fornecia certo equilíbrio e liberdade de movimento ao instrumento.

Senti-me surpresa, ao me deparar em campo, com o que entendo como uma releitura de uma brincadeira da minha infância, acontecimento que me fez, de alguma forma, identificar-me com aquelas crianças. No entanto, preciso mencionar que não conversei com elas sobre eu já ter brincado de algo parecido, portanto, a impressão de que o jogo do “Charlie, Charlie” possa ser visto como uma releitura da brincadeira do compasso é apenas uma inferência minha.

2.2.3 Pega-pega (ou toca-toca)

O pega-pega, pelo observado, é uma das brincadeiras mais populares da escola, sobretudo entre os menores, mas também observada entre os maiores, consiste numa das mais diversas também e, basicamente, se resume em escolher uma criança para correr atrás e tentar pegar tocando em alguma parte do corpo de outras. As formas de escolha da “pega” variam muito, nesse contexto correspondente: voluntariado, par ou ímpar, pedra, papel e tesoura, etc. Aponto que as crianças observadas geralmente escolhem através da forma par ou ímpar.

É brincando de pega-pega que as crianças estavam mais sujeitas a objeções dos adultos. Às vezes, formavam-se grupos numerosos – de 10 a 15 crianças – que passavam a correr por todo o pátio e em todas as direções, em resposta a tal comportamento, geralmente, as professoras reclamavam e os colocavam – todos ou só algumas – para se sentarem. Em pouco tempo, percebia-se que eles inventavam outra brincadeira ou voltavam a correr.

Em conversa com uma professora, perguntei o motivo de ter reclamado quando seus alunos corriam em grupo, retruca: “mulher, eu vejo a hora um menino desse cair e abrir a cabeça nesse chão aí. Como eu vou explicar depois pra mãe dele?”. Repeti a pergunta para outra professora e a resposta foi “se ainda corressesem calados, mas eles correm gritando. Aí, chegam na sala e ficam elétricos.”

A brincadeira do pega-pega possui regras simples que variam pouco e de acordo com cada tipo de pega. No geral, a criança que se deixa tocar pelo pega - aquela que foi escolhida no início para pegar todos os outros - sofre alguma punição, seja sair da brincadeira, seja esperar que alguma outra colega, que não seja ‘o pega’, toque-a, para, então, voltar a correr. É uma brincadeira simples que, assim como muitas outras observadas, não demanda materiais ou instrumentos para sua execução, dessa forma, tudo o que as crianças precisam é espaço e outras crianças.

Perguntadas sobre o motivo de gostarem tanto da brincadeira do pega-pega, as respostas das crianças orbitaram sobre a mesma ação: correr.

2.2.4 Brincadeira do pisa-pé

Pisa-pé foi a brincadeira que eu mais gostei de observar na escola. Primeiramente, porque sempre reunia muitas crianças. Depois, porque era garantia de ouvir muitas risadas. Para a descrição dessa brincadeira eu evoco a conversa que tive com Thalysson, 10 anos de idade, que estuda o quarto ano:

- Me diz como é o nome daquela brincadeira que pisa no pé e como ela funciona.
- É pisa-pé. É assim: a pessoa se reúne aí coloca a mão assim, uma em cima da outra aí vai (começa a cantar) “coca cola-pet escola se eu colar você descola”. Aí, o que vai parar (quando canta) “você descola” vai ter que pisar no pé de alguém, aí (em) quem ele pisar, aí, sai. Se ele errar os dois passes que ele tem, ele vai ter que piscar pra alguém, pra alguém ser o que vai pisar no pé.
- Sim, aí, quem pisar no pé sai?
- Quem pisar no pé do outro [...] Aí, o que foi pisado sai.
- Aí, você pisca, vamos dizer, piscou para mim, se em dois passos eu também não consigo pisar em ninguém, eu pisco para outra pessoa?
- Pisca pra outra pessoa.
- Continua assim até acabar? Até ficar só duas pessoas?
- É, até acabar. Até pisar o último. Aí, sai o outro.
- Mas, no começo, quando vocês fazem assim (alguém mantém no ar a mão aberta com a palma voltada pra baixo e todos os outros tocam sua palma com o dedo indicador) é para decidir o quê?
- É pra começar a brincadeira, pra ver quem vai.
- Ah, pra ver quem começa.
- Não. Pra ver quem vai. Coloca assim, quem vai brincar de pisa pé coloca o dedo aqui, senão vai fechar o abacaxi-xi-xi. Se alguém colocar, vai brincar, se ninguém colocar, não vai ter ninguém.
- Ah, por exemplo, se a gente formar um grupo aqui, tem cinco pessoas, enquanto a brincadeira não terminar, não pode entrar outros?
- É. Quem quiser entrar vai ter que esperar outra. Aí, tipo, só ficou eu e outro, aí, a gente fica assim (cantando) “coca cola- pet escola se eu colar você descola”. Aí, quando for eu, eu tenho que pisar no pé dele, se eu não conseguir pisar, ele vai ter que pisar no meu, se ele pisar no meu, ele ganha (Diário de campo, 07/12/2018).

Thalysson é uma criança que comumente está entre os que brincam de pisa-pé, por isso, solicitei a ele a descrição da brincadeira. Embora eu já o conhecesse há alguns anos - moro na mesa comunidade que abriga a escola- nunca conversávamos muito durante os recreios porque ele sempre estava em movimento. Em algumas ocasiões, tentei iniciar o assunto, e ele, muito educado, sempre respondia, mas, normalmente, parecia-me muito ansioso para sair da conversa, foram minhas impressões, até por que só tinha 15 minutos de recreio.

Consegui manter uma conversa e colher a descrição da brincadeira apenas em um dos meus últimos dias em campo. Ele havia saído da sala de aula mais cedo por ser dia de

prova e, o pai dele havia atrasado para buscá-lo. Esse atraso foi o que me proporcionou a produção dos dados relativos à brincadeira através da fala da criança. Relato esse episódio para evidenciar, mais uma vez, a voracidade com a qual as crianças vivenciam suas experiências.

As crianças ouvidas relataram-me gostar dessa brincadeira porque “quanto mais se brinca, mais rápido fica”, ou seja, quanto mais a criança pratica, mais rápida e desenvolta ela fica para pisar o pé do oponente. Outro motivo para a brincadeira ser atrativa, ainda, segundo o que me foi relatado, é que essa brincadeira “reúne muita gente”. De fato, eu presenciei rodas com até 18 brincantes.

Em alguns momentos da observação, pensei que o transcorrer da brincadeira se assemelhava a uma dança, seguindo um ritmo muito próprio e harmônico, cujos passos eram dados no momento preciso, pois, cada um sabia a hora de dar seu passo.

Ao contrário da brincadeira de ‘pega-pega’, o ‘pisa-pé’ é mais complexo e possui mais regras, percebi. Conquanto foi visto, em alguns momentos, protestos por parte de quem saía da brincadeira por ter tido o pé pisado, no geral, as crianças respeitavam as regras da brincadeira. Vygotsky (1994) considera que mesmo as brincadeiras de faz de conta portam regras, é no jogo de papéis que as crianças conseguem assimilar regras de comportamento (VYGOTSKY, 1994 *apud* ALCANTARA & OSÓRIO, 2012).

Outro ponto interessante da brincadeira referida é que as crianças que saíam precocemente do pisa-pé, rapidamente, inseriam-se em alguma outra brincadeira de algum outro grupo que estivesse ocupando o pátio. Às vezes, elas voltavam na rodada seguinte, quando a brincadeira estava para começar novamente e, ao serem eliminadas mais uma vez, retornavam para outras brincadeiras.

Aqui, para finalizar o presente tópico, entendo ser importante salientar que não intenciono exaurir o leque de brincadeiras e manifestações interativas dos alunos. Descrevemos aqui, eu e as crianças, apenas as brincadeiras mais observadas por mim durante os recreios presenciados. Destaco ainda o que diz Winnicott (1975, p.79-80) sobre as brincadeiras, “É no brincar e, talvez, apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

A seguir, discorrerei sobre os desenhos que foram requeridos por mim, realizados pelas crianças sem minha interferência, usei-os como uma forma metodológica para fim de viabilizar um melhor contato direto entre mim e as crianças pesquisadas.

2.3 OS DESENHOS

Os desenhos constantes na pesquisa foram confeccionados pelas crianças do terceiro ano em sala de aula, após o término de uma atividade proposta pela professora e no pátio, durante o recreio. No pátio, colhi desenhos das crianças do segundo e do terceiro ano. Todos os materiais utilizados foram providos por mim - lápis, papel, apontadores e borrachas-. Pedi para que as crianças desenhassem o que mais gostavam na escola e, ao final da atividade, solicitei às crianças que desenharam explicações sobre seus desenhos. Dessa forma, as análises serão feitas em consonância com a fala das crianças sobre as informações explicativas, não havendo, portanto, nenhuma inferência da pesquisadora sobre os mesmos.

Os desenhos colhidos, realizados em mesmo dia, integraram um total de trinta e três desenhos. Conquanto o meu pedido foi que desenhassem o que mais gostavam na escola. Assim, alguns alunos desenharam coisas que gostavam fora dela, a saber, entre os desenhos dessa seção, constavam o seguinte: campos de futebol, paisagens naturais, árvores de natal, brincadeiras de pega-pega, pula corda e mesmo um papai Noel tocando guitarra.

Embora eu tenha percebido a mudança na temática antes mesmo de receber alguns desenhos, optei por não interromper as crianças. Compreendi que se elas queriam desenhar outra coisa era porque aquilo era importante, ademais, quis evitar que vissem a atividade como um exercício imposto como se houvesse regras definidas.

Portanto, deixei-os seguir desenhando o que gostavam, mesmo entendendo que, provavelmente, não iria aproveitar boa parte daqueles desenhos em minha pesquisa. Como desenlace à situação, ofereci a cada um destes uma segunda folha para desenhar o que eu havia requisitado, assim, alguns aceitaram e desenharam algo sobre a escola; outros, rejeitaram. Em seguida, agradei a todas as crianças (e agradeço!) pela valiosa contribuição.

Dos trinta e três desenhos, vinte deles eram sobre a escola. Aponto que um aluno desenhou a sala de aula com um quadro branco e a professora, indicando ser esse seu momento predileto; outro, desenhou apenas o prédio da escola e me disse que gostava da “escola toda”. Nesse montante, três crianças sugeriram ser o recreio seu momento predileto produzindo desenhos em que faziam atividades como ‘pula-corda’, ‘pega-pega’ ou permaneciam sentadas com amigos, enfatizando que o desenho representava o recreio.

Para a minha grande surpresa, a maioria das crianças revelaram, através dos desenhos, que gostavam mais das aulas de educação física do que do recreio. Revelação que, posteriormente, foi-me confirmada verbalmente e por várias crianças durante as conversas no pátio:

- Mas vocês gostam mais da educação física do que do recreio?
- Sim! – falaram quase todas ao mesmo tempo.
- Recreio não tem bola, educação física tem – disse um menino.
- Eu prefiro a educação física porque tem bola, tem corda, pode brincar à vontade. No recreio, não. O recreio é só quinze minutos e pronto!
- Tem mais espaço!
- Mas na educação física tem o professor mandando vocês fazerem os exercícios, né? – Perguntei
- Ele só manda brincar de baleada, aí, depois ele fala: pode brincar do que quiser (Diário de campo, 02/12/2018).

Apresento a minha surpresa ao descobrir que o que eu deduzi como uma forte hipótese, a predileção do recreio pela grande maioria das crianças, não foi evidenciada, contrariamente, deu-se como um dado não observado em campo. Eu já havia acompanhado alguns momentos das aulas de educação física enquanto esperava o recreio começar. A descoberta, porém, levou-me a observar, de forma mais atenta, também, as aulas de educação física que aconteciam duas vezes por semana

As aulas citadas seguiam quase sempre a mesma configuração. Na primeira metade do tempo, o professor organizava algum jogo com toda turma, geralmente, era baleada⁶ ou barra bandeira⁷; na segunda metade do tempo, as crianças ficavam livres para executarem outras atividades a seu contento. Nesse segundo momento, elas se dividiam em duplas ou grupos, lançavam mão de algum instrumento da aula e com ele improvisavam algum jogo, brincavam ou atribuíam ao mesmo novas formas de uso. As cordas serviam para pular ou como uma rede de vôlei, as bolas eram usadas para acertar alguma cesta de basquete imaginária, os bambolês, dispostos no chão, formavam um circuito no qual as crianças precisam seguir uma rota apenas pulando dentro deles.

⁶ Também conhecido como “Queimada”, funciona da seguinte maneira: divide-se o grupo em dois times. O jogador de cada time deve arremessar a bola e tentar acertar alguém do grupo oponente. Se a bola bater no corpo do outro e cair, ele foi baleado e sai do jogo; se ele segurar a bola, sai do jogo quem arremessou. Vence o time que balear todos os componentes do time adversário primeiro. Disponível em: <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/bola/55-queimada>, Acesso em 12 de abril de 2019

⁷ Barra-Bandeira (caça-bandeira, bandeirinha, rouba-bandeira, salva-nadeira, vitória) Para brincar, é preciso de um espaço [...] dividido ao meio por uma linha riscada no chão. A bandeira pode ser uma vara com um lenço amarrado na ponta ou qualquer outro marco. Separe a turma em dois times, cada um numa metade do espaço. Cada time põe sua bandeira ao fundo do campo. Alguém tem de ser o juiz e gritar "larga!" para começar a brincadeira. Quando ouvir o grito, o jogador das pontas de cada uma das equipes sai correndo e tenta pegar a bandeira e levá-la de volta para o seu time. O difícil é chegar até a bandeira sem ser agarrado por alguém do outro time. Para isso, o jogador não pode ir direto ao alvo, tem de fazer manobras, correr para o lado, confundir os adversários. Leva o ponto quem conseguir pegar a bandeira ou agarrar o adversário. A cada rodada, os corredores da ponta vão para o fim da fila. Ganha quem fizer mais pontos. Disponível em: <http://teste.planetaeducacao.com.br/professores/infantil/brincadeiras/bandeira.asp>, Acesso em 12 de abril de 2019.

O pátio, durante os recreios, tornava-se um espaço a ser dividido com outras turmas; durante as aulas de educação física, as crianças o dividem apenas com os outros alunos de sua turma. Como resultado, nas aulas elas dispunham de mais espaço para si e para seu grupo; dispunham, ainda, de mais tempo também, uma vez que as aulas duravam 50 minutos, enquanto os recreios duravam apenas 15 minutos.

As crianças ressignificaram o espaço e aquela aula, aproveitavam o pátio com o que disponibilizavam no momento: tempo, espaço, criatividade, parceria e vontade de brincar. É quase como se fizessem dela uma extensão do recreio, ou o próprio recreio.

No capítulo seguinte, discorrerei a respeito da diversidade funcional observada, pontuando alguns aspectos presenciados na etnografia do recreio, especificamente, os comportamentos que envolviam as crianças que na escola são chamadas de “especiais” e a forma como elas são percebidas pelas demais crianças.

CAPÍTULO III

3 A DIVERSIDADE FUNCIONAL NO CAMPO PESQUISADO

A escola municipal em que realizei minha atividade profissional, na qualidade de cuidadora, posteriormente, apresentando-me uma abertura como campo de pesquisa antropológica, é rica em diversidade funcional. Como já mencionado, dos alunos que a compõem a escola, treze possuíam algumas características que os inseriam na categoria de diferentes funcionais, dentre eles, cinco frequentavam a escola pela manhã, faziam parte, portanto, do universo pesquisado.

Neste capítulo, apresentarei as crianças no contexto da categoria de diferentes funcionais, analisando seu processo de interação observado na escola, tentarei discorrer sobre a percepção dos demais alunos sobre as mesmas, fazendo uma explanação sobre a escolha da nomenclatura utilizada nessa pesquisa. Entendo ser significativo um breve esforço para apresentar cada aluno conforme intenção acima apresentada.

A seguir, elencarei informações introdutórias relativas aos comportamentos e diferença funcional destas crianças, porém, destaco que a intenção aqui não é descrever cada aluno. Entendo que pouco menos de três meses de observação e algum contato - variável de acordo com cada criança - não seria suficiente para abarcar a totalidade de cada um enquanto ser e enquanto agente social. Intento, portanto, apenas introduzir um pouco do que percebi de cada um e de suas interações durante os recreios.

Registro que todos os alunos com diferenças funcionais observados estão dentro do campo de transtornos, de forma individual ou com associações, sejam de ordens emocionais, de desenvolvimento, comportamentais ou do espectro autista. Registro as nomeações de tais transtornos, mas destaco a necessidade de não os generalizar em sua condição. Percebi que crianças diagnosticadas com o mesmo tipo de transtorno podem ser (e são!) bastante diferentes entre si.

Trago a exemplo as crianças Ehlias e Pietro, ambos estão dentro do espectro autista, mas suas formas de interação e seus comportamentos são completamente diferentes. Sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista:

Atualmente o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatry Association, 2013) propõe que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista um grupo de transtornos mentais caracterizados pela presença de alterações comportamentais relacionadas principalmente às dificuldades em

interagir socialmente e a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (ANDRADE; FARIA, 2017, p.62).

É preciso ter em mente que os diagnósticos conquanto sirvam para algum tipo de categorização – necessária no âmbito médico ou mesmo para pleitear direitos - não encerram as crianças, ênfase no sentido de que observo. Defendo a necessidade de percebê-las para além do foco da diferença funcional para não correremos o risco de reproduzir generalizações discriminatórias e mesmo tratamentos inadequados ou limitantes. Limitações essas, que, por vezes, não estão nelas, mas na nossa forma de vê-las.

Apresento, a seguir, os alunos acima referenciados, discorrendo sobre suas interações observadas durante os recreios, também, intentarei explicar sobre a forma como as outras crianças os percebiam.

3.1 SER “CRIANÇA ESPECIAL” NA ESCOLA PEQUISADA

3.1.1 Diversidade funcional: quem são?

Em número de cinco eram as crianças que representavam a diversidade funcional na escola pesquisada, sendo: Pietro, Ehlias, Marcelo e as gêmeas Kalinne e Kaylane. Em relação às duas primeiras crianças, elas eram acompanhadas por cuidadoras durante a estada escolar. Irei apresentá-las nos próximos parágrafos, discorrendo sobre suas interações observadas em campo, em específico, no recreio da escola.

Iniciando com Pietro, menino de onze anos, aluno do terceiro ano fundamental, cujo laudo médico o diagnosticava como criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado ao Transtorno do Desenvolvimento não especificado. Foi com este aluno quem pude manter uma relação de maior proximidade, observando uma importante mudança comportamental nessa criança quando se deu a troca de sua cuidadora.

Fiz abordagens sobre Pietro no capítulo inicial, falei de como nos aproximamos e de minhas percepções sobre o mesmo. Registro aqui, uma impressão que tive em campo, que explicitarei no primeiro capítulo: a mudança comportamental da criança quando se deu a troca da pessoa encarregada de realizar a função de sua cuidadora, ocasionada pela saída da primeira cuidadora para gozar licença-maternidade.

Em nosso primeiro contato, Pietro estava ao lado de sua cuidadora, pareceu-me muito contido, quieto, passava o recreio sentado. Num certo dia, perguntei se ele não queria ir brincar com as outras crianças, respondeu-me que a cuidadora não o deixava brincar. Diante

da resposta, perguntei ao mesmo se ela tinha receio de que ele pudesse cair e se machucar, mas ele já não me respondeu. Aproximei-me dessa criança devagar, aos poucos, resguardando e respeitando seu espaço, deixando-o à vontade para falar quando quisesse ou para não falar, caso fosse sua vontade.

Dias depois, tentei me aproximar de sua cuidadora, imaginei que estabelecendo alguma relação com a mesma pudesse me aproximar mais do menino. Ele havia me dito que era muito bom em matemática, então, eu me aproximei de sua cuidadora e, esperando uma resposta positiva, perguntei se Pietro fazia as tarefas dessa disciplina. Imediatamente, arrependi-me de ter feito essa pergunta na frente da criança porque a resposta da cuidadora foi: “faz quando quer, quando não tá com preguiça”.

A criança ouviu e se manteve com o olhar distante. Nesse instante, a sirene, sinal de fim do recreio, tocou indicando o término do primeiro recreio. As crianças do primeiro recreio se organizaram para voltar às suas salas e a chegada das crianças do segundo recreio era iminente, mas Pietro ainda não havia terminado de lanchar. A despeito de qualquer pedido da cuidadora para que ele se apressasse, ele continuou comendo no seu ritmo, sem nos fitar. Ao final, juntou seus pertences e entrou no prédio em direção a sua sala de aula. Fez todo o trajeto até a sala sem manter qualquer contato visual com sua cuidadora. Entendi esse comportamento do menino como uma resistência. Calada e pacífica, mas, ainda assim, uma resistência a forma pela qual foi tratado pela cuidadora e a pressa desta.

Uma semana depois, a cuidadora de Pietro precisou se ausentar por complicações na gravidez, deixando em seu lugar, em caráter emergencial, a auxiliar da sala de Pietro. A partir deste momento, percebi ele se mostrou mais solto, desenvolvido. A auxiliar, que fazia as vezes de cuidadora, assumiu a postura de ficar sentada acompanhando-o com o olhar e intervindo pouco nas brincadeiras dessa criança. Em conversas posteriores, ela revelou-me que a cuidadora antiga era ríspida com o menino e que o tolhia demais, mas não adentrou nos detalhes.

Pietro é uma criança de silêncios, várias vezes, recorreu a esse artifício diante de alguma pergunta minha sobre vários assuntos. Tentei algumas vezes estimulá-lo a falar sobre sua primeira cuidadora. Cheguei a falar no nome da mesma, perguntei se ele sentia a sua falta, saudades ou se queria vê-la. Nesses momentos, invariavelmente, a resposta do menino era o silêncio, emudecia e desviava o olhar. Entendi, enfim, que o silêncio de Pietro era sua resposta, foi a minha impressão.

Após a saída da primeira cuidadora, ele foi pouco a pouco se integrando às brincadeiras do recreio. Reproduzo aqui trecho do diário de campo que faz menção ao fato correspondente:

Pietro está mais solto, buscando interagir mais. Hoje, ao ver algumas crianças brincando de pega-pega, pediu para entrar na brincadeira. De forma muito discreta e contida ele chegou perto de um menino, tocou em seu braço e pediu para entrar na brincadeira. O menino permitiu e imediatamente saiu correndo. Andando, Pietro passou a ir atrás das outras crianças que estavam na brincadeira. Ao alcançar uma delas, que não notou sua presença, possivelmente, por ele estar andando e não correndo como os outros, ele o tocou no braço de forma abrupta, quase como um empurrão. De longe, tive a impressão de que o menino se irritou com a abordagem, falou alguma coisa num tom seco e voltou a correr. Pietro, ainda andando, deu seguimento à brincadeira e voltou a seguir as outras crianças. (Diário de campo, 07/11/2019)

O comportamento de Pietro, durante as brincadeiras, promovidas pelo professor nas aulas de educação física, seguia um pouco essa mesma linha. Um certo dia, indaguei a um colega dessa criança sobre o que ele achava sobre o fato da mesma jogar no seu time, se gostava quando jogavam juntos, obtendo por resposta a seguinte fala: “ele é meio desajeitado, mas é um cara legal”. A partir da resposta do colega, posso inferir que, enquanto brincava com seus amigos, desvencilhado da presença de um adulto controlador, ele era visto como apenas mais uma criança, sem um estereótipo (de)limitador.

Uma outra criança com diferença funcional que observei durante o recreio foi Ehlias, criança que também se encontra qualificada no Transtorno do Espectro Autista. Na época da pesquisa, ele contava 10 anos de idade, aluno do quarto ano. Ehlias resistiu a todas as minhas investidas de aproximação, quando tentei usar o artifício de oferecer salgadinhos, ele pegou todo o pacote e foi embora. Aponto que nós já nos conhecíamos desde 2017. Ele havia estudado no mesmo turno no qual eu trabalhava, mas esse conhecimento prévio não promoveu qualquer interação entre nós.

Ehlias é uma criança de pouca fala, ele apenas repete algumas palavras e, raramente, responde a alguma pergunta, segundo sua cuidadora. Esse comportamento é creditado a sua condição de autista que ocasiona prejuízos na interação social. No caso de Ehlias, há um maior comprometimento dessa interação em relação a Pietro. Infelizmente, devido a isso, as informações coletadas sobre Ehlias vieram muito mais da observação direta, mas também de dados extraídos das conversas que obtive com a cuidadora dessa criança.

Pelo observado nos recreios, sua interação dava-se, na maior parte do tempo, com sua cuidadora que o acompanhava há dois anos. Percebi que permitia que essa criança explorasse o pátio mais livremente, intervindo, apenas, quando entendia necessário auxiliá-lo,

mantê-lo em segurança ou reprimir algum comportamento. Ehlias sempre se dirigia à sua cuidadora quando queria algo, por exemplo: pegar seu lanche. Ainda, assim, sua comunicação com a cuidadora acontecia muito mais de forma não-verbal, baseada em expressões corporais.

O corpo é o primeiro instrumento técnico e o mais natural ou, mais exatamente, e instrumental. O corpo assim é o primeiro e o mais natural objeto técnico humano. O meio técnico do homem é seu corpo (MAUSS, 1974). Extraí minhas impressões relativas aos sentimentos dessa criança através da sinalização de seu corpo.

Como exemplo dessa forma de comunicação, menciono as informações que sua cuidadora me prestou, sendo: quando Ehlias quer comer, ele mesmo vai buscar a merenda disponibilizada pela escola, embora sua cuidadora o acompanhe, é ele quem pega o prato e se dirige à mesa. Já em relação ao lanche que trazido de casa, ele se dirige a sua lancheira e ela apenas o auxilia quando necessário - abrir algum pacote que ele não consiga, por exemplo. E, às vezes, quando já tem comido a merenda da escola, o lanche que veio de casa e, ainda, quer mais, também, começava a pegar os lanches das outras crianças, sem pedir, sem qualquer interação. Registro que quando a criança passa a agir dessa forma, a sua cuidadora se dirige à cozinha da escola para pegar mais comida, geralmente, biscoitos a fim de saciar sua fome.

Ehlias costumava andar por todo o pátio durante os recreios, pouco se detinha na companhia de alguém e não o via brincando com outra criança. Um dia, sua cuidadora revelou-me que ele costumava brincar com apenas uma colega, brincava de ‘pega-pega’ – brincadeira já explanada no capítulo dois – mas, com a mudança de horário escolar, ele passou a não mais repetir esse comportamento, mesmo ainda estudando com a mesma menina. Assim, passamos a aferir que a mudança no seu comportamento tenha sido ocasionada pela ‘quebra’ de rotina, algo que vem sendo observado como muito danoso para quem está inserido no Espectro Autista.

Revelou-me, ainda, que o menino anda mais estressado, às vezes, agressivo, que seus pais, verificando sua mudança comportamental, pretendiam matriculá-lo no turno vespertino novamente, numa tentativa de restabelecer a rotina.

Em relação a Marcelo, menino de 10 anos de idade, também estudante do quarto ano, cujo laudo indica Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares, do desenvolvimento motor, retardo mental leve e episódio depressivo grave, sem sintomas psicóticos. Observar essa criança remeteu-me novamente à percepção de Sarmiento no sentido de que as crianças vivem o agora. Penso, então, sobre Marcelo, a partir do observado que, sem dúvidas, ele é alguém que representa isso muito bem, estar no agora.

Marcelo, sempre adentrava no pátio correndo e com o lanche nas mãos. Comia enquanto corria e só parava de correr quando o recreio acabava. Encontrava-o sempre sorrindo, divertindo-se com as brincadeiras de ‘pega-pega’, apenas uma vez o vi brincando de lutinha.

Ele não pedia para entrar na brincadeira, ele simplesmente, ao avistar algumas crianças correndo na direção dele, corria e inseria-se no grupo. Diversas vezes, observei a mesma dinâmica: ele avistava o grupo de crianças correndo em sua direção, corria na frente das crianças e, quando era por elas ultrapassado, procurava outro grupo ou esperava o mesmo chegar na outra extremidade do pátio e repetia o comportamento.

As primeiras impressões que tive foi de que ele apenas ‘aproveitava o bonde’ e que, posteriormente, seguia sem ele. Depois, passei a perceber que, quando as outras crianças interagem com o mesmo, chamavam-no para acompanhá-las e, se não o seguiam, quando ele mudava de direção era porque queriam continuar correndo. A seguir, transcrevo excerto do meu diário de campo.

Mais uma vez eu fiquei de olho em Marcelo. Até tentei falar com ele, mas não sei se ele não me ouviu ou preferiu me ignorar, de qualquer forma, não costumo vê-lo conversando com ninguém. Pela primeira vez, eu vi um menino brincando com ele. No meio de uma brincadeira de ‘pega-pega’ e lutinha, um dos meninos fingiu que pegava-o. Anny (cuidadora de Ehlias) falou que normalmente os meninos brincam com ele de forma mais leve. Ele é o “café com leite”⁸ da turma. Marcelo me encanta! (Diário de campo, 25/09/2019).

Marcelo, assim como as gêmeas, de quem falarei posteriormente, não é acompanhado por cuidadora. A sua professora, também, como a das gêmeas, não costumava estar no pátio durante os recreios. Dessa forma, essa criança podia brincar livremente, tinha apenas a inspetora para lhe observar em meio a tantos outros alunos que recreiam no pátio.

Como já dito, uma única vez, vi Marcelo envolvido com as lutinhas, descrevo a cena que marcou em relação a essa brincadeira, a seguir:

No meio da correria, um dos meninos parou e chamou os outros para bater em si, não foi houve linguagem verbal, apenas movimentos chamando-os com as mãos e postura desafiadora, sugestivas à brincadeiras de luta, todos os outros foram de encontro ao mesmo, derrubando-o. Marcelo estava junto e foi também, quando o menino caiu, ele se afastou e ficou observando a cena da criança no chão e os outros em cima dela, impedindo-a que se levantasse. Nesse instante, Marcelo ria, pois estava se divertindo com aquela brincadeira.
(Diário de campo, 10/11/2018).

⁸ A expressão “café com leite” é um regionalismo e indica que, em uma determinada brincadeira, há uma criança que carece de cuidados maiores. Essa criança dispõe de uma certa flexibilização das regras ou mesmo pequenas vantagens no decorrer da brincadeira. Designa, por exemplo, uma criança menor brincando entre as maiores.

Diferentemente de Pietro e Ehlias, as gêmeas Kalinne e Kaylane, 15 anos, alunas do quinto ano, não estão inseridas na classificação relativa ao Espectro Autista, o diagnóstico dessas adolescentes é de deficiência intelectual moderada, transtornos emocionais e de comportamento e desvio fonético. Elas não são acompanhadas por cuidadoras, segundo relato da supervisora pedagógica, elas já puderam contar com esse auxílio, mas não necessitavam mais, e assim preferiam, relatava ainda a supervisora.

Kalinne e Kaylane, juntamente com Aninha e Carol, colegas de turma de mesma idade, formavam um grupo que quase sempre passava os recreios em pé, ao lado do portão que dava acesso ao pátio. A formação desse grupo só se alterava quando alguma das meninas não ia à escola, não sendo visto por mim, qualquer permanência de outro contato com as mesmas em relação à outra aluna ou aluno. Trata-se, portanto, de um grupo unido, bem harmônico, mas fechado.

Sobre o comportamento de Kalinne e Kaylane na sala de aula, vejamos o que Ana Clara, uma colega de sala, explanou ao responder minhas indagações. Inicialmente, eu havia perguntado se ela achava legal ter ‘especiais’ na escola. Respondendo-me o seguinte: “sim, menos as gêmeas”. Continuei o diálogo.

- Por que você não gosta das gêmeas?
- Porque elas não gostam muito de brincar.
- Elas ficam só com essas meninas que você desenhou? – Ana Clara havia desenhado o pátio durante o recreio. No desenho estavam as quatro meninas onde sempre ficavam, perto do portão.
- É, elas só tem conversa de namorado, por isso que eu não gosto delas.
- Elas são da tua sala?
- São da minha sala (diário de campo, 07/12/2018).

Durante os recreios, tentei algumas vezes chegar perto das adolescentes. No entanto, Aninha, principalmente e, Carol, em menor medida, mostrassem um pouco mais abertas ao diálogo quando interceptadas sozinhas. Já, em grupo, todas elas se fechavam, pois, apenas respondiam ao que era perguntado, de forma sucinta. Elas não participavam de brincadeiras, nas aulas de educação física limitavam-se a participar dos jogos propostos, mas quando o professor liberava as crianças para que cada uma brincasse do que quisesse, elas se fechavam em grupo novamente, sentadas e apartadas dos outros alunos.

A seguir, intentarei discorrer a percepção das demais crianças em relação às crianças acima relacionadas. As percepções que transcorrerei foram obtidas a partir da fala das próprias crianças, objetivando seu caráter de ator social.

3.1.2 Os “especiais” no imaginário infantil

Uma vez apresentadas as crianças que denominei nesse trabalho como ‘diferentes funcionais’, sigo o texto tentando entender, através de suas próprias falas, como elas são vistas pelas crianças. Intentei com base em Pires (2010) que entende a criança como um ator social, assim, ouvir a criança para fins de realização de uma pesquisa é observar que a criança dá significados próprios aos entendimentos e modelos que lhes são apresentados.

Indaguei a algumas crianças sobre “o que são crianças especiais?”, também, sobre suas percepções sobre as mesmas. Transcrevo abaixo algumas respostas e pontuo algumas questões.

- Você acha legal ter ‘especiais’ na escola? Perguntei a Cauã, menino de 11 anos, quarto ano fundamental. Respondendo-me, em seguida:
- Eu acho.
- Tem algum especial na tua sala?
- Tem Marcelo, mas ele não tem cuidadora.
- Você acha que ele precisa de cuidadora?
- Eu acho porque quando ele se agita tem que ter alguém do lado pra acalmar ele. Nesse momento, Vítor interrompe para falar que Marcelo não precisa de cuidadora porque ele é muito inteligente.
- Uma criança especial é o quê? Perguntei aos dois ao mesmo tempo, mas só Cauã respondeu-me isso:
- É assim... coisado da cabeça. Não é muito bom da consciência. Não pensa no que faz. É por isso que é especial, porque tem que ter mais cuidado do que com a gente. Tem que ter um cuidado especial.
- E vocês, também, têm um cuidado mais especial com eles?
- Tem. A pessoa tem que ter mais cuidado com eles do que comigo, com Vítor (diário de campo, 11/12/2018).

A fala de Cauã, colega de sala de Marcelo, corrobora com o que havia me dito Anny, cuidadora de Ehlias, quando afirmou sobre Marcelo e seus amigos que “os meninos brincavam mais leve com ele”. O discurso de Cauã denota que em relação às crianças ‘especiais’ deve ser reservado um tratamento mais cuidadoso. Ele entende que os alunos devem encarregar-se dos ‘especiais’ quase como uma tutela ou sentimento de proteção. A impressão que tive é que é por pensar assim que ele entende que Marcelo deveria ter uma cuidadora na escola.

Já em relação ao observado por Ana Clara e Mariana, com base em suas respostas quanto a indagação: o que é uma criança especial? Vejamos:

- É uma doença, começa Ana Clara.
- Tem criança que tem cuidador e tem criança que não tem, né? Pergunto.
- É, mas acho melhor que as crianças especiais fiquem com cuidador.
- Por quê?
- Porque com cuidador elas obedecem mais.
- E vocês acham bom ter essas crianças aqui?
- Eu acho, responde Mariana.

- Acho não, diz Ana Clara.
- Acho, porque não tem nada pra não gostar de estudar com essas crianças. Elas são do jeito que nasceram, continua Mariana.
- Mas tem uns que não faz a tarefa e ficam apertando, pedindo resposta toda hora. Toda hora! - Reclama, Ana Clara.
- Mas não é toda criança que faz isso, não? – Questionei.
- Quase todas. Lá na minha sala mesmo, só é especial que fica pedindo as respostas
- Finaliza Ana Clara (diário de campo 11/12/2018).

As alunas que apareceram nessa conversa são colegas de classe de Kalinne e Kaylane, as gêmeas, portanto, eram a elas que Ana Clara se referia. Por fim, pergunto se elas achavam que os ‘especiais’ tinham que estar naquela escola, em seguida, Mariana responde: “Tinham que estar aqui. Se fosse uma escola só pra elas, elas não iam interagir. Se fosse estudar com crianças com a mesma doença eles não iam querer brincar, iam ficar brigando”.

Essa não foi a primeira vez que ouvi uma criança se referindo a outra com diferença funcional como doente. Não entendo que caracterizá-los assim possa ter para eles, para os que dizem, algum teor realmente pejorativo, mas o fato que o termo carrega em si um enorme potencial de subjugar, inferiorizar e estigmatizar aqueles que, por qualquer razão, não se ‘encaixam’ no que é padronizado como ‘normal’. Há um estereótipo social em relação a esse grupo específico, sendo-lhe reservado a margem da sociedade, é o que está dado na estrutura social. Apesar de ter em campo, observado uma boa integração dessas crianças tidas como ‘especiais’, não podemos maquiagem a realidade social sobre os mesmos no que se referem aos estigmas sofridos.

A seguir, no último tópico deste trabalho, justificarei a minha escolha por denominar as crianças como ‘diferentes funcionais’, aprofundando-me um pouco mais a discussão sobre a importância desta terminologia.

3.2 Por que usar “diferentes funcionais”?

Até 1980, foram muitos os termos usados para designar os diferentes funcionais: excepcionais, deficientes, incapacitados, inválidos. Em 1981, a ONU (Organização das Nações Unidas) determinou aquele ano como sendo o ano das “pessoas deficientes”, foi a primeira vez que se buscou destacar não apenas a diferença, mas também o valor de pessoa. No final da década, passou-se a contestar essa nomenclatura, uma vez que ela indicava que a pessoa, em sua completude, era deficiente (SASSAKI, 2014). “Portador de deficiência” começou a ser usado, então, na tentativa de destacar que a diferença era apenas uma parte, não definia a

pessoa. O problema com esse termo é que “portar” se aplica a algo que alguém leva consigo por vontade, algo que se tem a opção de deixar de “portar”.

Desde então, há vários termos usados para designar as diferenças, tais como: “Pessoas com Necessidades Especiais”, “Pessoas Especiais”, “Crianças Especiais”, “Pessoas com Habilidades Diferenciadas”. Para estas terminologias Pereira defende que,

Em termos práticos, a terminologia responsabiliza diretamente a pessoa por sua condição física ou orgânica, ao mesmo tempo que parece isentar a sociedade e o ambiente físico de qualquer responsabilidade ou participação, apesar da generalizada falta de meios sociais e ambientais para todos integrar de modo pleno. Por ironia, as chamadas pessoas com deficiência tornam-se limitadas exatamente naqueles pontos em que a sociedade e/ou o ambiente são excludentes em relação à diversidade funcional. A responsabilidade recai sobre a pessoa que apresenta diferença funcional quando se espera – ou se exige – que ela se reabilite, se ‘normalize’, se adapte a uma sociedade que, de fato, foi construída para atender àqueles que correspondem ao padrão de normalidade (PEREIRA, 2009, p.716).

As crianças que aqui denominei como “diferentes funcionais” são conhecidas, referidas e tratadas na escola como “crianças especiais”. Todos, de professores a alunos, de gestoras a cuidadoras, para se referirem a estes alunos, tratam-nos assim, “especiais”.

No tempo em que comecei acompanhar Luiza também a tratava dessa forma, como uma criança ‘especial’, mas, com o passar do tempo, esse termo começou a me incomodar, passei a me questionar: por que especial? Vejamos o que diz Mantoan a respeito da categorização e rotulação de pessoas, segue:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE⁹, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. (MANTOAN, 2003, p.20).

Assim, passei a refletir, então, sobre o uso da referida terminologia, situando essas crianças acima das outras, num caráter de especial, consistia, também, em uma forma de discriminação, de negá-las a igualdade. Portanto, usar aqui a mesma terminologia empregada na escola seria, na minha concepção, uma forma de corroborar com esse “padrão de hierarquização”. Seria uma forma de usar sua condição para defini-las em contraponto com uma identidade “normal”.

⁹ Embora seja um sigla usada para Política nacional de Educação Especial, no fragmento usado diz respeito a Pessoa com Necessidade Educacional Especial.

Por um momento, no afã de fugir das terminologias pejorativas, considerei usar “neuroatípicos”, um neologismo usado na psiquiatria, psicologia e afins. Mas para que exista um neuroatípico é preciso que haja um neurotípico, portanto, continuaria sendo um termo para designar aquilo que não se ‘encaixa’ no esperado, no normal, no típico.

Para Ray Pereira (2009), as nomenclaturas usadas para se referir a qualquer diferença funcional invariavelmente são inadequadas, impróprias e, em geral, pejorativas. Sobre a proposição de uma nova nomenclatura que não carregue em si as características citadas, ele diz o seguinte:

A proposição da expressão diversidade funcional (Palacios, Romañach, 2006) foi apresentada em janeiro de 2005 no Fórum de Vida Independente, na Espanha. Conscientes de que a linguagem produz, modifica e orienta o pensamento, algumas organizações de pessoas com diferença funcional têm investido em novos termos, com o intuito de implantar outra concepção acerca da condição a que costumemente nos referimos como deficiência (PALACIOS & ROMANACH, 2006, *apud*. PEREIRA, 2009, p.716).

Referir-me às crianças como ‘diferentes funcionais’ foi uma escolha por entender que o enfoque desta terminologia não está em algo que inferioriza ou diviniza. Mas que situa as crianças num mesmo patamar. Mais uma vez, entendo que a escolha possa suscitar críticas quanto a uma tentativa de esconder, negar ou minimizar as condições dessas crianças e as dificuldades que elas enfrentam. Em defesa do termo, tenho a dizer que, para o propósito deste trabalho, entendi ser o mais condizente, no momento, pois aspiro aqui olhar as crianças pelo que elas têm em comum. Seria incoerente, portanto, usar terminologias que inferiorizem ou divinizem uma parcela das crianças.

Segundo Thaís Valim (2017), diferentes funcionais, assim como bebês, têm sua agência, capacidade e racionalidade questionadas, pois, em ambos os casos, eles são avaliados a partir de um critério de humanidade que se refere ao corpo padrão: os bebês são o outro do mundo adulto, os diferentes funcionais, o outro do corpo considerado normal. Ainda segundo a autora,

É quase como se fosse construído um modelo universal de corpo-deficiente, e todas as pessoas que por uma razão ou outra não se enquadram na linha da normalidade [...] fossem homogeneizadas nessa forma estanque do que é viver com deficiência (VALIM, 2017, p.37).

Posso inferir que os diferentes funcionais na escola pesquisada além de serem vistos pelo prisma da não-normalidade, são privados de ter uma identidade própria ao serem homogeneizados pelo termo ‘especiais’. Em vários momentos, como já aludi no texto, presenciei e entendi, através das falas, que os diferentes funcionais são observados como doentes, como “ruins da cabeça”, incompetentes no cuidado consigo mesmo ou similares.

Para Pereira (2009), cada cultura e época apresentam concepções próprias sobre diversidade funcional, assim como formas de tratamento diversas que variam entre segregação social, divinização, eliminação sumária, acolhimento ou indiferença. Em campo, pude perceber que o rótulo de “especiais” muitas vezes faz com que essas crianças possam, em tese, gozar de acolhimento e divinização, inspirando tratamentos de cuidado e zelo por parte de seus colegas – assim como disse Cauã sobre “cuidar de Marcelo”.

Pondero que o tratamento dispensado na forma do cuidado, pode, portanto, revelar uma certa discriminação com a criança ao entender que ela própria não pode cuidar de si. Precisando assim de maior atenção por parte de seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizada numa escola municipal de ensino fundamental do município de Cabedelo, buscou analisar o recreio através das brincadeiras que promoviam a interação infantil naquele cenário. A escola escolhida é rica em diversidade funcional, no sentido de que a matrícula de alunos com diferenças funcionais em classes regulares de ensino promove uma convivência mais plural entre as crianças.

A metodologia utilizada para fins da pesquisa foi, primordialmente, a observação participante, processos de memorizações, mas também foram realizadas conversas informais com crianças e adultos, utilização de desenho como técnica complementar, no intuito de promover um melhor contato direto entre pesquisadora e as crianças pesquisadas; ainda, registro que diário de campo foi um instrumento essencial à pesquisa. Acrescento que, também, consiste numa pesquisa bibliográfica, fundamentada nos pensamentos de autores da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança como fundamentos teórico-metodológicos principais, basilares à construção da pesquisa. E, como excelência da metodologia antropológica, faço registrar que a forma etnográfica foi substancial para realização do presente trabalho.

No decorrer do texto intencionei descrever também os espaços escolares e as formas como as crianças ressignificaram aquele ambiente que, a meu ver, além de ser pequeno para a quantidade de crianças que o frequenta é inadequado por não contar com brinquedos e/ou outros equipamentos voltados ao lazer. A precariedade do espaço é evidenciada pelas tentativas de adequação e pelos improvisos praticados pela equipe gestora pensando em melhorias para os alunos.

Os adultos que formam o ambiente pesquisado constaram na pesquisa através de suas funções. Intentei trazê-los por todo o texto para apontar suas formas de se relacionar com as crianças e os efeitos de tal formas, como explícito quando falo da mudança comportamental de Pietro na ocasião da troca de sua cuidadora. Conquanto grande parte dos funcionários da escola mantenha relações amistosas e de carinho com as crianças, não deixa de existir um caráter tutelar e disciplinar por parte destes em relação a elas.

A forma como seria vista em campo foi preocupação constante enquanto nele estive. Conforme relato em um episódio, o observador também é observado. A despeito de tanta aflição e angústia gerada, me notar observada por Gabrielly mudou meu modo de ver a relação pesquisadora/pesquisados. Direcionou-me para outra esfera de interação que se baseava muito mais na troca de informações do que na simples captação de respostas.

Busquei dados produzidos pelas crianças, extraídos de indagações realizadas diretamente às mesmas no sentido, “o que você mais gosta na escola?”. Responsável por extrair um dado sobre a predileção das crianças pelas aulas de educação física em detrimento aos recreios. A realização dos desenhos, portanto, foi responsável por suscitar a necessidade de estender o olhar da pesquisadora, de forma complementar, sobretudo, no que se referiram às aulas de educação física.

Observar o recreio, suas interações e brincadeiras mostraram-me que o espaço-tempo do recreio foi intensamente vivido pelas crianças, elas o aproveitaram ao máximo. Na pesquisa, objetivei explicitar, além das brincadeiras, alguns comportamentos e interações observadas entre os alunos, assim relacionadas à forma como algumas crianças veem a diversidade funcional na escola.

As “crianças especiais” como referidas na escola, com ou sem cuidadora, me pareceram integradas ao ambiente, quase sempre participando das brincadeiras e interagindo com as outras. De acordo com o observado, penso que a política de inclusão, da forma como empregada na escola pesquisada, embora promova um ambiente plural, não livra as crianças diferentes funcionais de tratamentos discriminatórios. Tratamentos estes revelados pelas falas de algumas crianças, seja associando-os a doentes, seja vendo-os como pessoas que demandam maior cuidado, incapazes de cuidar de si.

Por fim, fiz uma breve explanação dos termos utilizados para designar a diversidade funcional, justificando a minha escolha pela terminologia empregada, “diferentes funcionais”, objetivando a partir de uma concepção que ‘eufemizasse’ e/ou neutralizasse as possibilidades de preconceitos para com o grupo específico.

O universo da infância é caracterizado por sua diversidade, na riqueza de sua pluralidade, assim, falemos em crianças e, não em criança. A princípio, realizei o trabalho em busca de respostas relativas às várias questões sobre a temática, mas o campo revelou-me outras perguntas diversas, diferentes das iniciais, mas tão instigadoras quanto as que formulei ao iniciar o campo.

Nesse sentido, o que proponho com a pesquisa é muito mais fomentar perguntas do que respondê-las a fim de suscitar no leitor o interesse pelo universo da infância (ou infâncias), sobretudo, para entenderem como os espaços de sociabilidade são ressignificados pela criança, produzindo novos contextos, apresentando novos significados, pontuando ainda que mesmo nas reproduções do sistema, não consistem em meras tábulas rasas, elas aprendem umas com as outras, através do brincar, que não apenas imitam, mas inventam e reinventam.

Nesse contexto, tentei apresentar o recreio como momento favorável às grandes interações sociais no contexto da escola pesquisada, um tempo, um espaço intervalado entre aulas que consubstancia a mais intensa interação observada naquele cenário de pesquisa, sobretudo, às diversas idades, às pluralidades da forma de ser de cada criança, cujas peculiaridades, mesmo quando a estrutura social as definem como ‘especiais’, para mim, observava-as, essencialmente, como crianças.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A., & OSÓRIO, A. J. **A internet na vivência lúdica da criança.** In L. V. Dornelles & N. Fernandes. Eds) *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas da dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 700-713). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2012.
- ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá; FARIA, Evangelina Maria Brito de. **A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação.** *Revista ProLíngua*, João Pessoa, volume 12, n. 1, p. 60-74, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/36632/18574>. Acesso em: 07 de abril de 2019.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.** *Revista SOCIEDADE E CULTURA*, Goiás, V. 10, N. 1, P. 11-27, 2007
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **DECRETO 99.710/90. Promulga a Convenção dos Direitos da Criança no Brasil. de 21 de novembro de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**, documento Orientador. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 07 de maio de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 07 maio 2018.
- CABEDELLO. **Plano municipal de educação de Cabedelo (2015-2025) – Documento base. Cabedelo-PB**, 2015. Disponível em: <http://cabedelo.pb.gov.br/arquivos/PDF/MINUTA%20DE%20PROJETO%20-%20PME%20CABEDELLO%202015%20SUM%20C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **“precisamos falar do recreio!” – a construção do comum pelas crianças na escola.** *Revista childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, pp. 129-148. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30560/22987>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CORSARO, William. **Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas**. Revista Educação Social, vol. 26, nº 91, Campinas, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008. Acesso em: 25 mar. 2019.

GUEDES, Núbia. **Gestantes e crianças encarceradas: etnografando o dia da visita da família no presídio Júlia Maranhão (João Pessoa - PB)**. 2018. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **BRASIL EM SÍNTESE – PANORAMA**. Portal IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cabedelo/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2019

MANDARINO, Cláudio Marques. **Regularidade e Agressividade: Categorias de Análise no Recreio de um Aluno com Deficiência Mental**. Revista Movimento. vol. 8, nº. 2, p. 63-76. Porto Alegre, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAPA DO BRINCAR. **Queimada, jeito de brincar**. Disponível em <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/bola/55-queimada>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MAUSS, Marcel. **As Técnicas Corporais**. vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1996.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. **Trajetória histórica oficial do programa de educação inclusiva: direito à diversidade – documentos orientadores no âmbito municipal**. Tese de doutorado. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). 2012.

PEREIRA, Ray. **Diversidade Funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão**. Revista História Ciência e Saúde, vol. 16, nº 3, p. 715-728, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2019.

PIRES, Flávia. **QUEM TEM MEDO DE MAL-ASSOMBRO?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

PIRES, Flávia. **Roteiro sentimental para o trabalho de campo**. Caderno de campo, 143 - 148. cadernos de campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011

PIRES, Flávia. **Ser Adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica**. Revista de Antropologia, São Paulo, v.50, n.1, p.225-270, 2007

PLANETA EDUCAÇÃO. **Cartilha das Brincadeiras, barra-bandeira (caça-bandeira, bandeirinha, rouba-bandeira, salva-nadeira, vitória)**. Disponível em <http://teste.planetaeducacao.com.br/professores/infantil/brincadeiras/bandeira.asp>. Acesso em: 12 abr. 2019

QVORTRUP, Jens. A infância como fenômeno social. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo: Segmento, 25 de maio de 2013.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandes. **Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física**. Revista Cadernos de Formação RBCE, v. 06, n. 02, p. 11-37, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>. Acesso em: 02 mar. 2019.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de educação do IDEAU, Getúlio Vargas, V. 5, n. 12, p. 2 - 13, 2010. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. **A invenção da infância: o Programa Bolsa Família e as crianças da comunidade de Feira Nova (Orobó) no agreste pernambucano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós ação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. CIDADE: EDITORA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manoel. **As Crianças: Contextos e Identidades**. CIDADE: EDITORA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?**. Diversa, 2017. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 07 de março de 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SP. **Programa Educação Inclusiva – Direito à diversidade. Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 07 mar. 2019.

SILVA, Antonio Luiz da. **Pelas Beiradas: Duas décadas do ECA em Catingueira - PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba. Paraíba: 2013.

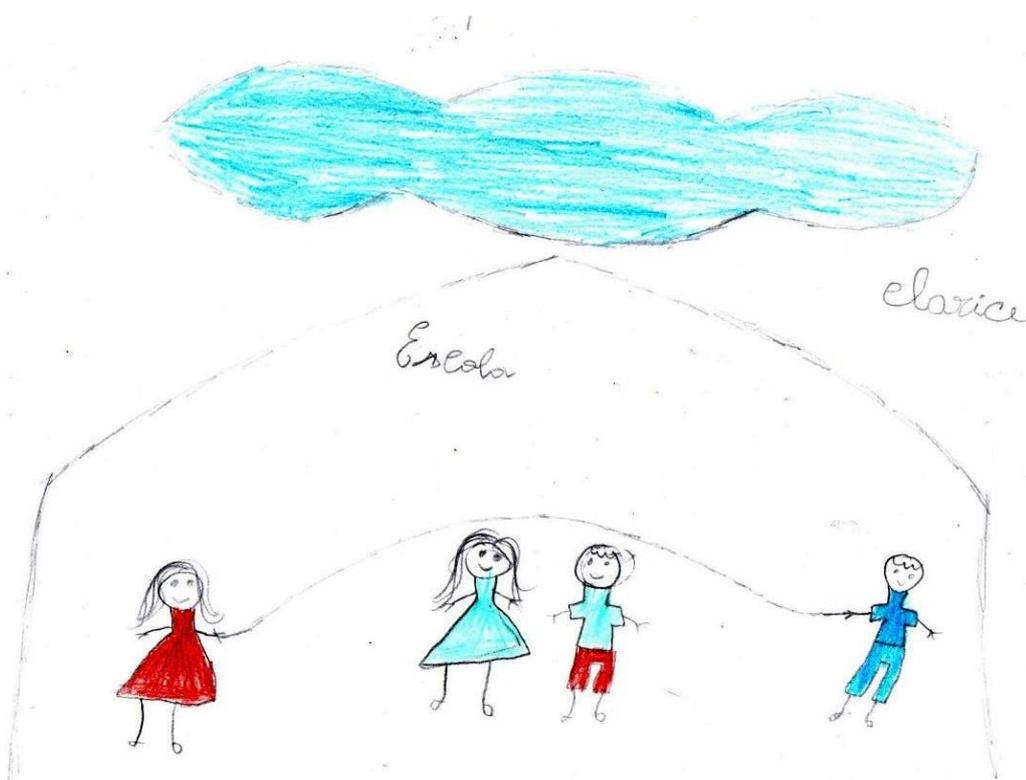
VALIM, Thaís Maria. **Um olhar antropológico sobre a sociabilidade de bebês nascidos com a Síndrome Congênita do Zika Vírus em Recife/PE: “Ele sente tudo o que a gente sente”**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

WINNICOTT, D. **Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

ANEXOS (DESENHOS):

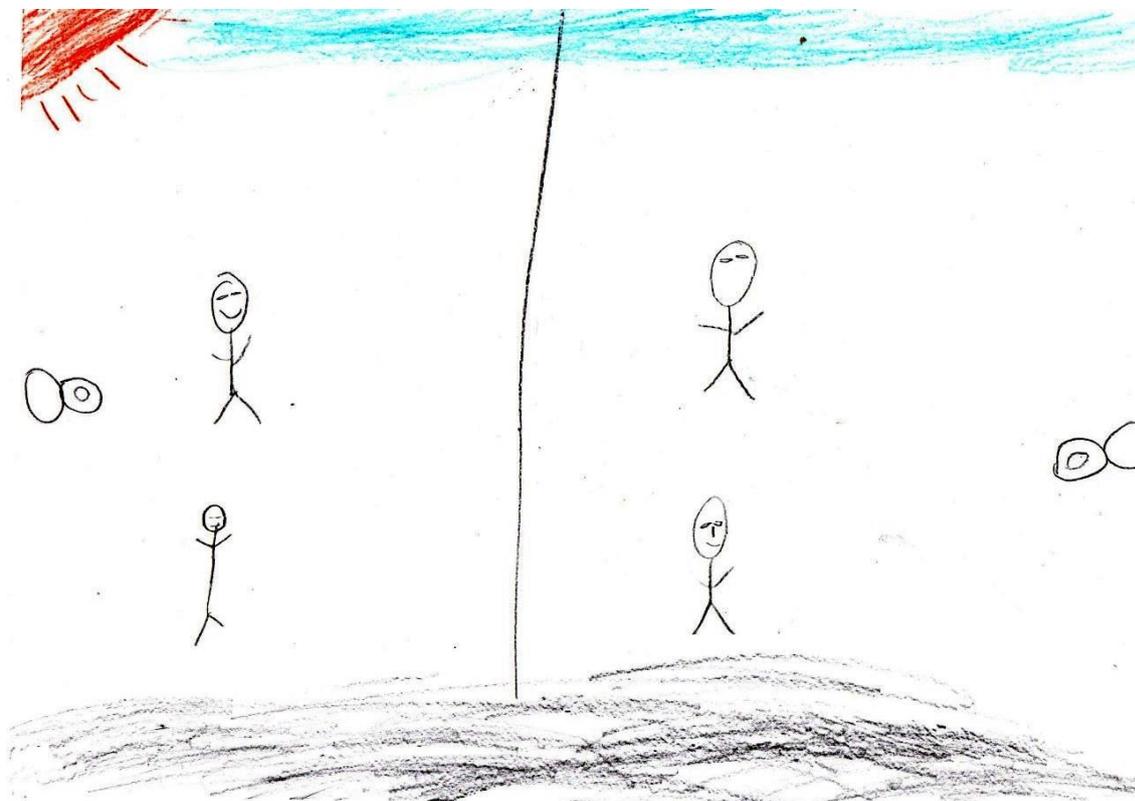
Meninas brincando de pular corda.



Professor de educação física e auxiliar de sala rodando a corda para as meninas pularem.



Crianças dividindo espaço do pátio para brincar de vôlei e pula corda.



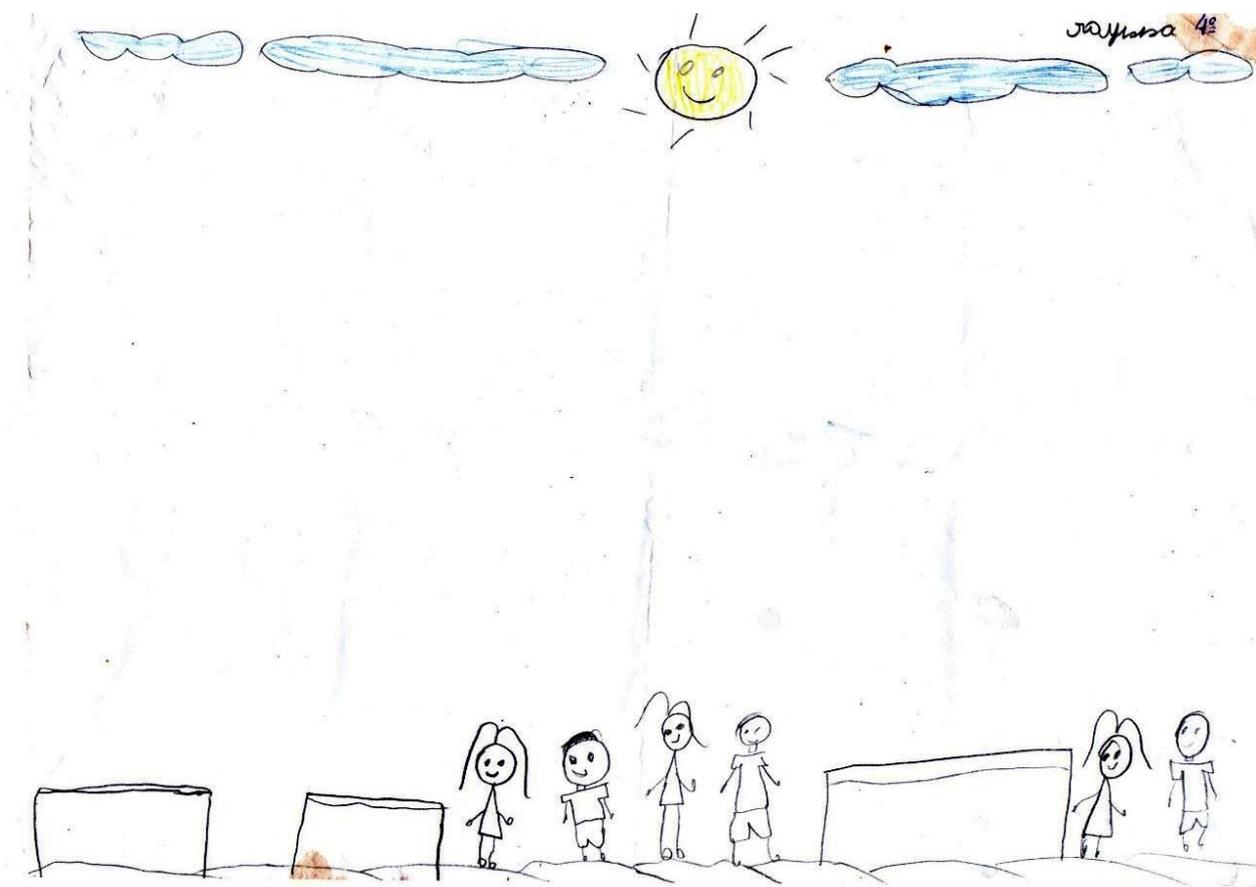
Alexandre de Sousa Lima



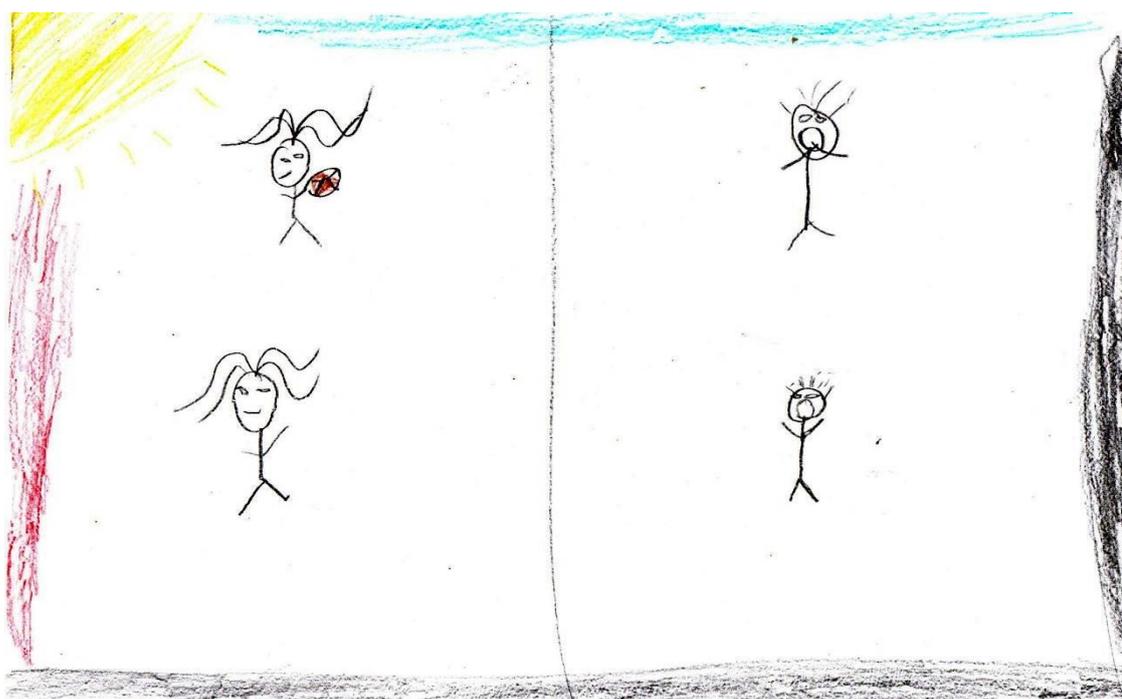
Barra bandeira durante a aula de educação física.

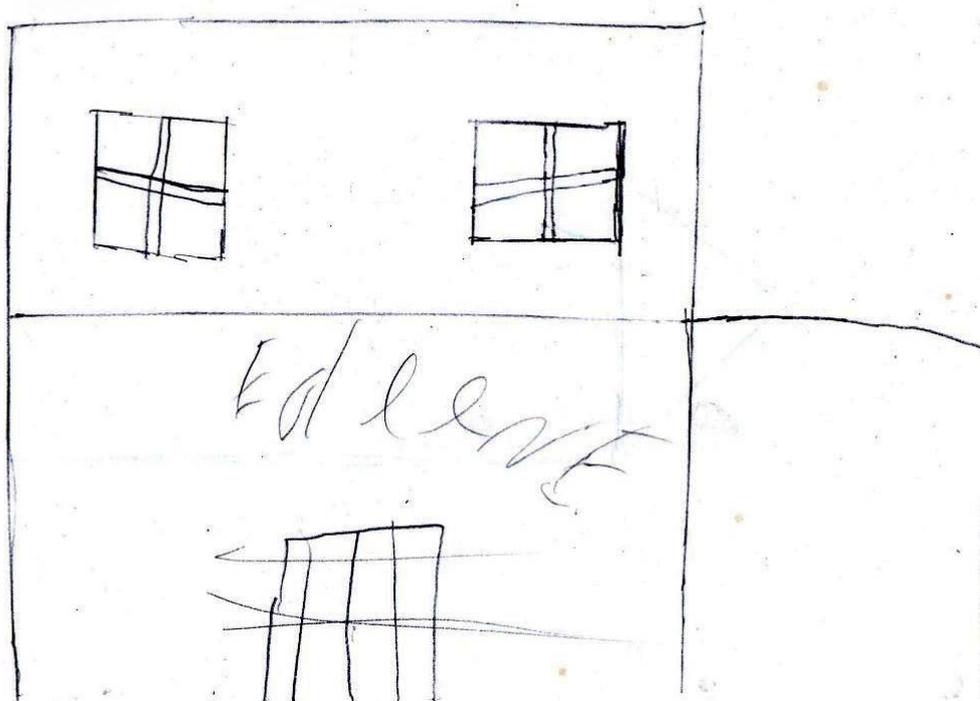


Crianças assistindo aula.

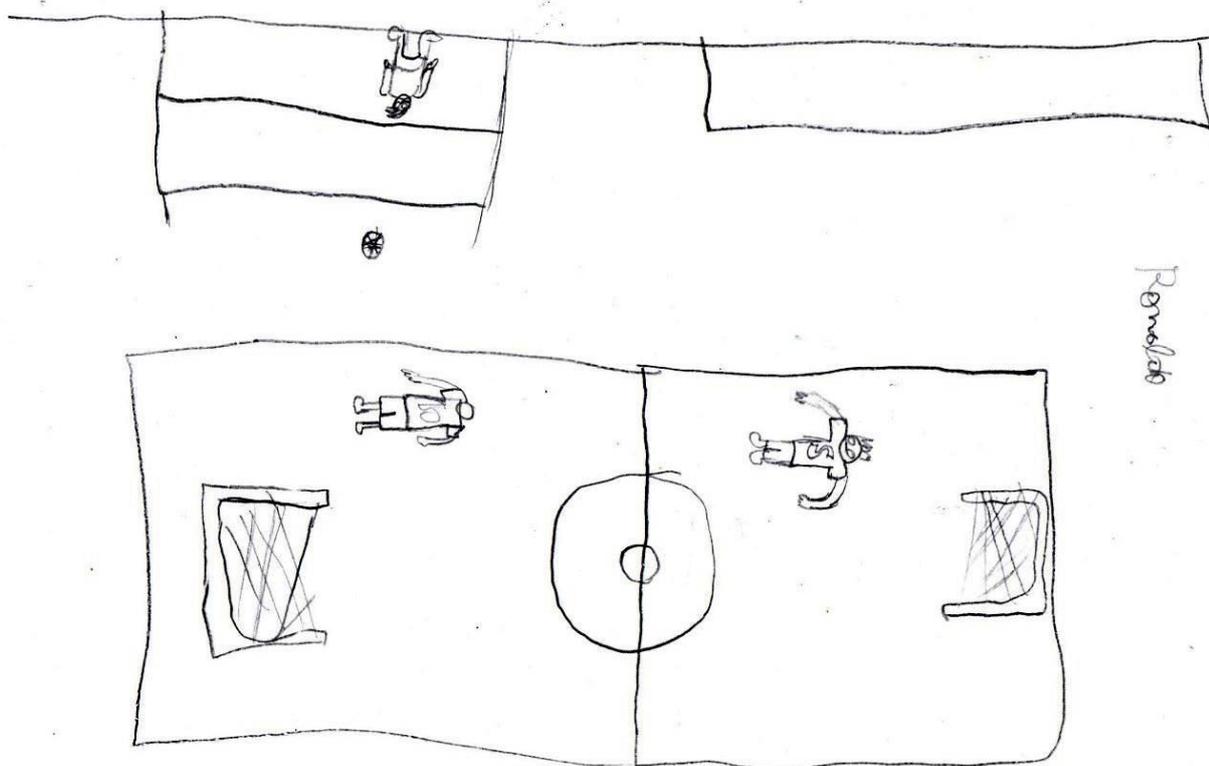


Crianças ocupando o pátio durante o recreio.



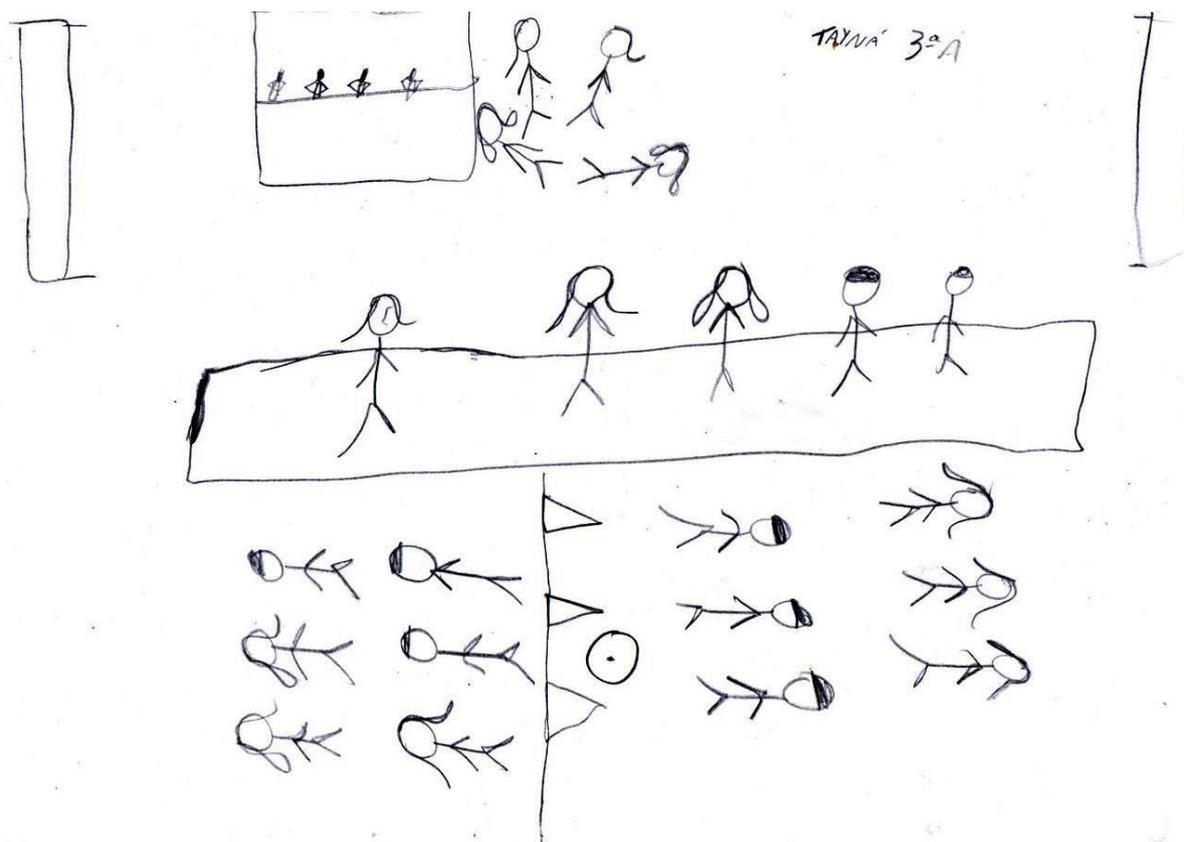


Fachada do prédio da escola.



Romulo

Vôlei e futebol dividindo o pátio durante as aulas de educação física.



Crianças olhando a brincadeira de baleado durante as aulas de educação física enquanto as gêmeas e seu grupo permanecem em pé perto do portão que dá acesso ao pátio.