



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JESSICA VILLIANA DA SILVA

**CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: O que pode uma infância devir-deficiente?**

CARUARU

2023

JESSICA VILLIANA DA SILVA

**CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: O que pode uma infância devir-deficiente?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles.

CARUARU

2023

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586c Silva, Jessica Villiana da.  
Caminho de uma infância (e) sua inventividade na educação inclusiva:  
o que pode uma infância devir-deficiente? / Jessica Villiana da Silva. –  
2023.  
132 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA,  
Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.  
Inclui Referências.

1. Alteridade. 2. Crianças. 3. Crianças com deficiência. 4.  
Educação inclusiva. 5. Infâncias. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega  
Lima de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-112)

JESSICA VILLIANA DA SILVA

**CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: O que pode uma infância devir-deficiente?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 31/08/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Cristina dos Santos Araújo (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

## AGRADECIMENTOS

Ser grata é uma virtude que aprendi ao longo desta caminhada e, por isso, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que me ajudaram a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que sempre esteve ao meu lado, especialmente ao meu filho, Henrique, que trouxe ainda mais inspiração para este trabalho, pois com sua infância me provocou a uma escrita infantil; e a Mainha, que com sua sororidade me auxiliou no processo da escrita.

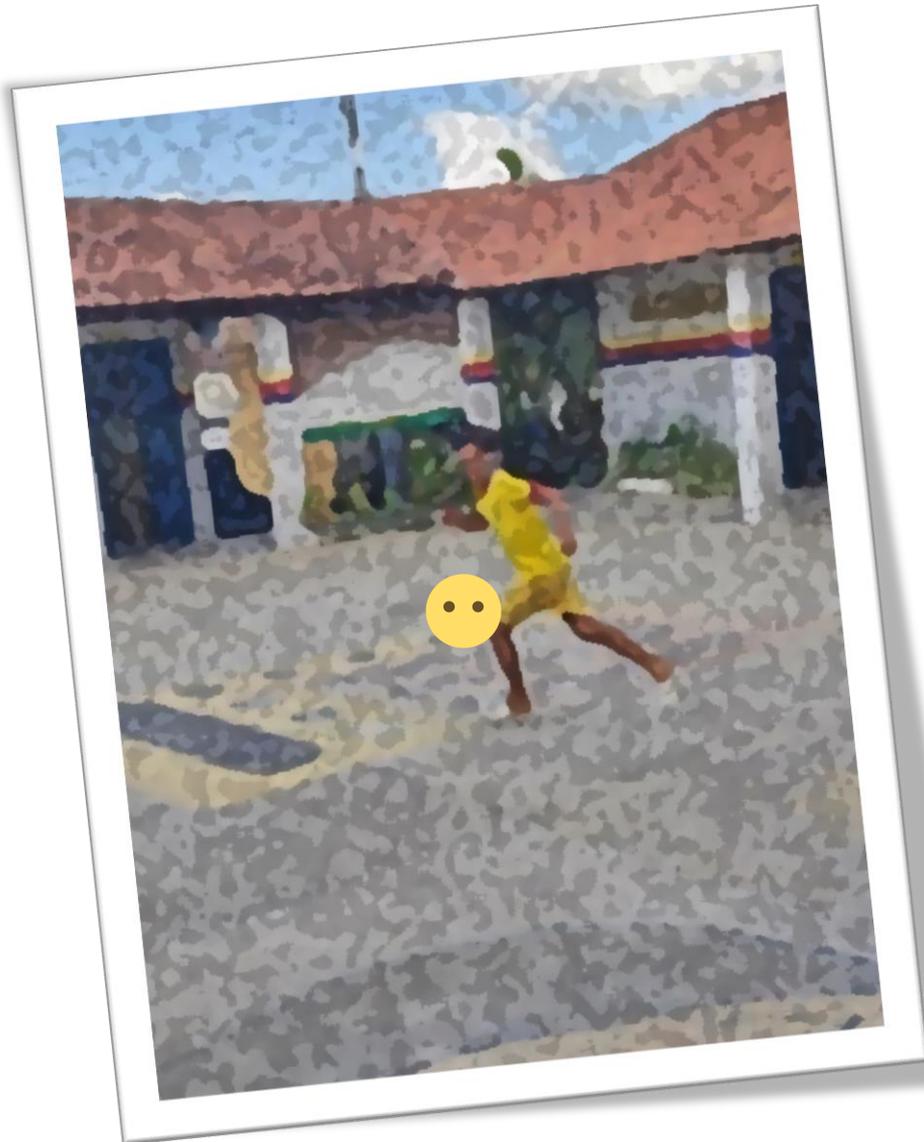
Agradeço também aos meus amigos de trabalho e aos amigos do mestrado, em especial minha companheira de caminhada na escrita, Vannessa Aquilino, que compartilhou suas experiências e conhecimento. De modo especial, agradeço à minha orientadora, Professora Conceição, que me hospedou de forma incondicional.

Gostaria de destacar minha gratidão às crianças que participaram da pesquisa e compartilharam suas histórias e experiências comigo. Foi uma honra poder aprender com cada um de vocês e ser inspirada por suas infâncias, gestos e afetos. Agradeço também a todos da escola que me receberam tão bem durante a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer à banca da qualificação, cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho. Como disse Jorge Larossa, “não há pesquisa sem amor”, e isso foi o que encontrei em todos vocês.

Por fim, agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, pois cada um de vocês me afetaram com o gesto da educação, me ajudando a chegar até aqui. Sei que esta jornada não teria sido possível sem o apoio e incentivo de todos vocês. Em especial, a ‘Tia’ Edijane, a professora que me alfabetizou, possibilitando que todo o caminhar fosse possível. Muito obrigada!

Figura 1 - Canguru e sua infância no pátio da escola



Fonte: A Autora (2022).

“A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta” (Kohan, 2015, p. 217).

## RESUMO

Ensaíamos de modo infantil uma pesquisa-caminho atravessada por encontros. Encontros com a infância e a Filosofia. Encontros com uma inspiração cartográfica e com as crianças que foram as principais intercessoras nesse processo. Nos propomos a dizer que pesquisamos COM e ENTRE crianças e não SOBRE elas, mobilizando possibilidades para que as crianças e as infâncias habitassem e nos movessem no caminho do aprender e do (des)aprender. Nos encontramos com nossos intercessores teóricos para problematizarmos a infância (Kohan, 2020), alteridade (Skliar, 1999), hospitalidade (Derrida, 2003), devir (Deleuze e Guattari, 1992). Desse modo, sinalizamos como infantes esta pesquisa a partir do seguinte questionamento: O que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre educação inclusiva no contexto escolar? A partir dessa inquietação, objetivamos de maneira mais geral: Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instaurados no contexto escolar. De forma mais específica, fomos mobilizadas a mapear os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; acompanhar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar; problematizar os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola. Nessa caminhada, nos deslocamos a partir do que as crianças nos davam a pensar em seus dizeres, gestos, movimentos e experiências sobre a educação inclusiva. Os encontros com as crianças e a infância, em meio a conversações, nos convidaram a um pensar outro, que dribla a lógica da representação, que fixa uma ideia de deficiência vinculada à falta, à incompletude, ao não ser. Através dos seus modos de olhar, pensar e articular um devir-infantil (Corazza, 2013), as crianças tensionam os discursos da inclusão que tenta incluir o OUTRO em uma mesmidade, quando deveria intensificar a dimensão da outridade. Através de sua sensibilidade, afeto, as crianças se abriam para o (im)pensado, nos dando a pensar sobre o devir-deficiente. Corpos OUTROS, atravessados por um tempo OUTRO, que nos convidaram em gestos a pensar a educação inclusiva de um OUTRO modo; um modo mais infantil, talvez. O encontro com o novo, o inesperado, mobilizado por um exercício de atenção que difere de um olhar fixo, direcionado e automatizado. Uma possibilidade de deslocamento no espaço-tempo escolar em devir. Um tempo redescoberto para OUTROS possíveis na educação inclusiva a partir desse lugar OUTRO: O lugar da diferença. Um lugar de irrupções.

**Palavras-chave:** alteridade, crianças, devir-deficiente, diferenças, infâncias.

## ABSTRACT

We childishly rehearsed a research-path crossed by encounters. Encounters with childhood and Philosophy. Encounters with a cartographic inspiration and with the children who were the main intercessors in this process. We propose to say that we researched WITH and AMONG children, not ABOUT them, mobilizing possibilities for children and childhood to inhabit and move us in the path of learning and (un)learning. We met with our theoretical intercessors to problematize childhood (Kohan, 2020), alterity (Skliar, 1999), hospitality (Derrida, 2003), becoming (Deleuze and Guattari, 1992). Thus, we signal how we approach this research as infants from the following question: What do children and childhood make us think about inclusive education in the school context? From this questioning, we aim more generally: To map out the sayings, learnings, and doings of children regarding inclusive education, established in the school context. More specifically, we were mobilized to map out the movements instigated by children and childhood regarding inclusive education in school; to follow the sayings, learnings, and doings of children that cross their experiences in the school context; to problematize the movements instigated by children in the space/time of school. In this journey, we moved from what children made us think in their sayings, gestures, movements, and experiences about inclusive education. The encounters with children and childhood, amid conversations, invited us to a different way of thinking that bypasses the logic of representation, which fixes an idea of disability linked to lack, incompleteness, not being. Through their ways of looking, thinking, and artistically becoming-child (Corazza, 2013), children stress the discourses of inclusion that try to include the OTHER in sameness when it should intensify the dimension of otherness. Through their sensitivity and affection, children opened themselves to the (un)thought, making us think about becoming-disabled. OTHER bodies crossed by another time that invited us in gestures to think about inclusive education in another way... A more childish way... perhaps. A possibility of displacement in school space-time in becoming... A time rediscovered for OTHER possibilities in inclusive education from this OTHER place... The place of difference. A place of irruptions.

**Keywords:** children, childhood, differences, alterity, becoming-disabled.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
TALE	Termo de Assentamento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>(DES)COMEÇOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>11</b>
1.1	NO CAMINHAR UMA PAUSA PARA REVER AS QUESTÕES HISTÓRICAS .....	17
<b>2</b>	<b>O ESTADO ATUAL DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E INFÂNCIA “DO” E “NO” AGRESTE DE PERNAMBUCO .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>NO CAMINHO, UM ENCONTRO: Infância e o devir-criança .....</b>	<b>33</b>
3.1	O QUE PODE UMA INFÂNCIA, CORPO, DEVIR-DEFICIENTE? PENSANDO OUTROS POSSÍVEIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	40
3.2	ALTERIDADE E DIFERENÇA: Um caminho cheio de desvios .....	44
<b>4</b>	<b>(DES) CAMINHOS E DESVIOS INSTAURADOS POR UMA PESQUISA INFANTIL .....</b>	<b>51</b>
4.1	CAMINHO DA PESQUISA, APRENDIZES DA CARTOGRAFIA .....	51
4.2	INÍCIO DA CAMINHADA: O encontro com a Floresta Infantil .....	54
4.3	POR ONDE (DES)COMEÇAR? .....	58
4.4	GESTOS DE UMA INFÂNCIA QUE HOSPEDA .....	63
4.5	MAIS ALGUNS PASSOS... CONHECENDO OS MORADORES DA ESCOLA FLORESTA INFANTIL .....	68
4.6	NO CAMINHAR, UMA PAUSA: CONHECENDO O CAMINHO PERCORRIDO POR LEÃO E CANGURU. QUEM SÃO ESSAS CRIANÇAS? .....	72
<b>5</b>	<b>NO CAMINHO UM DESVIO: O Atendimento Educacional Especializado e a Política de Educação Inclusiva existente no município de São Caetano – PE .....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>AS DIFERENÇAS QUE HABITAM A ESCOLA: Gestos de hospitalidade .....</b>	<b>83</b>
6.1	INFÂNCIA E TEMPORALIDADE NA ESCOLA .....	90
6.2	MAPEANDO OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DE NOSSAS INSTAURAÇÕES: O que pode uma infância deficiente? .....	93
6.3	ACOMPANHANDO OUTRAS INSTAURAÇÕES .....	101
6.4	DESVIOS PROVOCADOS POR UMA INFÂNCIA POTENTE: Qual o lugar de Canguru e Leão na escola? .....	104
6.5	NA CAMINHADA, UM ENCONTRO COM AS PROFESSORAS .....	106
6.6	ENTRE DESVIOS E PASSOS, A POSSIBILIDADE DE UMA PAUSA .....	110
<b>7</b>	<b>(DES)CONCLUSÕES: Entre gestos de hospitalidade, a necessidade de uma pausa .....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

<b>ANEXO A – PROJETO CIRANDA DAS DIFERENÇAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS) .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO F - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO G - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS) .....</b>	<b>130</b>

## 1 (DES)COMEÇOS POSSÍVEIS...

Figura 2 - Por onde começar? Primeiro dia na escola



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o mundo começou em janeiro?  
 Será que o amor começou com um beijo?  
 Será que a noite começa no dia?  
 Será que a tristeza é o fim da alegria?  
 Será que o mar termina na areia,  
 Ou ali é o começo de uma vida inteira?  
 Taí o mistério que chegou até mim  
 Será que o mundo tem começo, meio e fim?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o universo um dia começou?  
 E esse dia especial, quem será que inventou?  
 Será que Deus um dia nasceu?  
 Será que o choro dele foi igual ao meu?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?

(Tiquequê)

Começar a escrever nem sempre é algo fácil. Por onde começar?

Qual o melhor início para um texto? E quando é um texto infantil, devemos começar de forma diferente? Seria (des)começar a escrever? E o que é (des)começar? Seria começar novamente ou começar diferente?

Quando começamos a escrever este texto começamos devagar, procurando o tempo da infância. Um tempo que, segundo o autor Walter Kohan (2020), passa mais devagar, um tempo aiônico. Na busca por esse tempo, encontramos uma infância que se inventa, hospeda, que está sempre pronta a perguntas, uma infância que ama e revoluciona, pois não se cansa de perguntar.

Este é um texto que se propõe infantil, com uma escrita que desliza junto a infância minoritária, cheia de inquietações, uma escrita que parte de (des) começos possíveis em busca de perguntas. Peço licença para falar sobre mim. Sou uma infante curiosa, pedagoga, formada pela Universidade Federal de Pernambuco. As temáticas educação inclusiva e infância sempre me provocaram enquanto professora, por vezes me angustiei por não saber lidar com crianças com deficiência em sala de aula. Na época eu não conhecia o poder da infância, o poder do não saber e, ao invés de buscar novos saberes a partir do meu não saber, eu acabava me angustiando e isso me travava. Assim, por diversas vezes, eu não soube como hospedar aquelas crianças e aquelas infâncias.

No percurso do mestrado, em meio as inquietudes, tivemos um (des) começo cheio de atravessamentos, fomos convidadas a perceber as crianças e suas alteridades. Inicialmente esse não era nosso objetivo, ou seja, nosso desejo inicial não se remetia às questões da Infância, sendo através das orientações com a professora Conceição Nóbrega que recebemos o convite de refletir o devir da infância deficiente, como OUTRO, pensar em sua alteridade, sua diferença, ela nos provocou a conhecer uma educação inclusiva que oferece hospitalidade incondicional ao OUTRO. Através desse gesto, levamos as falas de Skliar (1999) sobre alteridade, Derrida (2003) sobre hospitalidade e Deleuze e Guattari (1992), que discorrem sobre o devir. Vários foram os momentos de conversa com a nossa orientadora, que aos poucos foi nos conquistando com sua fala infantil e potente. Algumas perguntas inauguraram um novo sentido em nossa caminhada enquanto aprendizes. Seria possível ir além da deficiência? Será que perceber tais alteridades nos ajudaria a iniciarmos nossa caminhada, passando a falar “COM e ENTRE” e não SOBRE crianças com deficiência?

Foi inicialmente um processo de (des)construção de ideias, tivemos que realizar várias leituras e incluir nosso não saber como ferramenta do processo. Muitas vezes, fomos afetadas,

convidadas a repensar também nossas infâncias. No movimento desse encontro e da afecção da alteridade, fomos apresentadas a essa infância outra, para além de um tempo cronológico, que rege as fases e etapas da vida humana. A infância, assim, não está vinculada a uma idade, mas pode ser entendida ou experienciada como “[...] um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida” (kohan, 2021, p. 24).

Aprendemos com Larrosa (2006, p. 195) que a infância é como um estrangeiro, com sua própria língua e cultura, que não pode ser facilmente definida ou moldada de acordo com nossos próprios conceitos e expectativas. Ela nos desafia a questionar e a estar abertos a novas perspectivas, além de nos lembrar que não podemos impor nossos próprios conhecimentos e crenças sobre ela, pois “traz em sua língua uma verdade que nos convida a uma disposição de escuta”.

Nesse movimento a infância encarna o surgimento da alteridade e como OUTRO “[...] devemos abrir um lugar para recebê-la [...] (Larrosa, 2006, p. 186). Essa acolhida, por sua vez, nos revela que “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas, no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2006, p. 195). O diálogo e o encontro com esse desconhecido é uma abertura ao encontro das diferenças, “[...] que implica abertura a alteridade - sentir o OUTRO, fazer-se OUTRO na relação com esse OUTRO, pensar o OUTRO na sua diferença, na sua singularidade, não como efeito da reduplicação do mesmo” (Alves; Pérez, 2018, p. 701).

Nesse traçado das linhas, em deslocamentos junto aos intercessores teóricos, nos encontramos com Skliar (2007) e passamos a problematizar a ideia de inclusão, pois se o OUTRO da pesquisa é a criança com deficiência, quais os possíveis desse encontro e quais as ressonâncias da escuta dos seus dizeres, como acolher a esse OUTRO em uma hospitalidade incondicional e deixar que ele seja ele mesmo ao invés de tentar enquadrá-lo em termos ou classificações? Parafraçando Alves e Perez (2018), como pensar a criança com deficiência em si mesma e para si mesma, na sua existência própria? Como pensar a inclusão para além de uma inclusão? Como a infância que habita as crianças nos ajuda a pensar o OUTRO fazendo-se OUTRO na relação escolar? O que os gestos, dizeres e fazeres infantis nos permitem pensar sobre o OUTRO enquanto OUTRO, na sua diferença no contexto escolar?

Figura 3 - O que as crianças e suas diferenças nos dão a pensar?



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Essas questões ressoaram e a partir das provocações de Skliar (2007), passamos a pensar a perspectiva da inclusão. Em seus escritos, o referido autor questiona a inclusão como política e prática educativa, entendendo-a não como uma prática reversa da exclusão, mas como possibilidade de negociação de OUTROS sentidos para pensar uma política cognitiva que nega os diferencialismos, uma vez que ao produzi-los, tais práticas determinam quem é o OUTRO, quem é o diferente.

O encontro com os intercessores teóricos e suas problematizações nos deslocaram a pensar na atual conjuntura política<sup>1</sup> e como esta nos fez perceber que tratar de educação

---

<sup>1</sup>É importante lembrar o decreto assinado pelo Senhor Presidente da República (o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020), que apresentou alguns retrocessos para as políticas de inclusão, em especial ligadas à educação

inclusiva é um ato de resistência<sup>2</sup>. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa garantir o direito à educação para todos, independentemente da condição física, sensorial, intelectual ou social.

Essa política visa promover educação inclusiva, participação e aprendizagem para todos os alunos com e sem deficiência nas escolas. Para tanto, a PNEEPEI apoia a disponibilização de recursos e serviços de apoio pedagógico e tecnológico, a formação continuada de professores e gestores escolares e a criação de espaços educativos acessíveis e inclusivos (Brasil, 2008).

Segundo Pagni (2018, p. 2), a publicação da PNEEPEI “se constituiu como um marco tanto das políticas públicas para essa área quanto da corporificação dos esforços de tratá-las em nível nacional à luz de uma perspectiva inclusiva”. Essa política apresenta objetivos e desafios que vão desde a ampliação da educação especial à formação de professores que possam atuar com esse público específico. Entretanto, ainda há muito a ser feito. É necessário não apenas ações governamentais, mas também mudanças nas práticas e conhecimentos presentes nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e comunidades de pessoas com deficiência.

De acordo com Pagni (2016, p. 366), a forma como algumas políticas de educação se apresentam acabam por “buscar na especificidade da deficiência e no trabalho com os deficientes uma forma de enquadramento para seu melhor acompanhamento no tempo, no espaço, no currículo escolar”, mas dificilmente os sujeitos dessa instituição percebem que entre o deficiente e os demais alunos existe, em muitos casos, “amizade para além da escola”. Para ele, as instituições escolares perdem a oportunidade de presenciar um encontro potente por não perceberem as crianças inaugurando novos movimentos.

Esse mesmo autor apresenta “que o deficiente tem sido objeto de exclusão no ambiente escolar. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram frequentemente excluídas da

---

especial. O texto apresentado trazia algumas ideias de forma vaga, possibilitando diferentes interpretações, destacava apenas um tipo de deficiência, no caso ligada à comunidade surda, além de incluir que alunos com deficiência sejam avaliados pelos mesmos indicadores que os demais alunos, por exemplo, nas avaliações externas. No geral, a situação era bastante preocupante e gerou muitos debates e mobilizações em defesa da educação inclusiva.

<sup>2</sup>Em 2021, a situação política da educação inclusiva no Brasil foi motivo de alerta. O governo federal vinha implementando várias medidas que foram amplamente criticadas por especialistas em educação e organizações da sociedade civil. Entre as principais críticas, destacam-se a falta de investimento em políticas públicas de inclusão, o desmonte de programas e políticas já existentes, a falta de diálogo com os setores envolvidos e a promoção de discursos contrários à inclusão escolar. Além disso, houve preocupação com a implementação do ensino remoto durante a pandemia, que poderia agravar ainda mais as desigualdades educacionais e prejudicar os estudantes com deficiência ou necessidades especiais.

sociedade e vistas como ‘diferentes’ ou ‘anormais’ (Pagni, 2017, p. 169). Essa visão, em diversas situações, levou a uma tentativa de ‘corrigir’ as deficiências, em vez de valorizar as habilidades e talentos desses indivíduos.

É importante destacar que Pagni (2018) aborda a necessidade de uma reflexão sobre os limites da implementação das diretrizes da PNEEPEI em meio à crise institucional e política no país. Embora essa política tenha sido criada para reparar os danos causados pela exclusão da população e oferecer dispositivos de segurança, além de promover a inclusão por meio de políticas públicas, é uma forma de governamentalidade inclusiva, que busca integrar setores da população e torná-los produtivos e incluídos no mercado.

Ela foi resultado de uma negociação entre o Estado e diversos movimentos da sociedade civil, incluindo pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades, porém, ela por si só apresenta dificuldades em garantir melhores condições. De acordo com Pagni (2018), durante a elaboração da PNEEPEI, os especialistas utilizaram uma estratégia de filtragem para tratar a deficiência como um sinal especializado, o que levou a uma segmentação dos sujeitos com deficiência em diferentes modalidades, como deficientes intelectuais, físicos, auditivos e visuais. Essa segmentação permitiu o desenvolvimento de tecnologias específicas de atendimento e educação especial para cada grupo, mas também resultou em uma neutralização de outras características dos sujeitos, que foram filtradas e deixadas de lado.

Assim, o autor apresenta que as práticas e técnicas propostas pela PNEEPEI podem ter limitações ao enquadrar os sujeitos com deficiência em determinadas condutas e comportamentos. Por isso, é importante que as políticas públicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas para garantir que as demandas dos sujeitos com deficiência sejam atendidas de forma integral e inclusiva. Em outras palavras, é necessário que as políticas públicas sejam flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades específicas dos sujeitos com deficiência, sem limitá-los ou restringi-los a determinados comportamentos ou condutas.

Dessa forma, mesmo com as dificuldades de começar a escrever junto a uma infância que nos desafia, especialmente quando se trata das diferenças, nos arriscamos a trilhar esse caminho que não sabíamos bem aonde daria, mas esperamos encontrar nesse caminhar muitas potências infantis.

Figura 4<sup>3</sup> - O caminho percorrido

Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

### *Camínhar*

*Camínha-se sem  
pensar na vida,  
E o pensamento  
vagueia por onde quer;  
O corpo pede pouco  
à alma perdida,  
E a alma não sabe  
o que o corpo quer.*

*Camínha-se sem  
saber para onde,  
E o passo é mais  
longo do que a razão;  
O peito é um  
abismo que a mente  
esconde,  
E o coração um  
vago turbilhão.*

*Camínha-se sem  
saber porquê,  
E o motivo é uma  
coisa sem sentido;  
A vida é um sonho  
que se esqueceu,  
E o caminho é um  
tempo perdido.*

*Camínha-se sem saber como,  
E o jeito é uma coisa sem importância;  
A alma é um vago sonho de além-túmulo,  
Como camínhar  
E a vida uma vaga circunstância.*

*Camínha-se sem pensar em nada,  
E o pensamento é uma coisa sem sentido;  
A alma é um sonho que se esqueceu  
E a vida um tempo perdido.*

*(Fernando Pessoa, 1923)*

## 1.1 NO CAMINHAR UMA PAUSA PARA REVER AS QUESTÕES HISTÓRICAS

<sup>3</sup>Corredor da escola Floresta Infantil, o lugar que une as salas de aula ao pátio da escola. Por esse corredor muitas infâncias passam todos os dias. A Autora (2022).

Para entender melhor o caminho da educação especial no Brasil, optamos por iniciar falando das classes especiais, que estão no Plano Nacional de Educação de 1936-1937, nele encontramos sobre a finalidade do ensino emendativo direcionado para crianças que não podiam frequentar classes comuns.

A ideia dessas classes especiais era habilitar o aluno a aprender práticas manuais e simples para que pudessem no futuro conseguir ter uma profissão voltada para o trabalho manual. O que nos chama atenção na leitura desses artigos são as palavras utilizadas na época e naturalizadas entre todos que ali viviam, palavras como “*anômalos, idiotas, débeis e anormais*” eram utilizadas frequentemente e naturalizadas (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 11).

Ao ler tais palavras ficamos a nos perguntar: *seria possível algo extremamente ofensivo ter um dia sido aceito como algo comum? De que maneira essas escolas e classes especiais aconteciam? De que modo as infâncias das crianças com deficiência têm resistido às normalidades postas pela sociedade?*

Em 1950, com a criação de instituições filantrópicas, essas classes especiais passaram a pertencer a essas instituições educativas, mesmo que não escolares, contudo ainda havia muito a ser feito. Nesse período, a ideia era integrar as pessoas com deficiência na sociedade, assim, esses sujeitos eram “convidados” a se adequar e a adaptar-se na escola comum. A escola continuava imutável, sem nenhuma flexibilidade, e para estar naquele lugar a criança precisava provar que podia se adequar a esse ambiente (Borges; Campos; Silva, 2020).

Ao longo do tempo fomos convidados a ter como padrão uma normalidade que, na maior parte das vezes, tenta controlar a diferença do OUTRO. A partir desse ponto de vista, nossa visão do OUTRO é algo que deve ser observado, pois nas palavras de Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 8):

A alteridade do OUTRO permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Essa reflexão nos inquieta, pois, muitas vezes, tendemos a absorver as diferenças dos OUTROS em nossa própria identidade, no entanto, essa absorção pode ter consequências, como reforçar estereótipos. Nesse sentido, consideramos importante reconhecer e valorizar as diferenças dos OUTROS em vez de tentar reprimi-las ou absorvê-las em nossa própria identidade.

Chegando aos anos 1990, as crianças com deficiência passam a ser inseridas nas classes regulares numa tentativa de inclusão que foi resultado de muitas lutas (Borges; Campos; Silva, 2020). Esse deslocamento representou um grande avanço<sup>4</sup> na luta pela igualdade e diferença, ainda assim, muitas escolas enfrentaram desafios na forma como a educação inclusiva foi compreendida e implementada.

A discussão sobre Educação Inclusiva ainda é muito recente no Brasil, sendo apenas com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) que essa temática passou a ter uma maior visibilidade. Na visão de Skliar (1999, p. 17), é importante pensar a “educação inclusiva com OUTRO olhar, que vai além de tentar adequar as crianças dentro de uma realidade de normalidade. É o pensar o OUTRO enquanto possuidor de uma condição que é só sua”. A inclusão se apresenta como um processo complexo, exigindo mudanças estruturais e conceituais, embora seja perceptível que nas últimas décadas mudanças ocorreram, um longo caminho ainda se apresenta nessa luta pela inclusão das diferenças.

Nessa perspectiva, Skliar (2003, p. 16) nos convida a pensar a Educação Inclusiva com um olhar que vai além de tentar adequar as crianças dentro de uma realidade de normalidade. Para ele, atualmente há um movimento<sup>5</sup> diferente sobre o OUTRO e sobre sua alteridade, tal movimento surge com novos significados frente as novas políticas. Ainda, segundo o autor supracitado, “a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses OUTROS”. Uma alteridade que pouco é escutada.

Para Skliar (2003, p. 17), na maioria das pesquisas realizadas sobre a inclusão, há uma fala que remete a essa temática como uma sub-área da educação, que trata sobre pessoas que nasceram ou adquiriram ao longo da vida alguma deficiência, sobre como suas famílias lidam com isso ou sobre a dificuldade dos professores em trabalhar com esse público. Ele sugere ainda que existe uma “alteridade da pessoa deficiente independente e autônoma do reconhecimento dos ditos normais e que é importante entender que os padrões normais de hoje são frutos de processos sociais, históricos, econômicos e culturais”.

Parece-nos que a diferença quando não compreendida, por vezes, provoca um deslocamento, levando alguns sujeitos para lugares privados, quando por exemplo se coloca

---

<sup>4</sup>As crianças com deficiência, durante muito tempo, não tiveram direito a educação, pois a educação especial se organizava apenas como atendimento educacional especializado, tendo a Declaração de Salamanca inaugurado uma nova proposta diferenciada para essa realidade.

<sup>5</sup>Os estudos contemporâneos sobre a Educação Inclusiva vêm de maneira significativa contribuindo para uma construção de novos quadros interpretativos em torno da questão. Contudo, o debate mais corriqueiro em torno da inclusão tem sido direcionado na perspectiva sempre da falta, da ausência e da deficiência (Skliar, 2013).

crianças com deficiência em salas “especiais” e não é permitido que elas estejam com as crianças “ditas normais”, evitando com isso encontros potentes, ou então, como já citado anteriormente, quando há políticas públicas que se reverberam com hostilidade, políticas que se movimentam no intuito de separar e excluir as diferenças.

Assim, percebendo a responsabilidade política e social que é escrever sobre crianças, infâncias e educação inclusiva, decidimos esperar, lutar, acreditar que a mudança é possível e que nosso papel enquanto pesquisadoras é necessário, isso porque nessa escrita estamos tentando afirmar essas existências mínimas, indo ao encontro de perguntas que nos possibilitem pensar os possíveis dessa acolhida incondicional às diferenças. Nesse viés, a infância e sua inventividade nos auxilia a entender a deficiência enquanto diferença e é a partir da alteridade que essa diferença pode ser percebida como potência.

Como já dito anteriormente, nossos não saberes é quem nos levam nessa caminhada da pesquisa. Desse modo, sinalizamos esta pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: 1) que infância e que educação inclusiva estão sendo afirmadas nas escolas? 2) o que emerge do dizer infantil sobre a infância e a educação inclusiva? 3) o que e como esses dizeres nos provocam? 4) Esses dizeres nos possibilitam pensar a infância e a educação inclusiva? Assim, como infantes, definimos como problema de pesquisa: **O que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre educação inclusiva no contexto escolar?** A partir dessa inquietação, objetivamos de maneira mais geral nesta pesquisa: **Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar.** Nesse caminhar, de forma mais específica fomos mobilizadas a: **mapear** os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; **acompanhar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar; **problematizar** os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola.

Em nossa caminhada escolhemos o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal de contas a infância perpassa toda a existência, partindo da ideia de que a infância segue com essas crianças cronológicas por toda sua vida. Caminhamos assim para pensar um movimento de pesquisa nessa relação, nesse contexto, acreditando ser necessário questionar quem são os participantes da pesquisa e reconhecer além das pedagogias que, por vezes, os inferiorizam, quais são as pedagogias que os permitem resistir e se afirmarem existentes (Arroyo, 2014).

Contudo, um questionar não no sentido de saber seu nome, mas saber sua questão em sua própria língua, mergulhando numa geografia de encontros. Assim, ao pensar esse caminho e uma pesquisa que acontece no primar de uma caminhada, nos encontramos com a cartografia,

que “diz respeito a um flunar como atitude de investigação, no seguir uma geografia dos encontros, das vizinhanças, de um campo-potência que faz agenciar afetos no tramar realidade” (Simonini, 2019, p. 82).

Nesse caminhar aberto ao acontecimento é necessário ter o olhar observador, como quem procura e quando acha que encontra continua procurando, como se o caminhar fosse seu maior objetivo. Pois na realidade uma pesquisa cartográfica está “comprometida com o acompanhar mundos que, mesmo através de linhas provisórias, traçam e/ou estabilizam efeitos de mundos-verdade” (Simonini, 2019, p. 83). A ideia do estar juntos nos levou a entender a cartografia como um movimento que ocorre na processualidade (Kastrup, 2015), onde traçamos mapas para nos deslocarmos entre linhas, indo ao encontro do OUTRO.

Mesmo em um contexto de incertezas, provocado pela Covid-19<sup>6</sup>, buscamos pensar caminhos OUTROS, pensar uma pesquisa e uma escrita que crie e livremente busca nas linhas de fuga e nos desvios possibilidades para pensar o não pensado, um movimento de pesquisa aberta ao imprevisto e ao acontecimento, aberta aos desvios. Entendendo os desvios, a partir de Pohlmann (2005) como possibilidades da travessia, caminhos inventados, que fogem ao controle do pesquisador, pois, nem mesmo um itinerário pré-estabelecido pode nos guiar e impedir que apareça no meio da travessia desvios e curvas sinuosas.

Assim, essas aberturas podem ser pensadas como “um caminho que está para ser inventado de maneira singular, e não há como evitar as incertezas que dele fazem parte” (Pohlmann, 2005, p. 6). Desvios que se fazem em linhas errantes em direção a encontros com a infância que nos convida a escuta de si e do OUTRO.

---

<sup>6</sup>A pandemia da Covid-19 afetou milhões de pessoas em todo o mundo (2020), causando milhões de mortes e impactando significativamente a economia e a sociedade em geral. Para controlar a disseminação do vírus, muitos países adotaram medidas de isolamento social, quarentena e distanciamento físico, além de campanhas de vacinação em massa. Tudo isso prejudicou e adiou nossa entrada no campo de pesquisa.

Figura 5<sup>7</sup> - Locus da pesquisa



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Caminhante, não há caminho,  
o caminho se faz ao caminhar.*

*Antônio Machado*

---

<sup>7</sup>Escola Floresta Infantil, lugar escolhido como campo de pesquisa. Em nosso caminho, esse foi o lugar escolhido para o encontro com as crianças, suas infâncias e diferenças. A Autora (2022).

## 2 O ESTADO ATUAL DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E INFÂNCIA “DO” E “NO” AGRESTE DE PERNAMBUCO

Pesquisar sobre educação é sempre apaixonante. Iniciamos esse movimento objetivando conhecimento e acabamos envolvidas com as leituras e como uma força infantil que nos levou a caminhar por espaços OUTROS, através da leitura e da escrita.

Foi como se estivéssemos em uma caminhada infantil, entretanto, esse caminhar não se fez sozinho, embora em alguns momentos tenha sido preciso parar, nos recolher, ficar a sós e escrever, na maioria do tempo estivemos acompanhadas, seja pela nossa orientadora, pelo grupo de pesquisa, pelos autores ou pelo campo investigado, que aos poucos foram se tornando nossos amigos de caminhada.

Caminhar com amigos é uma oportunidade de se conectar com outras pessoas em um nível mais profundo, de compartilhar pensamentos e ideias enquanto se movimenta em direção a um objetivo comum, então, na busca de companhias para nossa caminhada, nos deparamos com as produções do grupo de pesquisa ao qual também fazemos parte.

Assim, trazemos nesse movimento da escrita alguns trabalhos do “Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”, coordenado pelas professoras Dras. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida<sup>8</sup>”, desenvolvidas a nível de mestrado, percebendo como eles tecem reflexões a respeito da Infância, da Educação, da Escola e dos elementos que a compõe.

Nesse caminhar com os amigos, pudemos experimentar a sensação de pertencimento e de fazer parte de algo maior do que nós mesmos. Pudemos nos sentir mais vivos e presentes no momento, enquanto deixávamos para trás as preocupações de um tempo Khronos. Pois, ao caminhar com esses amigos tivemos a oportunidade de aprender. A seguir, apresentamos alguns dos autores que nos ajudaram através de suas pesquisas.

### Quadro 1 - Trabalhos do Agreste de Pernambuco

---

<sup>8</sup>O Grupo foi criado em 2009 e desde então desenvolve estudos sobre teorias e políticas curriculares, saberes, formação e processos de profissionalização docente, educação infantil e Infância. O mesmo, subdivide-se em duas linhas de atuação singulares, a saber: Formação, profissionalização docente e práticas curriculares; Infância, alteridade e educação da infância. Do desejo de andarilhar pelos (des) caminhos do Agreste de Pernambuco, território existencial no qual materializou-se o projeto de interiorização da Universidade Pública, deslocaram-se pesquisadores, docentes e discentes que passaram a compor o programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, que iniciou em 2011 suas atividades na cidade de Caruaru, desenvolvendo a formação a nível de mestrado até o ano de 2020 e a partir de 2021 a nível também de Doutorado.

<b>Autor/a</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Objetivo da Pesquisa</b>	<b>Ano</b>
Iunaly Felix de Oliveira	OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU/PE: DILEMAS, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO DIZER A CRIANÇA E A INFÂNCIA.	Apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos no espaço/tempo da Educação Infantil.	2013
Anna Líssia da Silva	SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	Apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.	2014
Adma Soares Bezerra	A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?	Identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru, sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço.	2016
Dayseellen Gualberto Leite	ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO.	Compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira.	2017
Janice da Silva Oliveira	FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.	Compartilhar experiências, sem a pretensão de explicar o que emana dessas vozes, nos colocando em contato com experiências de alteridade, de filosofia, de acontecimentos, que cada vez mais são escassas na sociedade, mas tão intensas na infância.	2017
Vanessa Herculina de Sobral	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.	Compreender que sentidos são atribuídos à avaliação da aprendizagem nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino do município de São Caetano.	2017
Andrielle Maria Pereira	A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1995 A 2015	Analisar os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as presentes na mídia pedagógica impressa no período de 1995 a 2015.	2017
Andrezza Falcão Gonçalves	SURDEZ E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O DISCURSO DE SURDOS E SURDAS SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	O discurso dos sujeitos surdos e surdas, observado a partir da perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em diálogo com os debates sobre a subjetividade desenvolvidos por Foucault e Lacan.	2017
Joane Santos do Nascimento Saturno	A INFÂNCIA NO ESPAÇOTEMPO DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER INFANTIL, EXPERIÊNCIA E	Compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos	2018

	APRENDERESFAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS.	<i>espaçotempos</i> da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.	
Thiago Gonçalves Silva	OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO UNA-PE.	Analisar os modos como os/as docentes da Educação Infantil experienciam, inventam e tecem seus <i>aprenderesfazeres</i> nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos da formação continuada.	2018
Fernanda Maria Santos Albuquerque	INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS (IM)POSSÍVEIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SAIRÉ	Cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola.	2019
Nádia Priscila de Lima Carvalho	A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS EM SEUS DIZERES, FAZERES E APRENDERES.	Compreender como a rotina escolar é vivenciada pelas crianças de um anexo de atendimento Pré-escolar e, especificamente, identificar a configuração desta rotina escolar e a sua respectiva compreensão por esta infância que vai à pré-escola.	2019
Juliana Silva Almeida	A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO ESPAÇOTEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA.	Cartografar os movimentos, vozes e gestos das crianças e da Infância no espaçotempo da escola.	2021
Vanessa Galindo Alves de Melo	HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: O QUE AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NOS DIZEM SOBRE O TERRITÓRIO CURRÍCULOESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	Pensar o território <i>currículoescola</i> da Educação Infantil habitado e habitável por crianças, nos abrindo a uma escuta de suas vozes para que se façam ouvir, a partir da experiência da infância que, conforme temos aprendido, é o OUTRO, novidade, potência do pensamento, que nos leva a “escutar a cor dos passarinhos” pois, fala uma língua “delirante”.	2021

Fonte: A Autora (2022).

Dentro dos caminhos explorados por cada um desses trabalhos, percebemos alguns elementos que promovem aproximações e distanciamentos entre eles, compreendemos, assim, o quanto o percurso de um grupo pode trazer novas vivências para sua comunidade, como eles são atravessados por um fio que alinha todas essas ideias e torna visível o caminho traçado até aqui. Como trazido no início dessa seção, caminhar com os amigos pôde nos ajudar a refletir sobre nós mesmos e sobre a realidade existente em nosso campo de pesquisa. Foi uma oportunidade de nos conectar com outras pessoas em um nível mais profundo, de aprender sobre a importância da colaboração e do trabalho em equipe e de refletir sobre as relações da pesquisa em nossas vidas.

Em nossa caminhada pelos trabalhos realizados no e sobre o Agreste de Pernambuco,

nos encontramos com Gonçalves (2017), que se preocupou com o “discurso dos sujeitos surdos e surdas, observado a partir da perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em diálogo com os debates sobre a subjetividade desenvolvidos por Foucault e Lacan”. Os participantes da pesquisa foram adultos que frequentavam o ensino superior e a autora destacou uma deficiência específica, no caso a surdez.

Ao nos encontramos com Pereira (2017), vimos que sua pesquisa caminha em um movimento com o intuito de analisar os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as presentes na mídia pedagógica impressa no período de 1995 a 2015, especificamente nas revistas pedagógicas. Nesse movimento, Pereira (2017) percebeu que “as matérias das revistas apresentam discussões sobre o contexto da educação de surdos/as com traços das abordagens educacionais – oralista, comunicação total e bilinguismo-, sendo as pessoas surdas significadas, majoritariamente, pelo que falta ao corpo”. É uma cultura que evidencia mais a deficiência que a própria pessoa e reconhece nessa deficiência um problema a ser superado. Em ambas pesquisas, percebemos uma discussão sobre a temática educação inclusiva, além disso, elas não trabalham diretamente com crianças e podemos perceber um maior interesse sobre a comunidade surda.

Outro trabalho que se insere na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada é o de Silva (2014, p. 9), que “toma como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos na Educação Infantil”. Em seus achados, ela percebe que “a despeito das tensões e disputas presentes na produção de saberes sobre o OUTRO, há diariamente a emergência de discursos e práticas que muitas vezes silenciam o OUTRO” e acrescenta que isso “reforça estereótipos criados para governar o OUTRO e impedi-lo de nos questionar, de tirar-nos de nossa confortável posição de olharmos o mundo através de um círculo que expõe quem está dentro e quem está fora”. Assim, consideramos de suma importância o trabalho e as problemáticas aqui trazidas.

Percebemos que tais pesquisas apontam de forma significativa a importância de uma relação horizontal entre crianças e adultos. Nessa perspectiva, em seus achados os autores apresentam encontros infantis entre esses sujeitos. Tais pesquisas são realizadas COM e ENTRE as crianças e por esse motivo trazem muito mais que resultados e conclusões, elas se colocam como pesquisas cheias de infância.

Ao trilhar pelo caminho das pesquisas no e do Agreste, outras pesquisas foram nos encontrando. Algumas pareciam não trazer questões que conversassem com nossa temática, mas mesmo assim foi importante o encontro com elas, para que tivéssemos uma orientação a

seguir e para que fosse possível identificar que estávamos na caminhada de encontros.

A partir de Oliveira (2013), vimos que “os discursos dos professores (pesquisados) revelaram concepções que ainda estão muito vinculadas a discursividades, que assumem as crianças na perspectiva de um “vir a ser”, como um ser incompleto, minoritário, conferindo à Educação Infantil a responsabilidade da passagem, seja para a vida adulta, seja para as séries seguintes. Entretanto, ela apresenta que foi possível identificar também discursividades que apontam para outras perspectivas mais afirmativas, que valorizam a criança naquilo que ela é, “reconhecendo a infância enquanto condição, para além de uma fase ou etapa da vida”. Assim, vemos uma diversidade de sentidos e interpretações, mas também é possível ver o quanto a escola e seus sujeitos ainda carecem de uma relação mais afirmativa com a criança e a infância.

Ao nos depararmos com Bezerra (2016, p. 8), notamos que as escolas “parecem não se reconciliar com a infância: a induzindo a ser só um tempo que passa, um tempo que se desfigura ao ser tempo, um tempo que acaba, enfim, por desvanecer-se.” Uma infância escolarizada, uma escola sem infância. Ela constrói sua pesquisa COM as crianças sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas nesse referido espaço. Em seu trabalho ela também destaca que “a infância escolarizada é convidada a ser somente uma estreita reta: um tempo antes, um tempo durante e um tempo depois, onde alinhar o próprio corpo, negando-lhe, assim, infinitude e multiplicidade” (*ibid*, p. 9).

A medida que seguimos caminhando, fomos nos encontrando com outras infâncias, outras vozes, OUTROS olhares acerca das crianças, da infância e porquê não dizer um olhar sobre esse Agreste e seus movimentos de luta. Os estudos de Leite (2017) trazem dados importantes sobre as Redes Municipais de Ensino. Segundo a autora, essas instituições falham em garantir as condições adequadas para a oferta e atendimento de forma obrigatória e universalizada para as crianças de quatro e cinco anos de idade, reduzindo o número de turmas anteriormente existentes e, conseqüentemente, o número de atendimentos, tendo implicação direta na oferta e atendimento de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Algo que muito nos chamou atenção em nosso percurso caminhando pelas pesquisas da Região Agreste foi o quanto os dizeres infantis são colocados em destaque, a visão da criança e sua infância, além do sentido cronológico, é algo mais contemporâneo e difere das concepções etapistas. Para Oliveira (2017, p. 10), “crianças desafiam, ousam, expõem um devir que não está subalternizado a uma mesmidade, há sempre uma nova palavra, principalmente quando está imersa em uma experiência que se entrecruza com o filosofar”.

As crianças se colocam sempre dispostas a resistir, se apresentam no movimento do novo, de pensar um mundo fora da caixinha, um mundo onde as diferenças são o ponto de

partida, e isso pode ser visto quando Sobral (2017) encontra os sentidos atribuídos pelas crianças com relação a avaliação. No decorrer da leitura e em suas conclusões, ela traz o quanto a pesquisa é enriquecida ao ter como principais participantes as crianças. Além disso, a autora apresenta importantes destaques sobre a avaliação da aprendizagem, tão importante no dia a dia da escola.

A pesquisa de Saturno (2018) também foi construída com as crianças. A autora realizou uma pesquisa de cunho etnográfico e a partir da leitura dos dados, percebeu a “existência de movimentos de vida, de OUTROS possíveis no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos estabelecidos, afirmados pelas invenções das crianças e da infância”. O estudo também apresenta uma importante contextualização sobre infâncias e crianças através de narrativas acerca de uma travessia da escrita, que buscou entender como as crianças experimentam suas infâncias na pré-escola. Seus estudos apresentam que resistem ao controle, indo além de determinismos.

Segundo Saturno (2018), as crianças brincavam, afirmando a infância e mostrando que a educação se faz por intermédio da vida. Em sua escrita podemos identificar uma infância que se posicionava, resistindo aos controles, criando e inventando. Nesse contexto, a autora supracitada assinala que as crianças brincavam, afirmando a infância e mostrando a força da criação que se abria em fluxos de acontecimentos, linhas de fugas, táticas, pensamentos e experiências, que nos dão a pensar a escola, afirmando a potência e a intensidade da infância no cotidiano escolar da Educação Infantil. Portanto, a infância nessa perspectiva é uma produção constante, que resiste ao controle e à captura, e que se faz presente na vida cotidiana das crianças, mostrando a potência da criação e da experiência na construção do conhecimento e do pensamento.

Enquanto seguíamos caminhando por entre as pesquisas do e no Agreste, um desvio nos instaurou curiosidade. Silva (2018) inaugura a utilização da cartografia, a partir da qual ele discute a infância como um período que é descontínuo, inconsistente, imensurável e não-linear. Junto aos seus intercessores teóricos, ele pensa em uma infância enquanto um tempo que quebra a ordem cronológica e experimenta o tempo aión, que não é passado ou futuro, mas sim uma multiplicidade de tempos presentes (Kohan, 2020).

Nesse viés, Silva (2018) explora como essa compreensão da infância desafia as noções tradicionais de educação. Além disso, o referido estudo também explora que a compreensão dessa infância desafia as noções tradicionais de formação de professores, que muitas vezes priorizam a informação em detrimento da problematização e invenção. O autor sugere que a formação de professores deve ser vista como um espaço para produzir conhecimento e práticas

pedagógicas que surgem no cotidiano da escola.

Como metodologia, Silva (2018) utiliza a cartografia para explorar essas questões. Ele apresenta quatro possíveis movimentos que surgiram da pesquisa: o primeiro movimento mapeia a gestão da formação de professores no sistema municipal de educação, que muitas vezes se concentra em transmitir metodologia e planejamento aos professores. O segundo movimento explora como a escola organiza a formação de professores em torno de atividades que reproduzem e transmitem informações em vez de problematizar e inventar novas abordagens. O terceiro movimento examina a infância como um tempo que desafia as noções tradicionais de educação e formação de professores. O último movimento explora como os próprios professores criam espaços para compartilhar experiências e conhecimentos fora dos programas formais de formação de professores.

Nesse contexto, Silva (2018) percebeu que os professores movem práticas de formação inventiva, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar. Aponta também a importância dos/das docentes se envolverem no encontro com a infância e com os/as próprios/as docentes, da mesma forma que mostrou a força e a potência dos aprenderes/fazer de professores/as, das crianças e da infância, tecidos no cotidiano escolar, que apostam e inventam alternativas para pensar e afirmar o lugar da docência, das crianças e da infância no contexto da Educação Infantil.

Ao nos encontramos com Albuquerque (2019), fomos levadas a pensar sobre os deslocamentos e movimentos da infância, da experiência estética e da arte na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora buscou cartografar os (des)encontros (im)possíveis desses elementos na escola, considerando suas instaurações a partir de mínimas interrupções e irrupções na rotina escolar. Seu caminhar enquanto aprendiz de cartógrafa sugeriu uma pesquisa realizada com crianças e muito contribui nos estudos relacionados à infância. Ela nos apresenta a leveza de sua escrita e nos convida a perceber a leveza também existente em uma infância. Instaure uma reflexão de uma infância outra a partir de intercessores conceituais como Kohan e Skliar.

Assim, escreve sobre uma infância que encontra na experiência estética e na arte uma forma de se expressar e se desenvolver. Em sua fala as crianças são vistas como agentes que mobilizam os possíveis da experiência estética na escola, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais intenso e envolvente. Assim, Albuquerque (2019) enriquece sua pesquisa com a arte que é vista como um elemento que insiste e resiste através das (re)criações provocadas pelas crianças, fazendo com que a arte invada e evada as salas de aula, criando

novas possibilidades de aprendizagem e expressão e permitindo os deslocamentos e desvios na escola, que podem levar a novas perspectivas e modos de existência mínimas, sem nada e sem ninguém a menos.

Em outro momento da nossa jornada, nos deparamos com Carvalho (2019), que traz uma abordagem na perspectiva de compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças em uma pré-escola. O estudo partiu da curiosidade em entender a organização diária dessa etapa da educação, a partir das tessituras inventivas da infância que ressignificam constantemente o espaço institucional. Em sua andarilhagem da pesquisa, Carvalho (2019) observou que a rotina da pré-escola organizava-se a partir de momentos que, apesar de marcados por regularidades e repetições, pouco se aproximavam da inventividade que a infância traz consigo. Assim alguns movimentos chamaram sua atenção, pois o atendimento às crianças, dentro dessas dimensões, pouco refletia as singularidades e multiplicidades que povoavam o cotidiano e a rotina da pré-escola. Ela identificou que as crianças não viam a escola apenas como um lugar de fazer tarefas, mas também como um lugar de brincar, de encontros e de conversas.

Essa autora ressalta que é importante acolher e receber a infância nos espaços-tempos oferecidos a elas, atribuindo pelos seus olhares um modo OUTRO de compreender suas experiências. É preciso considerar a inventividade infantil e promover um ambiente que permita às crianças criar alternativas e deslocar a organização inicial, trazendo outras perspectivas para o cotidiano escolar (*ibid*). Ademais, a referida autora também aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, valorizando a singularidade das crianças e suas formas de expressão e aprendizagem. É preciso ir além da organização rígida da rotina e criar espaços que permitam às crianças serem protagonistas de suas próprias experiências educativas.

Em Almeida (2021) fomos envolvidos pela cartografia e pela beleza de sua pesquisa. Pesquisa essa que tivemos o prazer de acompanhar mesmo que um pouco distante. Ela traz um lindo caminhar pela infância, sua potência, suas vozes, suas experiências. Almeida cartografou com os movimentos, vozes e gestos das crianças e da infância no espaço tempo da escola, buscou compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças em uma pré-escola. Observou que a rotina era organizada a partir de momentos marcados por regularidades e repetições, contudo as crianças também criavam alternativas e promoviam encontros que deslocavam a organização inicial, trazendo outras perspectivas para o cotidiano.

Nesse potente movimento a autora aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, valorizando a singularidade das crianças e promovendo um

ambiente que permita a elas criar alternativas e deslocar a organização inicial, trazendo outras perspectivas para o cotidiano escolar. Sua escrita foi uma ferramenta poderosa utilizada na pesquisa para capturar gestos, pequenos espaços de potência e profanação que promovem reflexões sobre a escola na sociedade contemporânea.

Almeida destaca que a pesquisa em educação nos permite ver a escola como um mundo composto de ‘intermundos’ que vão além das disciplinas e atividades curriculares. E nos convida a prestar atenção aos gestos e movimentos que acontecem na escola, pois são eles que podem instaurar mudanças e transformar a forma escolar.

Assim, nos identificamos com Almeida (2021), quando destaca que é importante acolher e receber a infância nos espaços-tempos oferecidos a elas, atribuindo pelos seus olhares um modo OUTRO de compreender suas experiências. E destaca: “é preciso considerar a inventividade infantil e promover um ambiente que permita às crianças criar alternativas e deslocar a organização inicial, trazendo outras perspectivas para o cotidiano escolar”.

Melo (2021) problematiza a infância como caminho para a pesquisa com crianças, invencionando instaurações e conversações para hospedar seus dizeres, fazeres, aprenderes. O (des)convite a essas andanças e o gesto da hospitalidade potencializam a pensar OUTROS currículos possíveis; quem sabe, Currículos-Slimes? Currículos-Descomportados? Currículos-Andaleços? Currículos-Delirantes? Ou quem sabe Currículos-Hospitaleiros? É a potência da pergunta que nos faz perceber a potência dos dizeres questionadores da infância, na perspectiva de uma pesquisa que se forja pela proposição inventiva do ser criança no currículo/escola, ou seja, existências mínimas “anunciadoras-denunciadoras” de vidas de currículos OUTROS. Sua problematização teve como objetivo cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitavam pensar OUTROS modos de fazer/invencionar o currículo na pré-escola, a partir dos dizeres, fazeres e aprenderes infantis.

Assim, ao caminhar pelas pesquisas do Agreste, que em sua maioria trazem essas infâncias do agreste, cheias de singularidades, energias, conseguimos nos abastecer de inquietações e instaurações potentes que permitiram que, ao conviver com elas, tivéssemos a oportunidade de aprender uma escrita infantil e cheia de liberdade, a qual atravessa essas vozes e nos permite aprender com as crianças. Tais pesquisas levam a refletir sobre o que tem sido produzido no Agreste e encaminha-se no sentido de trilhar. Assim, ao invés de começar de novo, podemos seguir a partir dos achados de pesquisadores e pesquisadoras que já caminharam por caminhos desconhecidos e que podem auxiliar na direção de mais uma caminhada da infância.

A partir de tais pesquisas percebe-se o quanto é importante as pesquisas COM e ENTRE

crianças. Aprender com as crianças e a infância é movimento desafiador, e uma oportunidade de novas instaurações. Uma pesquisa infantil é aquela que não sabe onde se quer chegar, nela o caminho é mais importante ou tão importante quanto a chegada; as perguntas são mais importantes que as respostas e a escuta torna-se quase que condição para que tudo isso se torne possível.

Figura 6 - Criando, inventando, inaugurando



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*“O melhor lugar do mundo é aqui e agora.  
Aqui, onde indefinido, agora, que é quase quando”.*

*(Gilberto Gil)*

### 3 NO CAMINHO, UM ENCONTRO: Infância e o devir-criança

Na presente pesquisa, fomos convidados a pensar em uma infância não cronológica. Uma infância que nos habita e nos transforma. Kohan problematiza a infância em diferentes momentos, a partir dele entendemos que ela (a infância) vai além de uma etapa da vida cronológica. “Ela pode ser uma forma específica de experiência na vida. [...] infância parece ser uma possibilidade, uma força, um vigor, uma intensidade, ao invés de um período de tempo” (Kohan, 2020, p. 7). Ao caminhar em busca de infâncias somos atravessadas por diferentes tempos. Durante nossa caminhada e enquanto escrevemos, esses tempos estão sempre “presentes”, *Khronós*, *Kairós* e *Aión*.

Iniciemos a falar de *Khronós*, que é um tempo regido pelo relógio, um tempo que não para, se movimenta de forma sucessiva, em sequência. Possui presente, passado e futuro, sendo o presente o limite entre passado e futuro e se apresenta como o agora, ele é um tempo adulto, conhecido pela escola, pois a mesma se organiza a partir dele (*id.*, p. 7). *Khronós* é linearidade, podemos ver isso no trabalho pedagógico das escolas, por exemplo, para se chegar a 3ª série/ano do Ensino Fundamental é preciso passar por séries/anos que antecedem. Os conteúdos que são trabalhados na 4ª série/ano são pré-requisito para os conteúdos da 5ª série/ano. Desse modo, como lemos em Kohan (2020, p. 6): “*Khronós* preside sobre a continuidade do tempo sucessivo e só é possível neste mundo imperfeito devido uma de suas mais imperfeitas marcas: movimento”.

No que diz respeito a *Kairós*, ele é o tempo oportuno, um tempo específico para acontecer algo, um tempo qualitativo. Entretanto, as instituições que seguem *Khronós* acabam por estabelecer momentos propícios para se aprender e/ou fazer determinadas atividades. Em muitos momentos, as crianças não se sentem oportunizadas por esse tempo (*ibid.*, p. 7). É um tempo único e se apresenta a cada criança de forma diferente, o que nos leva a refletir sobre a forma que a escola está organizada.

*Aión* é o tempo da infância. Um tempo intenso, o tempo presente que dura, é o tempo daqueles momentos que não percebemos o tempo passar. É o tempo daquelas experiências nas quais estamos suspensos no presente; o amor, a filosofia, a leitura e a escrita (Kohan, 2020, p. 7). Ele é o tempo em que a infância se manifesta, o tempo do perguntar, do querer saber. Se na lógica de “*khronós* uma criança está no início, em um primeiro, não desenvolvido estágio de ser, em termos de *aión*, não há ser mais realizado que uma criança” (*ibid.*, p. 8). Ao problematizar a infância, *Aión* nos faz pensar que ela – a infância - habita um OUTRO tempo e esse OUTRO tempo habitado por ela é aquele que não segue uma lógica.

Para Kohan (2007, p. 73), a infância “[...] não está relacionada a uma idade específica, mas, sim, a uma experiência no tempo aión, uma experiência da diferença, da inventividade”. Sendo experiência atravessa e habita a criança cronológica, os adultos, os idosos, as ideias, o pensamento e as perguntas. A infância, assim, é pensada a partir das minorias, do aión, das linhas de fuga, da diferença.

Falar de infância é falar sobre uma voz infantil, cheia de possibilidades. Para Larrosa (1998, p. 69), a infância se apresenta como um enigma, “a infância é o OUTRO: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas [...]”. Aponta ainda que “a alteridade da infância é “[...] sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença” (*ibid.*, p. 70). Nesse contexto, a infância se apresenta como um modo singular de experiência, um deslocamento OUTRO experienciado por crianças, jovens, adultos e idosos que se permitam por ela habitar, um movimento do filosofar.

A infância que acontece no tempo aión se mostra como um OUTRO que possui uma alteridade outra e ao perceber essa infância como alteridade nos identificamos com Larrosa (2010, p. 186), quando ele coloca que “a infância nunca é o que sabemos [...], mas, por outro lado, é portadora de uma verdade a qual devemos nos colocar à disposição de escutar [...]”. Ao entender essa infância como alteridade, somos convidados a perceber que esse OUTRO é diferente de nós, e por isso não deveria ser pensado a partir da falta. Mas, como acolher essa infância outra e sua alteridade? Uma vez que “o OUTRO é sempre o estrangeiro que não fala minha língua” (Skliar, 2008, p. 46).

Segundo Kohan (2015, p. 217), a “infância e a filosofia andam juntas, sendo a primeira quase que uma condição para a segunda”. Essa infância que nos habita, nos convida incessantemente a viver e pensar novas possibilidades, pois ela se mostra sempre como pergunta. Por isso, na maioria de seus escritos, o autor supramencionado apresenta a relação dessa infância com a filosofia, deixando clara uma relação de dependência de uma pela outra. Para ele, o ato de pensar é sempre um ato de se colocar no começo, tendo consciência do nosso não saber .

Sócrates é um bom exemplo dessa relação. Um verdadeiro infante que se colocava como perguntador, estrangeiro, o que sabe que não sabe. A forma como Sócrates se colocava mostra seu lado infantil, que diferentemente do que estamos acostumados a pensar<sup>9</sup> é a melhor parte

---

<sup>9</sup>Em algumas situações, a infância é vista como um período de imaturidade e falta de responsabilidade, sendo associada a comportamentos infantis e inapropriados. As pessoas frequentemente usam frases como “deixa de ser infantil”, como uma forma de criticar comportamentos que consideram inadequados para a idade ou situação. Essa

de si, pois é o lado que o permitia pensar sobre o impensado, refletir, aprender e construir (Kohan, 2015). Diferentemente do que nos fizeram acreditar um dia sobre a necessidade do saber, somos a partir de Sócrates convidados ao não saber, a uma condição que nos permitiria conhecer tantas outras possibilidades.

No mundo adulto temos a necessidade de saber, mas no mundo infantil temos a possibilidade do não saber, que nos permite alcançar muitos OUTROS saberes. “Crianças desafiam, ousam, expõem um devir que não está subalternizado a uma mesmidade. Há sempre uma nova palavra, principalmente quando está imersa em uma experiência que se entrecruza com o filosofar” (Oliveira, 2017, p. 7).

Segundo Kohan (2015, p. 219), no mundo infantil da filosofia, reside um vazio diferentemente do que consideram os adultos: “a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber”. Partindo dessa visão, a ignorância pode ter OUTROS significados, passa a ser vista como um saber, partindo da ideia de que não podemos aceitar os saberes postos, pelo contrário, devemos nos oportunizar conhecer novas possibilidades de conhecimento.

Assim, a sabedoria parte desse lugar do não saber, o que inicialmente nos inquietou e nos deixou um pouco assustados. *Como assim, o mais sábio é aquele que não sabe?* Crescemos aprendendo sobre a importância de aprender e pouco nos é falado sobre um aprender infinito, que recomeça, que humildemente se coloca sempre no começo, permitindo que OUTROS saberes se apresentem. Um saber que não possui hierarquia, mas que soma-se a OUTROS saberes na busca de novas ideias. Essa infância é apaixonante, por vezes nos constrange, é potente, livre e porquê não dizer: é estrangeira.

As experiências de temporalidades nos possibilitam pensar em duas infâncias: “Infância majoritária” e “Infância minoritária”. Kohan (2007, p. 94) apresentou-nos a “Infância majoritária” de continuidade cronológica, de histórias e etapas de desenvolvimento que habitam os espaços institucionais; e a “infância minoritária” como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como um situar-se intensivo no mundo (Albuquerque, 2019, p. 24).

A infância majoritária caminha dentro de uma continuidade cronológica, em etapas do desenvolvimento e, na visão de Platão, se educa conforme um modelo. Além dessa infância existe uma outra que habita um tempo OUTRO, outras linhas, como já apresentado anteriormente, a infância minoritária. Essa é a infância que acontece como experiência, como

---

visão da infância pode levar à desvalorização das necessidades e perspectivas das crianças, bem como à imposição de padrões e expectativas inadequados para o seu desenvolvimento.

acontecimento, ela se mostra como uma ruptura, uma revolução, resistência e criação, uma “infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino com comportamentos desafiadores’”, uma infância sempre disposta a se reinventar (Kohan, 2004, p. 4).

Figura 7 – Um dos recreios da escola Floresta Infantil: As diferenças (r)existindo



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

O recreio na escola Floresta Infantil<sup>10</sup> era um dos momentos em que as crianças tinham abertura para interagir e brincar entre si, independentemente de suas diferenças. Geralmente, era um momento em que elas aprendiam a conviver com as diferenças e as valorizar enquanto potência.

Era nesses momentos provocativos que as crianças instauravam movimentos de hospitalidade, oferecendo ajuda, compartilhando brinquedos e ideias, e reconhecendo as diferenças como algo positivo e enriquecedor; era lindo ver a infância minoritária resistindo naquele tempo-OUTRO. Ao promover a hospitalidade e a inclusão das infâncias minoritárias no contexto escolar, as crianças aprendiam a conviver com as diferenças desde cedo,

<sup>10</sup>Nome fictício para a escola campo de pesquisa.

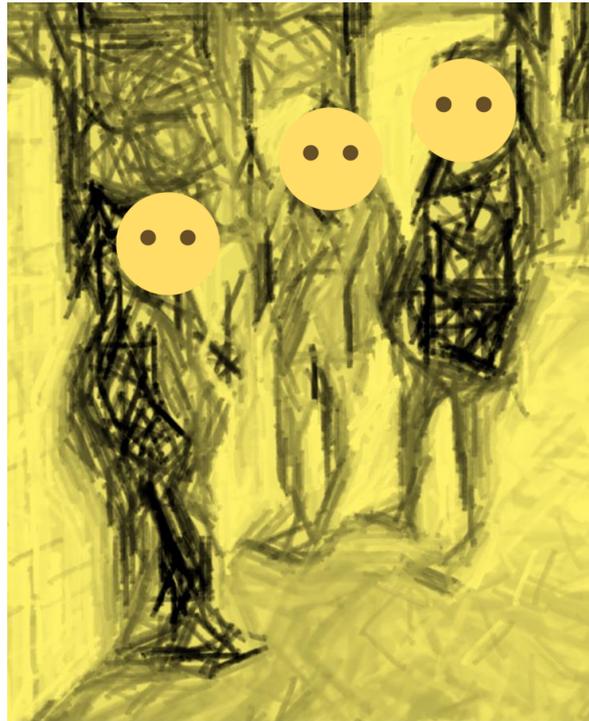
desenvolvendo habilidades importantes para a vida.

Na visão de Kohan (2004, p. 4), as infâncias majoritárias e as minoritárias não se movimentam como excludentes uma da outra, pelo contrário, as linhas de ambas se tocam, se cruzam, “se confundem”. E continua “ não somos juízes”. O movimento não é destacar uma da outra, mas pensar além do que deve ser, pensar o que pode ser (*ibid.*, 2004, p. 5). Essas infâncias majoritárias e minoritárias e as experiências das temporalidades habitam a escola e, por vezes, se entrecruzam com o próprio tempo e estão presentes nos nossos projetos pedagógicos e nossas práticas.

Quando trazemos essas experiências temporais nossa intenção não é excluir o OUTRO tempo, mas entender que o khónos não pode ser o tempo dominante, e como destaca Kohan (2019), pensar como a infância poderá mais uma vez nos ensinar, como ir ao seu encontro e tornar a devolver a escola uma outra experiência de tempo. Os encontros no recreio entre essas infâncias oportunizavam interações com as diferenças, pois as crianças estavam em constante desenvolvimento, seja ele físico, cognitivo ou emocional. Era nesse espaço-tempo que as crianças exploravam diferentes formas de ser e de se relacionar com os OUTROS.

Em nossa caminhada, observamos que havia momentos em que nos sentíamos inquietos ao entrar na sala de aula. Percebíamos algumas diferenças naquele espaço, mesmo que inconscientemente. Às vezes, a escola organizava a disposição das crianças com deficiência em lugares específicos da sala, com o intuito de proporcionar melhor visibilidade e acesso. No recreio, porém, as diferenças pareciam se misturar. As crianças de diferentes séries e habilidades se juntavam e suas diferenças eram menos perceptíveis. Era como se no recreio só existissem crianças, com suas alteridades e diferenças misturadas entre si.

Figura 8 - A hospitalidade infantil:  
*Formiga, Gatinha e Coelha em uma conversa durante o recreio*



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Nesses encontros com as crianças vimos emergir transformações, experimentações e novas formas de existir naquele tempo experienciado por elas. Naquelas instaurações, novas possibilidades eram inauguradas e novas conexões foram criadas, permitindo a emergência de novas formas de vida e de pensamento. Assim, acreditamos que o conceito devir-criança, criado por Deleuze e Guattari (1997, p. 64), mereça alguns destaques.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), a cultura ocidental tem uma visão muito limitada do corpo humano, buscando sempre a perfeição e a normalidade, o que acaba por excluir aqueles que não se enquadram nesse padrão. De forma simples, podemos dizer que o devir é um processo de criação e transformação contínua, tal processo envolve a extração de elementos do presente e a construção de novas relações que nos levam em direção a um futuro possível. Dentro dessa visão, o devir é um processo criativo que nos permite inventar novas formas de vida e de subjetividade, e que nos leva em direção a uma constante reinvenção de nós mesmos.

O conceito de devir-criança, inventado por Deleuze e Guattari (1997), é segundo Kohan

(2004, p. 5), algo que precisa ser entendido, partindo dessa outra temporalidade, que é construída. “O Devir-criança não é tornar-se criança, é um encontro entre duas pessoas e desse encontro surge um terceiro movimento que reverbera enquanto algo sem passado, presente ou futuro”; o “devir-criança é o encontro de um adulto com uma criança que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa”.

Devir é um processo. Até mesmo quando é uma criança que devém, ela entra em um devir-criança, pois devir não é reivindicar um estado já codificado e identificado; tampouco é chegar a alcançar um estado predefinido e reivindicado por meio da cópia, do adestramento ou da imitação. Devir-criança é, pelo contrário, entrar em uma zona de vizinhança e indiscernibilidade na qual não seja possível distinguir-se de uma criança. (Jódar; Gomes, 2002, p. 35).

Partindo dessas ideias, Jódar e Gomes (2002) passam a discutir os aspectos desse “devir”. Para eles a criança do devir não é um objeto da educação, mas uma imagem da alteridade. Ou seja, um OUTRO ilimitado, um OUTRO capaz de alcançar novas possibilidades e porquê não uma outra educação. Uma educação que, ao explorar as linhas de fugas que é o devir-criança, escapa e se desterritorializa.

Assim, ele pode ser entendido como um processo de transformação constante, que não se limita a alcançar um estado já codificado e identificado, nem a imitar ou copiar um modelo predefinido. Ele instaura o diferente, isso nos mobiliza a dizer que, quando uma pessoa entra em um devir-criança, ela não está simplesmente tentando se tornar uma criança ou imitar seu comportamento, ela está entrando em uma relação de proximidade e de abertura com a infância, explorando, criando, potencializando novas possibilidades de subjetividade e de relação com o mundo. É, portanto, o devir-criança um processo criativo que permite a reinvenção constante de si mesmo, abrindo espaço para novas formas de vida e de expressão.

Dessa forma, o devir-criança (Deleuze, 1997) se coloca como uma busca por novas possibilidades, deslocando, assim, experimentações outras. Contudo, o devir não acaba aqui, visto que o referido autor discorre sobre outras formas de devir, tal como o devir-deficiente, que ensaia a possibilidade de se pensar uma nova relação com o corpo e com a deficiência, de modo a criar novas formas de vida e de subjetividade. Consequentemente, a noção de devir é essencial para refletir sobre mudanças e, especificamente, como pensar o OUTRO e suas diferenças.

### 3.1 O QUE PODE UMA INFÂNCIA, CORPO, DEVIR-DEFICIENTE? PENSANDO OUTROS POSSÍVEIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreende-se que algumas crianças enfrentam dificuldades em realizar certas atividades e, por isso, são classificadas como “crianças com deficiência”. No entanto, é importante lembrar que esses sujeitos possuem corpos capazes de realizar muitas outras atividades e funções, apesar de suas limitações. Não raramente, essas crianças enfrentam barreiras que limitam seu acesso à educação e a sua participação plena na sociedade, resultando em desigualdades e, por vezes, exclusão. É fundamental, portanto, buscar formas de superar essas barreiras e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e igualitária.

Em nossa caminhada, na tentativa de cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis, nos encontramos com o devir-deficiente, que reconhece a experiência da deficiência como uma forma de plasticidade que expõe os limites das referências antropológicas da pedagogia (Freitas, 2016, p. 11). A deficiência a partir dessa visão é percebida como uma fragilidade ontológica que expõe nossa vulnerabilidade e pode provocar transformações radicais. O devir-deficiente visa mover o diálogo sobre as políticas de inclusão, reconhecendo que a deficiência é uma forma de “plasticidade” (Freitas, 2016, p. 11) que restringe ou impossibilita o aperfeiçoamento e torna ineficaz a virtude da perfectibilidade.

Freitas (2016) nos convida a repensar a noção de plasticidade<sup>11</sup> na educação, especialmente no que se refere aos sujeitos deficientes. Para ele, a questão da deficiência já não é mais a da representação ou inclusão, mas de impulsionar uma reflexão que diga sobre os modos como acessamos a nós mesmos, lembrando que o si mesmo da deficiência é apenas uma ficção ruinosa que permite dar a ver o que nunca se verá, quem somos nós. O devir-deficiente<sup>12</sup>, então, seria a possibilidade de enxergar a deficiência de outra forma, não como algo a ser corrigido ou eliminado, mas sim como uma diferença a ser valorizada e integrada à sociedade.

De acordo com Freitas (2016, p. 6), o devir-deficiente questiona a lógica da

---

<sup>11</sup>As neurociências têm demonstrado que os neurônios se modificam durante toda a vida, o que pode ocorrer tanto através da eliminação de neurônios que não estão sendo utilizados, como pela alteração no dinamismo morfológico e funcional dos que estão em uso. O mais curioso é que, nessa análise, o cérebro passou a ser considerado uma espécie de obra de arte em constante construção, admitindo-se inclusive que, em períodos regulares, ele pode realizar o desligamento intencional de alguns neurônios a fim dar espaço para que outros possam se desenvolver de forma mais eficiente (Freitas, 2016, p. 2-3).

<sup>12</sup>Deleuze não é o criador do conceito “devir-deficiente”, entretanto, esse termo surge a partir de uma série de discussões e reflexões no campo da filosofia, da psicologia e da educação inclusiva. No entanto, o conceito de “devir” é central na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que exploram a ideia de que tudo está em constante transformação e que as identidades são fluidas e mutáveis. Mais à frente, traremos autores que falam do devir-deficiente.

representação e das diferenças. Assim, ao assumir o devir-deficiente, trilhamos um caminho para escutar outras possibilidades, “acolhendo o fato de que toda presença, aparição ou manifestação humana emerge como um modo de habitar na imperfeição, no inacabado, no indeterminado”. Em vez de criar uma abordagem pedagógica para os diferentes, o devir nos ajuda a questionar o que a pedagogia poderia aprender sobre os diferentes. Nessa perspectiva, sentimos ser importante que a pedagogia não projete uma abordagem preconcebida sobre os diferentes, mas que se abra para aprender com eles, tornando-se uma prática que se desenvolve em relação aos diferentes.

Nesse viés, Deleuze (1997) sugere que é possível estabelecer novas formas de relações entre os corpos, rompendo com as barreiras que separam aqueles que se consideram “normais” dos considerados “diferentes”. Nesse sentido, o devir-deficiente é uma forma de ampliar as possibilidades de existência, de valorizar a diversidade e de promover a inclusão social. A ideia é construir uma sociedade mais justa e acolhedora, que não relegue as pessoas com deficiência a um segundo plano, mas que as reconheça como sujeitos de direito e capazes de contribuir de forma significativa para o conjunto da sociedade.

Essa mudança de paradigma implica em uma reconfiguração da própria noção de deficiência, pois, a mesma deixaria de ser vista como uma falta ou uma limitação, e passaria a ser compreendida como uma singularidade que se manifesta de formas diversas nas vidas dos diferentes. Essa singularidade não deve ser capturada ou normalizada pela pedagogia, mas sim valorizada e respeitada em sua diferença.

Nesse sentido, Freitas (2016) nos remete a possibilidade de uma pedagogia que se abre para aprender com as práticas e formas de vida dos diferentes, reconhecendo que essas práticas e formas de vida podem oferecer novas perspectivas e conhecimentos que enriquecem a própria pedagogia. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que se desenvolve em relação com os diferentes, em um processo de aprendizagem mútua e em constante transformação.

Contudo, a diferença ainda se coloca como um desafio para a sociedade contemporânea. Entender esse desafio requer perceber o “devir deficiente” como ponto de partida nessa jornada. Quando a gente traz a questão do sujeito deficiente, segundo Carvalho (2014, p. 3), acabamos sustentando a hipótese de que todo ser humano é devir deficiente. No devir não há “progressão ou regressão, ele não produz algo, ele é ele, é verbo; é como se fosse um rizoma, mas que não se fixa pelas estruturas classificatórias que poderiam classificá-lo ou identificá-lo, pelo contrário, ele se abre para novos fluxos, para novas possibilidades”.

Partindo dessa lógica, podemos entender que o devir-deficiente proporciona transformações. Assim, uma criança que por algum motivo tenha dificuldades em sua

verbalização, através do devir-deficiente encontra formas não verbais de se expressar e ser escutada, como no caso de *Sapinho*<sup>13</sup>.

*Durante um dos recreios na escola Floresta Infantil, Sapinho se jogou no chão entre um grupo de crianças que conversavam. aparentemente seu desejo era ser escutado por aquele grupo. Ele já havia passado por aquele grupo de crianças várias vezes, com movimentos como: parar perto do grupo, sentar ao lado do grupo, mas em nenhum momento o grupo percebeu suas tentativas, foi quando ele se joga entre essas crianças e elas percebem sua presença. Gestos de carinho e atenção podem ir além da fala e serem uma forma de comunicação afetiva para essas crianças (Diário de campo, 2022).*

Figura 9 - *Sapinho* em uma de suas tentativas de ser escutado



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

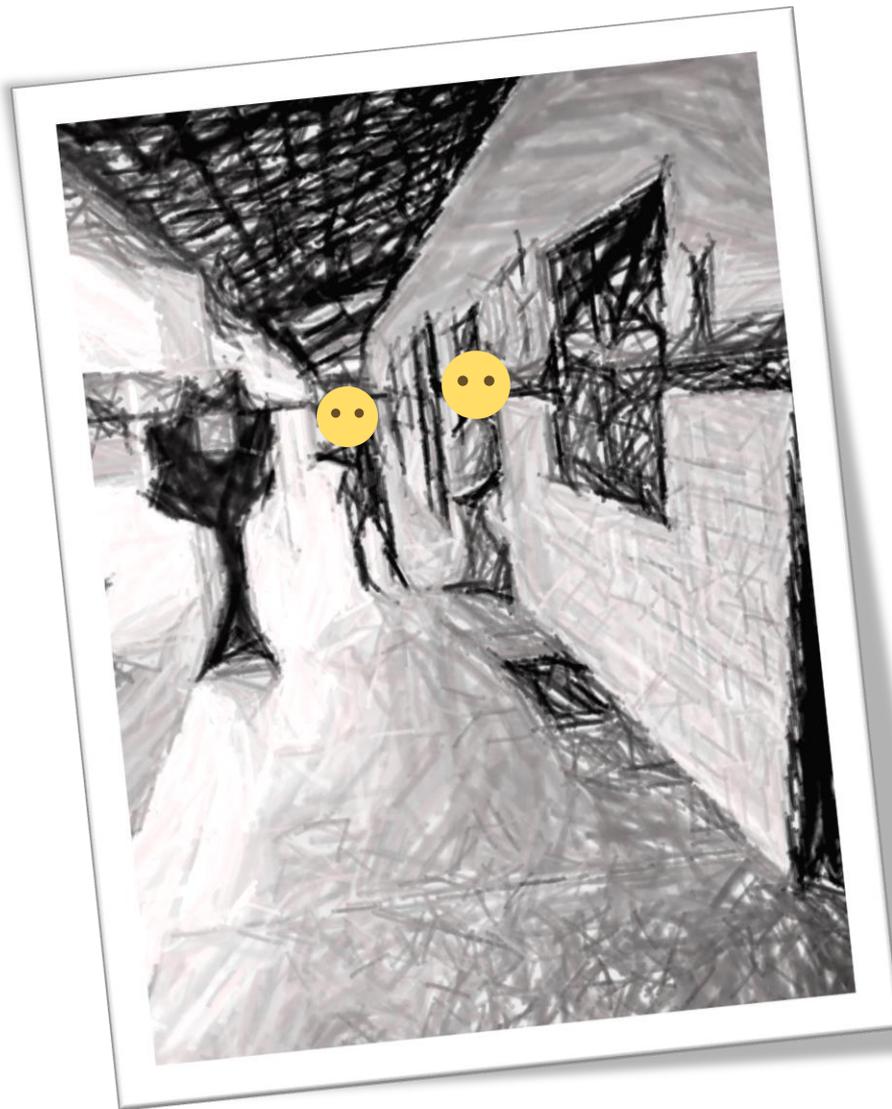
---

<sup>13</sup>Nome fictício. Sapinho é um dos cartógrafos de nossa pesquisa.

As crianças se levantaram apressadas e ficaram assustadas com a chegada repentina de *Sapinho*. No entanto, a reação do pequeno foi surpreendente: ele começou a rir, como se tivesse acabado de vencer um grande prêmio. Seu sorriso sincero e contagiante acabou por acalmar as crianças e deixá-las mais à vontade na presença dele. Foi uma cena encantadora. Com o devir-deficiente o OUTRO pode ser quem ele é, desse modo, quando a gente compreende a deficiência como condição humana, temos a oportunidade de sentir o devir-deficiente como parte de quem somos, e pensar que essas diferenças podem ser potencializadoras dos processos aos quais nós seres humanos pertencemos.

*Sapinho* e seu devir, transformou aquele recreio, inaugurou novos gestos. Ao perceber o devir, somos convidados através dos gestos instaurados por *Sapinho* a conhecer a alteridade como parte fundamental da existência humana. A alteridade surge como uma oportunidade de crescimento e aprendizado, pois permite que possamos ampliar nossa compreensão do mundo e das pessoas ao nosso redor.

Figura 10 - *Margarida* e a professora *Leoa* no corredor da escola Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*"O OUTRO é sempre o OUTRO, sempre diferente, sempre singular, sempre único, sempre irrepetível" .*

*(Skliar, 2008)*

### 3.2 ALTERIDADE E DIFERENÇA: Um caminho cheio de desvios

*As aulas já haviam começado, os alunos já estavam em suas salas de aula. Quando passamos pelo corredor presenciamos a professora Leoa acolhendo Margarida, que nesse dia havia chegado mais resistente. Margarida parecia não querer habitar o espaço-tempo da sala de aula. Durante alguns minutos a professora Leoa escutou aquela demanda, depois de muita conversa, Margarida decide voltar para a sala (Diário de Camo, 2022).*

Nossa caminha foi provocada por vários desvios, que nos levaram a caminhos que não imaginávamos encontrar. Ao presenciar o acolhimento da professora *Leoa* com a aluna *Margarida*, nos voltamos para Skliar (2008), pois segundo ele, quando não há um reconhecimento da alteridade das crianças e de suas diferenças, deixamos escapar a possibilidade de saber lidar com esse OUTRO (que é um sujeito possuidor de singularidades próprias), com isso, “damos espaço para que ao invés de inclusão ocorra uma exclusão” (*ibid.*, p. 18).

Concordamos com Skliar (2008, p. 18), quando ele diz que “desconstruir é de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita”. *Margarida* instaura um gesto de resistência e quando a professora *Leoa* para e escuta o gesto de *Margarida*, ela acaba iniciando um OUTRO gesto que se volta para o desconstruir, ela é chamada pela diferença.

Para refletirmos acerca das ideias apresentadas por Skliar (2008, p. 18), se faz necessário entender que os “padrões normais de hoje são frutos de processos sociais, históricos, econômicos e culturais que controlam a forma como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos OUTROS”. Ao longo dos tempos, fomos convidados a ter como padrão uma normalidade que, por muitas vezes, tenta controlar a diversidade do OUTRO. A partir desse ponto de vista, nossa visão do OUTRO é algo que deve ser observado, pois nas palavras de Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 8):

A alteridade do OUTRO permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Frequentemente, partimos da ideia de que a deficiência é algo biológico, com características únicas. Contudo, somos convidados a ter um novo olhar no sentido de como o normal foi construído, possivelmente assim poderíamos parar de procurar o que falta no OUTRO para que ele seja completo, e perceber esse OUTRO como diferença, como sujeitos autônomos.

Pensar o OUTRO, que é diferente de nós e de nossas normalidades como sujeitos com defeito e pessoas incompletas, faz parte de uma crença baseada em uma cultura, na qual o

diferente é tido como algo inferior, ou seja, uma visão etnocêntrica<sup>14</sup>. Quando uma criança nasce com características diferentes dos padrões impostos pela sociedade, “toda a sua vida passa a ser pautada e baseada nessa característica e a alteridade deficiente, raras vezes, é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos” (Skliar, 1999, p. 17).

Nessa visão, Skliar (2006, p. 24) sinaliza que a preocupação com as diferenças tem se transformado em uma obsessão pelos diferentes. Para ele:

é preciso suspeitar dessa modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quais são os deficientes, esquecendo as diferenças. Ele acrescenta que a escola atual não se preocupa com a “questão do OUTRO” e que tem se tornado fiel ante todo fragmento da alteridade, ante cada resquício de diferença em relação a “mesmice”.

Nesse contexto, o referido autor nos instiga a pensar “quem é esse OUTRO, esse “estranho” que nos pedem para acolher? Percebemos toda uma luta que vai contra o déficit. Há todo um esforço clínico e psicopedagógico na tentativa da “cura” da deficiência e esse é o erro, negar a diferença e não potencializar. Assim, negamos a possibilidade da existência da diferença e as crianças, por sua vez, ao invés de “jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se” (Skliar, 2013, p. 10). Desse modo, quando agimos enquanto educadores com uma visão errônea da deficiência, o resultado sempre será do fracasso escolar:

Há uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso escolar [*por parte dos alunos com deficiência*]. O fracasso é resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a ideia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras (*ibid.*, p. 10-11 *Grifos nossos*).

Ao colocarmos a culpa do fracasso escolar nas crianças com deficiência, estamos reproduzindo uma ideia errônea sobre a finalidade da educação. Aqui nos dedicamos a falar das crianças com deficiência, mas há muitos OUTROS grupos em nossa atual sociedade que são excluídos, outros grupos, outras minorias que de igual modo tendem a ter uma educação inferior, como se fossem grupos de menor valor.

Nesse movimento, Skliar (2007, p. 21) nos fala de práticas de inclusão que, longe de acolherem o OUTRO, buscam aprisioná-lo, deixando-o em condição de devedor, situando-se assim em práticas de uma hospitalidade hostil, ou seja, “eu acolho o OUTRO, mas imponho

---

<sup>14</sup>Skliar (1999) em texto remete-se a questão do etnocentrismo, que pode ser entendido como uma percepção unilateralmente formada sobre OUTROS povos, culturas, religiões e etnias.

que ele se enquadre”. Dessa forma, ao invés de evitar a deficiência parece ser estrategicamente importante “mapear os déficits e as deformações causadas por acidentes não para superá-los, mas para acolhê-los na sua insuperabilidade e para potencializar a convivência com esses limites constitutivos de si mesmos” (Pagin, 2016, p. 367).

Em Derrida (2003), essa hospitalidade que acolhe dialoga e nos dá a pensar sobre os conceitos derridianos de hospitalidade, que em questão nos provocam a pensar uma hospitalidade condicional e uma hospitalidade incondicional. A primeira, numa relação com o estrangeiro, impõe condições para que a acolhida possa acontecer, enquanto que a segunda é aquela que é oferecida sem quaisquer condições, sem exigências ou expectativas por parte do hospedeiro. O referido autor argumenta que a hospitalidade incondicional pede que o hospedeiro esteja disposto a abrir mão de seu poder e privilégios em favor do OUTRO. Ele defende que a verdadeira hospitalidade deve ser incondicional, pois somente assim é possível estabelecer uma relação justa e igualitária entre os indivíduos.

Ao falar de hospitalidade incondicional, vemos que ela se mostra nesse contexto como fundamental no ato da pesquisa, pois, segundo Skliar (2008, p. 28), ela se apresenta como o ato de receber o OUTRO, um ato desmensurado, no qual se recebe para além da “capacidade do eu”. Assim, uma hospitalidade que é incondicional surge quando abrimos as portas sem fazer perguntas, quando hospedamos sem que o estrangeiro peça a hospedagem. É importante entender, como coloca Skliar (2008, p. 28), que a

hospitalidade é incondicional: trata-se do abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiros sem pôr nenhuma condição; trata-se de hospedar sem que o OUTRO-estrangeiro nos solicite hospedagem, sem que nos peça hospedagem na nossa língua; e é o ato de hospedar sentido, assim, como ser também hóspede.

Assim, a partir das ideias de Derrida (2003) e Skliar (2008) podemos entender a hospitalidade incondicional como uma acolhida e abertura àquele que chega sem avisar. É um gesto que não exige reciprocidade e oferece a todo aquele que vir a sua própria casa, sem pedir a ele e nem que diga seu nome. Uma hospitalidade sem exigências, sem condições, na vinda do OUTRO, como encontro, como uma relação de estar com OUTROS.

Assim, desejamos pensar a pergunta do estrangeiro, a pergunta das crianças/infâncias, uma pergunta que é delas e não nossa, por isso, ambicionamos que a infância falasse através das crianças e questionasse a forma como as diferenças são tratadas na escola e em seus espaços extraescolares.

O que pode uma hospitalidade? Como acolher um OUTRO que é diferente de nós e que,

por vezes, parece nos incomodar com suas diferenças. Quem somos nós para esse OUTRO que nos vê como diferente e que talvez esteja incomodado? Por que o OUTRO nos assusta? Por que esse OUTRO é excluído por existir enquanto diferença?

Mèlich (1998, p. 171) nos diz que “o OUTRO é aquele que me transcende infinitamente, aquele que jamais posso possuir”, esse OUTRO vai além do EU e seria quase impossível se apropriar dele. Nessa relação necessária entre o EU e o OUTRO, ele nos escapa, é quase que inalcançável. Mas, como seria possível caminhar com ele sem nos distanciar? Será que ao caminhar, na tentativa de conhecer e acolher o OUTRO, não acabamos por nos afastar?

Já vimos que a infância nos escapa, e esse OUTRO não pode ser conceituado. Na tentativa desse movimento, acabamos por negar a sua alteridade. “A sociedade é uma forma de entrar em contato com o OUTRO de outra maneira que pelo conhecimento” (Mèlich, 1998, p. 173-174). O OUTRO exige, o OUTRO fala e sua exigência acontece como um pedido daquele que é frágil, esse OUTRO me paralisa com a voz de seu rosto. “O OUTRO é rosto, esse rosto não é metáfora, mas epifania. Ele se expressa” (*ibid.*, p. 176).

Assim, enquanto sociedade, por vezes ousamos definir o OUTRO. Na tentativa de dizer o que lhe falta, dizemos que são deficientes; baseados em nossa normalidade, dizemos o que podem ou não aprender, conforme nossa compreensão de aprendizagem. Dessa forma, “a alteridade do OUTRO permanece como que reabsorvida em nossa identidade” (Larrosa, 1996, p. 8), é como se o OUTRO só existisse a partir do nosso olhar.

Se a gente parar para pensar, nós podemos ser o OUTRO para nós mesmos. À medida que deixamos de ser quem a sociedade quer que sejamos, à medida que nós nos reconhecemos, que aceitamos a nossa alteridade, acabamos por ser também esse OUTRO, um OUTRO de nós. Partindo de Skliar (2008), quando hospedamos um estrangeiro, experienciamos o ato de acolher o que não conhecemos, ou seja, o que nos é estranho. Acolher de forma incondicional, com respeito, sem obrigar que esse OUTRO fale nossa língua, dizendo sim a quem chega, independentemente de quem ele seja.

Ao falar de alteridade sobre o OUTRO e suas diferenças, estamos falando em uma ação: escutar. Derrida (2003) nos fala que, ao realizarmos o movimento de escuta, não devemos procurar verdades, mas desconstruir verdades. “O OUTRO é aquele que não se tematiza e que não posso conhecer”, na tentativa de conhecer ou hierarquizar deixa de ser o OUTRO (Saraiva, 2008, p. 43).

Em nossa caminhada, vamos encontrando muitos OUTROS que nos inquietam, entre eles destacamos as crianças com deficiência e suas diferenças. Não pretendemos conhecê-las, pois “é impossível conhecer o OUTRO e só pela tentativa já o torno OUTRO”(Saraiva, 2008,

p. 44), mas desejamos (re) pensar “verdades” postas no dia a dia da escola e das crianças com deficiência. Por isso, caminhamos seguindo as perguntas, pois são elas que têm nos guiado em todo o percurso.

Nessa caminhada, seguimos atentos à escuta dessas diferenças e temos nos baseado no respeito. “Respeitar o OUTRO é não procurar conhecê-lo, classificá-lo. O respeito ao OUTRO não busca tematizá-lo. Não é um respeito pela diferença, mas uma contemplação da *différance*” (Derrida, 2002, p. 45). Esse OUTRO se apresenta sempre como estrangeiro, deve ser por nós acolhido, acolher é escutar, mas ouvir sem impor nossa língua, um ouvir atento a esse OUTRO, as suas questões. Um movimento de conversa cheio de diferenças, mantendo as dúvidas e as interrogações, por onde começar?

MEU QUINTAL<sup>15</sup>

Ao ler Manoel de Barros,  
Logo veio inspiração  
Pra falar desse quintal  
Que aflora o coração,  
Que é maior do que o mundo  
Tendo grande plantação  
(...)

No quintal estão plantadas  
As mais ilustres lembranças,  
As brincadeiras vencidas,  
Uma ruma de crianças  
Que conquistaram no simples  
As mais robustas heranças

E se a gente for cavar  
Muita coisa encontraremos,  
As vitórias conquistadas,  
Brincadeiras que perdemos,  
Tem tesouros que achamos  
Somente quando crescemos

Se cavar na goiabeira  
Tem um moleque atrevido,  
Tentando subir no pé,  
Pois é muito destemido,  
Só querendo uma goiaba  
E ficar assim servido

(...)

Se a gente for cavando  
Muito mais vamos achar,  
No quintal tem muita coisa

Que é preciso procurar,  
Pois somente uma infância  
Consegue tanto plantar

Foi cavando no quintal  
Que encontrei pela metade  
Uma caixa de papel  
Trazendo fragilidade,  
E lá dentro estava escrito:  
“Sou a caixa da saudade”

Só depois eu entendi  
Porque ela era assim,  
No quintal uma metade  
Sem ter a parte do fim,  
É que parte fica lá  
E a outra dentro de mim

(Davi Geffson, 2022).

<sup>15</sup>Uma infância maior que o mundo. A Autora (2022).

#### 4 (DES) CAMINHOS E DESVIOS INSTAURADOS POR UMA PESQUISA INFANTIL

Iniciamos este capítulo com um cordel infantil, cheio de memórias e saudades de uma infância, de uma poesia que já habitou o nosso quintal. Enquanto lemos esse cordel lembramos nossa infância cronológica no quintal de casa. Vivemos tantas histórias e aventuras naquele quintal, ali a gente podia ser o que quisesse. Naquele espaço tão pequeno e ao mesmo tempo tão gigante, nós podíamos caminhar, ser livres e, ao fazer de conta, tudo conseguíamos criar.

Ao pensarmos em uma pesquisa infantil, e ao chegar na escola campo da pesquisa, lembramos desse quintal. Logo, ao nos remetermos a educação inclusiva e a infância, que é esse OUTRO que não se sabe ao todo, esse OUTRO que se reinventa, que cria novas formas de ser e existir, fomos convidadas a estar com as crianças nessa caminhada, trazendo suas vozes e sua alteridade, suas infâncias e suas vivências no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, precisaríamos habitar espaços onde fosse possível encontrar as crianças e suas experiências. Algumas perguntas nos moviam nesse momento e nos questionávamos: Que infâncias habitam esses espaços? Como tais infâncias nos acolherão? Como habitar esses espaços OUTROS? Assim, a cartografia surgiu como um caminho que nos possibilitaria construir com e entre as crianças uma pesquisa infantil. Essa Cartografia que é um caminhar que permite que o pesquisador/cartógrafo perceba as tramas que tecem os ambientes que se entregam a pesquisa.

##### 4.1 CAMINHO DA PESQUISA, APRENDIZES DA CARTOGRAFIA

Esta pesquisa foi conduzida com uma metodologia própria das Ciências Humanas, caracterizada como qualitativa, uma vez que buscamos compreender o comportamento humano, mais especificamente, das crianças em seus tempos e espaços<sup>16</sup>. Acreditamos que as pesquisas são processos em constante movimento e, por isso, buscamos um caminho que nos permitisse conceber a pesquisa enquanto ela ainda está acontecendo, assim como ocorre na cartografia.

Com o intuito de mapear os movimentos promovidos pelas crianças e pela infância

---

<sup>16</sup>Ao tratar de uma pesquisa na educação, em que o fenômeno são as vivências de pessoas reais, ter essa mobilidade de atenção é crucial para que o trabalho acadêmico seja desenvolvido o mais próximo possível do real, uma vez que, além da subjetividade dos parceiros de pesquisa, determinadas ações recorrem em reações sem precedentes. É importante destacar que nossa pesquisa possui metodologia própria das Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, a Resolução 510/16 foi a mais adequada para nortear os aspectos éticos da pesquisa.

em relação à educação inclusiva na escola, optamos por ouvir as crianças desde o início da pesquisa. Consideramos que essa abordagem seria uma oportunidade para experimentar um ambiente aberto e repleto de encontros significativos. Nesse sentido, reconhecemos a importância de buscar maneiras para que as crianças sejam ouvidas e possam utilizar suas diversas formas de expressão, desejando conhecer seus pontos de vista.

Desejávamos que essa escuta acontecesse de forma livre e sem tantas interferências por nossa parte enquanto pesquisadores. Nesse descolamento, buscamos observar os sons, cheiros, imagens e gestos produzidos pelas crianças e pelos que habitam o espaço da escola. Iniciamos com a observação participante, que é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (André, 2013, p. 24).

Ao ler Kastrup, Passos e Escóssia (2009, p. 201), fomos percebendo que a cartografia nos possibilitaria encontros infantis, encontros potentes que possivelmente não fossem oportunizados se usássemos outro método de pesquisa. Mas, é importante destacar que “a cartografia não é um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido”. Em outras palavras, a cartografia não se resume a um conjunto de regras a serem seguidas ou um conhecimento pronto para ser transmitido. Em vez disso, a cartografia é uma prática que deve ser vivida e experimentada, envolvendo um processo de aprendizado contínuo.

Para tornar-se cartógrafo, “é preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 203). O que implica em um olhar e uma escuta cuidadosa por entre as linhas da infância e da alteridade.

Ao caminhar na pesquisa com as crianças, percebemos que a cartografia possibilitaria essa liberdade, e através dela, as crianças poderiam, de fato, serem escutadas em suas falas, em seus gestos, em suas ações, entre OUTROS movimentos. Cartografar traz sempre a ideia de compor, fazer junto. Nesse sentido, nos propomos a dizer que pesquisamos COM e ENTRE crianças e não SOBRE elas. A ideia foi deixar de lado esse olhar adulto e permitir que as crianças e as infâncias habitassem e nos movesse no caminho do aprender e do (des) aprender.

Na cartografia trabalhamos com pistas que nos ajudaram e direcionaram “o” ou “os” caminhos que tivemos que seguir, mas como já dito anteriormente, quem nos disse “esse” ou “esses” caminhos foi o próprio campo de pesquisa. A cartografia “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2009, p. 32-33). Consequentemente a observação participante da etnografia e a atenção da cartografia nos ajudaram nessa

andarilhagem. Essa atenção é mais que uma simples seleção de informação, ela se faz através dos signos e forças circulantes, ou seja, de pontas de processos em curso”.

De acordo com Kastrup (2020), a cartografia criada por Deleuze e Guattari, em 1995, busca acompanhar o processo, em vez de representá-lo em apenas um objeto. A partir da cartografia, não é necessário seguir uma linha para alcançar um fim. Nessa perspectiva, nossa pesquisa foi norteada pela Teoria Geral da Atenção, proposta por Freud e Bergson.

Dessa forma, o processo cartográfico na pesquisa promove dentro do movimento reconhecido como “coleta de dados” uma observação atenta, não que coleta os dados, mas que produz os dados na pesquisa, numa intervenção que é construída com o percurso do campo de pesquisa. Essa observação atenta, na cartografia, aponta não somente para a seleção de informações que devem ser inseridas em um trabalho científico, realizando-se “através da detecção de signos das formas de objetos” (Kastrup, 2020, p. 33), requerendo uma atenção sim, mas sem um foco. No movimento da cartografia, a pesquisa é construída coletivamente. Existe a possibilidade de uma visão ampla do objeto da pesquisa, conforme Kastrup e Passos (2013). Nesta pesquisa as crianças participaram com voz ativa e não sendo somente apenas dados coletados.

Consideramos a pesquisa como uma oportunidade para vivenciar um ambiente aberto, repleto de encontros significativos. Desse modo, valorizamos a importância de buscar meios para que as crianças possam ser ouvidas e expressar-se através de suas diversas linguagens, ansiosos por conhecer seus pontos de vista. Nossa intenção ao planejar e redigir esta pesquisa não foi conceituar a infância, alteridade e diferença, nem apresentar verdades absolutas, mas sim observar, conforme Simonini (2019, p. 73), “os rizomas que tecem a realidade da escola e dos que fazem parte dela”.

Para isso, pensamos que seria necessário fazer uma pesquisa com o olhar para o cotidiano da escola. Para Barbosa (2006, p. 37), o “cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é os lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação (...)”.

Importante também foi olhar para a rotina, pois a mesma é responsável pela organização do cotidiano. De certa forma, são as rotinas responsáveis pela organização da vida. Entretanto, segundo Barbosa (2006, p. 39), “as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo [...] é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos”.

Acompanhar a importância do cotidiano e da rotina é uma forma de permitir que as

crianças vivam a escola. Viver a escola é saber que mais importante que ler palavras e frases e “dar a ler e deixar em paz quem lê” (Skliar, 2019, p. 94), é entender que viver essa escola é uma forma de viver a democracia e que a rotina torna a vida cotidiana mais viva. Entendemos que através da pesquisa com e entre o cotidiano, andarilhamos por vários caminhos, várias possibilidades e tentamos produzir deslocamentos nas experiências vividas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, no município de São Caetano - PE, pois, a cartografia nos possibilita “um caminhar que traça, no percurso, suas metas” (Passos; Barros, 2015, p. 17).

#### 4.2 INÍCIO DA CAMINHADA: O encontro com a Floresta Infantil

Figura 11 - Escola Campo de pesquisa <sup>17</sup>



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Peço licença para falar no singular, gostaria de iniciar este tópico compartilhando uma reflexão pessoal sobre minhas vivências ainda enquanto criança cronológica na escola. Para mim, falar de escola é falar de algo que faz parte da minha vida. Eu amo a escola desde criança e, quando aprontava algo, minha mãe me castigava não me levando para lá, porque ela sabia o

---

<sup>17</sup>A instituição fica localizada em um bairro periférico do município.

quanto eu amava aquele lugar. Foi na escola que me formei como ser humano e até hoje tenho uma ligação imensa com esse espaço. O cheiro e os sons produzidos na escola ainda me alegram e sinto uma grande satisfação em estar/habitar esse ambiente. Quando pisei pela primeira vez em uma escola, eu tinha apenas quatro anos de idade. Hoje, aos trinta anos, ainda me emociono ao lembrar dessa experiência.

Ao abordarmos temas como infâncias, alteridades e educação inclusiva, é fundamental falar sobre a escola. A sociedade criou a escola com o propósito de preparar as crianças para o mundo, levando conhecimento de uma determinada sociedade. Geralmente, a escola é organizada por um grupo de professores e trabalha a disciplina, ética e a obediência, com o objetivo de transformar as crianças em bons cidadãos. Segundo Masschelein (2014, p. 16), “a escola é uma invenção política específica da polis grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga”. Embora pareça óbvio que as crianças aprendem na escola, questionamos se a escola de hoje ainda é um lugar de aprendizagem e como as crianças aprendem. É importante refletir sobre o que significa aprender e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A palavra ‘escola’ vem do grego *skholé* e significa “lazer”, “tempo livre” e nasce com o objetivo de ser um espaço de tempo livre para, de forma oficial, se poder perder tempo (Kohan, 2019). Com a escola surge a democratização do tempo livre, mas por conta da democratização a elite da época via a escola com desprezo, sendo uma pedra no sapato para muitos que estavam satisfeitos com a desigualdade social.

Kohan (2019) nos diz que “a escola não tem infância”, e que ela sofre com a ausência da infância. Sua crítica se justifica quando as crianças passam a ser escolarizadas e alfabetizadas de forma precoce. Como consequência de tais atos, “há uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria” (Abramowicz, 2019, p. 15). A forma como a sociedade capitalista está organizada permite com que cada vez mais cedo essas crianças deixem de vivenciar suas infâncias e sejam enquadradas dentro de um modelo ideal.

A escola tem sido modificada por um OUTRO tempo, *khrónos*, e por consequência tem sido transformada numa *anti-scholé*, um espaço onde não se pode perder tempo, com exceção dos recreios, que têm se tornado cada vez menores. Entretanto, ao invés de tentarmos escolarizar a infância e a educação, por que não infantilizar a escola e a educação? Ao invés de transformar a educação em escolarização, poderíamos brincar, perder tempo, estar mais presente no presente (Kohan, 2019, p. 13).

Para Masschelein (2014), a escola proporciona igualdade na medida que constrói esse

tempo livre, quando consegue abrir uma brecha nesse tempo linear, adiando passado e futuro. Para Kohan (2019, p. 13), a escola encontra-se no momento cheia de desafios e demandas, então, ele elenca mais um:

Que ela (a escola) volte a ser um espaço onde se possa perder tempo, onde se possa habitar o tempo presente e onde essa possibilidade seja igualitária para as pessoas de todas as idades e de todas as classes sociais: por que a infância, lembremos, não diz respeito a Khrónos, mas aión,: ela não afirma apenas uma etapa ou momento da vida par viver a infância.

Além de um espaço que possa perder tempo, que essa escola também acolha as diferenças, as alteridades, e acolha tanto as infâncias minoritárias quanto as majoritárias. Se há a possibilidade de uma escola infantil aiônica, é a infância que poderá nos dizer; ao invés de procurar uma nova forma de escolarização para a infância, devemos (re) pensar e porquê não procurar por uma nova infância da escolaridade, o que pode talvez causar o desaparecimento da escola. “Ou não! Nós não sabemos” (Kohan, 2008, p. 14).

A escola Floresta Infantil (nome fictício) surgiu para nós em um momento crucial em nossa pesquisa. Com a Pandemia provocada pela Covid-19, muitas escolas ficaram receosas em receber pessoas que não fizessem parte da rotina escolar. Entretanto, essa escola nos recebeu de braços abertos. O município sede de nossa pesquisa foi São Caetano, situado no Agreste de Pernambuco<sup>18</sup>. A escola campo de pesquisa recebe alunos de um dos maiores bairros da cidade e desde sua inauguração tem realizado um trabalho importante em sua localidade. Possui cerca de 341 alunos<sup>19</sup>, atende desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental/anos iniciais.

Instauramos os primeiros olhares sobre a Escola Floresta Infantil, acompanhando como era a entrada, a saída, o recreio, a rotina daquele lugar durante um certo tempo. Segundo Kastrup (2009, p. 40), ao entrar no campo, o cartógrafo inicialmente deve realizar uma varredura no campo, pois o alvo a ser observado surgirá de forma imprevisível; cartografar é um desafio, pois o pesquisador deve entender e estar preparado para lidar com várias mudanças.

Quando chegamos fomos muito bem recebidas pela *diretora* crianceira<sup>20</sup>, que era a responsável pela gestão da escola Floresta Infantil. Nos apresentamos e pedimos permissão para

---

<sup>18</sup>São Caetano é um município rico em cultura. Atualmente a cidade é conhecida por alguns aspectos, como: confecção infantil, Fundação Música e Vida, Carnaval das La Ursas e pelo turismo com a Pedra do Cachorro. Nesse município, encontramos com a Escola Floresta Infantil (nome fictício), situada numa área periférica do município. Atualmente a rede municipal de ensino tem 5.240 alunos, distribuídos nos diferentes níveis de ensino; 26 escolas do campo, 6 escolas urbanas e 3 escolas nos distritos. Dessas escolas, nove possuem crianças com deficiência, que são atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE pertence a uma outra escola situada no centro da cidade, mas vem dando esse suporte a outras escolas que não possuem um espaço como esse.

<sup>19</sup>Dados coletados em 2022.

<sup>20</sup>Nome fictício da Diretora da escola campo de pesquisa.

pesquisar e caminhar por aquele espaço que nos convidava a estar e vivenciar. Tanto a *diretora crianceira* como as coordenadoras *florzinha e Coala*<sup>21</sup> nos receberam e nos acolheram com muito carinho. Além disso, as professoras *Arara e Leoa*<sup>22</sup> também sempre se colocaram de forma muito acolhedora com nossa presença.

As crianças que habitavam aquele espaço, de início, ficaram muito intrigadas com nossa presença e, por vezes, perguntavam quem éramos e o que fazíamos na Floresta Infantil. Nos apresentamos e falamos que nosso maior desejo era aprender com as infâncias que ali estavam, alguns de início não entenderam muito bem, mas com o tempo foram aos poucos aceitando a nossa presença.

Iniciamos nossa caminhada cheia de (des) começos, com a ideia de viver o momento presente sem pensar apenas no nosso ponto de chegada (Kastrup, 2009). Uma caminhada inicialmente difícil e assustadora, porque ainda estávamos assustados com as dificuldades advindas de uma pandemia provocada pelo Coronavírus<sup>23</sup>.

No nosso caminhar, pouco levamos de bagagem, nosso real desejo era que ao longo do trajeto nossa mochila infantil fosse ficando repleta. Segundo Kastrup (2009), quando um aprendiz de cartógrafo entra no campo a primeira questão é de onde sua atenção será posta, como selecionar os elementos que serão observados. Nesse contexto, ficamos a nos perguntar o que poderíamos levar daquele espaço habitado por tantas infâncias e agora habitado por nós, também aprendizes. O que poderíamos levar dali? O que seria colocado em nossa mochila infantil? Em que nossos olhares seriam atingidos?.

Pensamos na possibilidade de mapear os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva, pensamos em acompanhar também os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar. Entretanto, como faríamos para que pudéssemos acompanhar tantas infâncias? Seria possível?.

Ficamos também a pensar se seria interessante levar tudo na mochila ou se poderíamos registrar através de nossa lente, momentos que ficariam marcados em nossa caminhada. Caminhada essa que não sabíamos onde daria, por isso, nossa preocupação em o que, de fato, poderíamos levar. Quanto a esse questionamento, Kastrup (2009, p. 35) pode nos ajudar quando

---

<sup>21</sup>Nomes fictícios das coordenadoras da escola campo de pesquisa.

<sup>22</sup> Nomes fictícios das professoras que participaram da pesquisa.

<sup>23</sup>Entre 2020-2021, o mundo enfrentou uma grande crise sanitária devido à pandemia da COVID-19. Esse cenário impactou diretamente a educação, que precisou se adaptar rapidamente para garantir a continuidade do ensino. Muitos municípios adotaram medidas de isolamento social e suspenderam as aulas presenciais para conter a disseminação do vírus. No entanto, o retorno às aulas presenciais foi bastante heterogêneo em todo o país. Alguns municípios conseguiram retomar as atividades presenciais ainda em 2021, enquanto outros só conseguiram fazê-lo em 2022 (caso que ocorreu em São Caetano).

sinaliza que a “atenção, o entender o que observar, não seleciona elementos num campo, mas desenha o próprio campo”. Durante nossa jornada como aprendizes cartográficos, a escola se tornou nosso campo de estudo e nos permitiu perceber que ela é um espaço de encontros. Nesse sentido, a pesquisa despertou nossa curiosidade e criatividade, demonstrando um movimento importante para que os estudantes pudessem explorar suas vivências e experiências em relação ao espaço escolar. Além disso, ela pôde ser uma ferramenta poderosa para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, permitindo que as vozes infantis fossem escutadas e consideradas na construção do conhecimento.

#### 4.3 POR ONDE (DES)COMEÇAR?

Figura 12 - Recreio das crianças do Ensino Fundamental/Anos Iniciais



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Como já expressado, o movimento de pesquisar com as crianças e não sobre elas, nos direcionou a invencionar, deslocar, descobrir meios OUTROS para que esta pesquisa fosse efetivada. Nesse sentido, intentamos ensaiar uma escrita que direcionasse para uma conversa sobre as diferenças. Lançamos mão das instaurações como mais um dos elementos que atravessaram a produção dos dados da pesquisa. Por meio das instaurações, criamos situações de interação que puderam ser invencionadas pelas próprias crianças, como uma abertura ao imprevisto, pois, segundo Lapoujade (2017, p. 89), “instaurar é fazer existir, mas fazer existir de certa maneira - a cada vez (re) inventada”.

Figura 13 - A Escola Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Em um primeiro momento, ao habitarmos a escola Floresta Infantil, ficamos a sentir o espaço, ouvir seus sons, sentir seu cheiro, na esperança de que as crianças que ali estavam nos acolhessem em sua hospitalidade infantil. Ao observarmos alguns recreios, fomos também observadas pelas crianças que ali estavam. Nossos primeiros passos na escola se deram em

um tempo difícil<sup>24</sup>.

*Quem é você?  
 Você está tirando foto?  
 Tira uma foto nossa, por favor!  
 (Diário de campo, 2022)*

Figura 14 - Alunas que pediram para que tirássemos uma foto delas



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Ao nos observarem, as crianças perceberam que anotávamos e fotografávamos alguns lugares da escola. Como cartógrafos, nos aproximamos desse campo como estrangeiros visitantes, mas esse “território aos poucos foi sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Kastrup, 2015, p. 61). Os questionamentos iniciais que surgiram das crianças, nos primeiros dias, logo deram lugar a um movimento de

<sup>24</sup>Era início de 2022 e aquelas crianças voltavam a estudar depois de dois anos sem estar na escola, devido a Pandemia da Covid-19.

aproximação e acolhimento. Nós estávamos deixando de ser estrangeiras naquele lugar, graças à receptividade das crianças, das professoras e das profissionais de apoio.

A coordenadora Florzinha nos sorriu, ao ouvir o comentário das meninas, ela sempre nos recebia com muita animação. Entre sorrisos e conversas, “boas tardes” foram muitas, os assuntos eram diversos, a hora do café era sagrada. Sempre éramos convidadas a estar. E assim fomos chegando e nos aconchegando, passando a fazer parte daquele espaço.

Quando sentimos que estávamos sendo aceitas, instauramos um convite aos alunos do 5º ano acerca de uma caminhada. Iniciamos nos apresentando e explicando o motivo de nossa presença na escola. Nessa caminhada as crianças puderam falar sobre diversos lugares da escola e sobre as diversas pessoas que existiam naquele espaço; a ideia era que pudéssemos ir sem dar juízo de valor ao que as crianças fazem ou dizem, queríamos escutá-las, saber o que pensam sobre as diferenças existentes na escola e perceber se elas enxergam como diferenças<sup>25</sup>.

Figura 15 - Imagens apresentadas durante a caminhada com os alunos



Fonte: Google Imagens (2022).

Iniciamos uma conversa com imagens de diferentes lugares de uma escola e de diferentes crianças. Levamos cartazes com essas imagens e organizamos pelo pátio como um

<sup>25</sup>Cada atividade realizada durante a pesquisa foi combinada com antecedência e passou por todos os cuidados sanitários necessários para evitar a contaminação pelo SARS-COV-2.

caminho e no decorrer desse caminhar as crianças puderam apresentar seus achados sobre cada imagem apresentada. Essa conversa aconteceu com a turma do 5º ano<sup>26</sup>. Nessa turma conhecemos *Leão* e *Canguru*<sup>27</sup>, duas crianças com deficiência, que instauraram um novo sentido a nossa caminhada.

Na possibilidade de cavar e na inquietação de procurar, por tesouros enterrados pela infância, tesouros escondidos, OUTROS prontos para brotar, surgiu a necessidade de utilizar conversas vindo da expectativa da existência de uma escuta (Ferraço; Alves, 2018). Em outro momento, pensaríamos em organizar uma entrevista com as crianças, porém, depois de nossa aproximação com a cartografia, fomos percebendo que oportunizar uma conversa permitiria que as crianças estivessem mais livres para que pudessem ser elas mesmas, sem necessitar serem guiadas por perguntas formuladas por pesquisadores.

Para Ferraço e Alves (2018, p. 63), “ao entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas [...] nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa nos deixar levar pelas redes e diferenças [...]”. Com essas conversas, que podem acontecer a partir de um tema gerador, tentamos acompanhar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar.

Organizamos também uma conversação com a diretora, a coordenadora e com as professoras da turma do 5º ano<sup>28</sup>. Nessa conversa levamos palavras geradoras como: “educação, inclusão, diferença, deficiência, infância”, para que tivéssemos também contato com a visão dessas participantes sobre a educação inclusiva de forma mais geral.

Esses movimentos foram importantes nesse (des)começo infantil cheio de não saberes. Durante nossa jornada em busca dos tesouros enterrados, encontramos novas possibilidades que nos permitiram ter encontros com as diferenças e (re)encontros com OUTROS que antes não haviam sido percebidos. Foi a partir desses encontros, (re)encontros e (de)sencontros que começamos a ver gestos de acolhimento das diferenças.

---

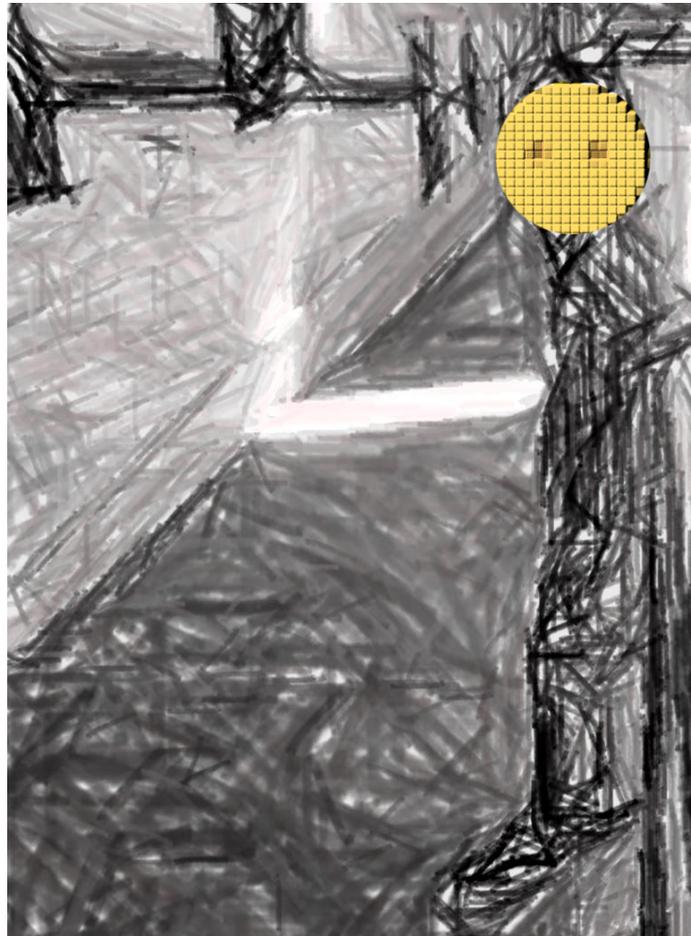
<sup>26</sup>Nessa pesquisa, a amostra de participantes projetada foi de 25 (vinte e cinco) pessoas. Dessas, 20 são crianças, 2 são mães de alunos com deficiência, 1 professora, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica. As crianças estudam em uma turma de 5º ano, no horário da tarde, entre os alunos dessa turma 2 possuem deficiência e participaram de forma mais direta de nossa pesquisa. Esse número aparenta ser baixo, mas convém considerar que se refere a um dado da pandemia da SARS-COV-2, a qual ocasionou a redução do número de crianças por classe, diluídas em turmas pequenas para atender aos critérios dos órgãos sanitários, bem como, evasão e transferência de crianças para outras escolas.

<sup>27</sup>Nomes fictícios.

<sup>28</sup>Só tivemos acesso aos participantes que se colocaram disponíveis e concordaram em participar de nossa pesquisa. É importante ressaltar nossa preocupação e cuidado com todos os envolvidos, nossa ética e sensibilidade estiveram à frente de todo o trajeto. As conversações com os profissionais da instituição e de todos os participantes aconteceram depois que ambos foram informados acerca de toda a pesquisa. Na ocasião, apresentamos os objetivos da pesquisa e estivemos disponíveis para possíveis dúvidas existentes.

#### 4.4 GESTOS DE UMA INFÂNCIA QUE HOSPEDA

Figura 16 – *Canguru* nos observando em uma de nossas visitas à Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Enquanto seguíamos observando, fomos “tocadas”<sup>29</sup> pelos gestos de duas crianças que se destacavam por apresentarem um comportamento singular em relação aos demais que viviam na Floresta Infantil. Para Kastrup (2009, p. 42), o toque pode ser sentido como um pequeno sinal que aciona o processo de seleção. “O que é notado pode tornar-se fonte de dispersão, mas também de alerta, algo que se destaca e ganha relevo no conjunto”.

O toque pode levar um tempo para acontecer, entretanto, permite dizer que a pesquisa tem vários caminhos. Dessa forma, a cartografia possibilita garantir o rigor da pesquisa sem deixar de lado sua elegante e apaixonante impresivibilidade. As crianças que nos “tocaram” se tornaram presença intensa em nossa escrita. Seus nomes são *Canguru* e *Leão*<sup>30</sup>. Inicialmente

<sup>29</sup>O “toque” aqui é entendido como “algo que se destaca com relação a atenção do cartógrafo (Kastrup, 2009, p. 42).

<sup>30</sup>Nomes fictícios.

fomos por elas observadas, nossos primeiros contatos foram registrados por olhares inquietos e por perguntas que se instalavam.

Contudo, no primeiro momento não fomos aceitas por uma das crianças. Sempre que chegávamos num lugar em que Canguru estava, ele corria, desviando um possível encontro. Não obstante, de longe continuava a nos observar com um olhar curioso, nos perguntando o que fazíamos naquele espaço. Ao analisarmos nossas experiências na escola Floresta Infantil, percebemos que éramos vistas como algo estranho e desconhecido pelas crianças. Essa reação de Canguru foi bastante natural, uma vez que elas precisavam de um tempo para se acostumar com nossa presença. No entanto, o fato de não sermos aceitas imediatamente nos deixou intrigadas e aflitas.

Enquanto não éramos aceitas por todas as crianças, seguíamos habitando os espaços que nos eram permitido estar; passamos a habitar o recreio, a rotina, a chegada dos habitantes, suas formas de habitação, os sons que ali existiam, os cheiros, as cores, tudo era motivo de encantamento, observação, estranhamento e, às vezes, inquietação. Percebemos nesse momento que o “pouso”, outra ideia apresentada por Kastrup (2009, p. 43) ao se remeter a atenção do cartógrafo, representava uma parada, o campo que anteriormente tinha nos tocado através dessas duas crianças se fechou. Foi como se um novo território se formasse, aquele espaço se reconfigurou, e tivemos que mudar de janela. Assim, em meio ao pouso, fomos convidadas a olhar para nós mesmas, olhar devagar, deixando que aqueles habitantes também nos olhassem, também nos conhecessem e, assim nos aventuramos viver nossas próprias relações com o OUTRO que há em nós (Skliar, 2003).

Portanto, como consequência do “pouso”, fomos convidadas a “ver o que estava acontecendo” (Kastrup, 2009, p. 45), pois na cartografia acompanhar o processo é mais importante que representar um objeto. Foi momento de parar e analisar como faríamos para recalibrar nossos olhares para continuar a caminhada. Seguimos conhecendo a todos, observando algumas instaurações até que em uma de nossas visitas fomos surpreendidas com um abraço de Canguru, que com gestos nos convidou a visitar sua sala. Até então, não tínhamos tido acesso a esses lugares, esperávamos o convite, e que tanto *Canguru* quanto *Leão*, permitissem que estivéssemos em seus espaços.

Figura 17<sup>31</sup> - Canguru e a autora



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Nós estávamos conversando com Florzinha, uma das coordenadoras, quando um dos alunos vem avisar que Canguru havia “fugido” da sala. Ela se organiza para seguir à sua procura, quando ele nos encontra e me presenteia com um gesto. Me abraça e me olha nos olhos. Todos da escola sabiam de nossa angústia por Canguru não nos permitir estar perto. Foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa em campo. Escutar, através do olhar de Canguru, que erámos aceitas foi um dos gestos mais lindos que presenciamos (Diário de campo, 2022).*

O movimento instaurado por *Canguru* nos remeteu a hospitalidade por ele instaurada, pois “a hospitalidade é aquilo que nos permite estar com o OUTRO, sem pretender mudá-lo,

---

<sup>31</sup>A professora de *Canguru* depois comentou que quando ele nos viu, correu e disse “olha ali minha tia Jessica” e seguiu ao nosso encontro. Foi emocionante aquele momento, ter aquele carinho infantil e saber que agora fazíamos parte daquele lugar, mesmo que no papel de pesquisadores foi extremamente significativo.

sem querer transformá-lo em algo que ele não é” (Skliar, 2003, p. 38.) Ela é “a arte de receber o OUTRO em sua diferença, sem tentar domesticá-lo, sem querer fazê-lo entrar em nossas categorias pré-estabelecidas” (Skliar, 1998, p. 19.). Ao nos acolher, *Canguru* se apresenta “hospitaleiro disposto a aprender com o OUTRO, abrindo-se para o novo e para o desconhecido” (Skliar, 1997, p. 62).

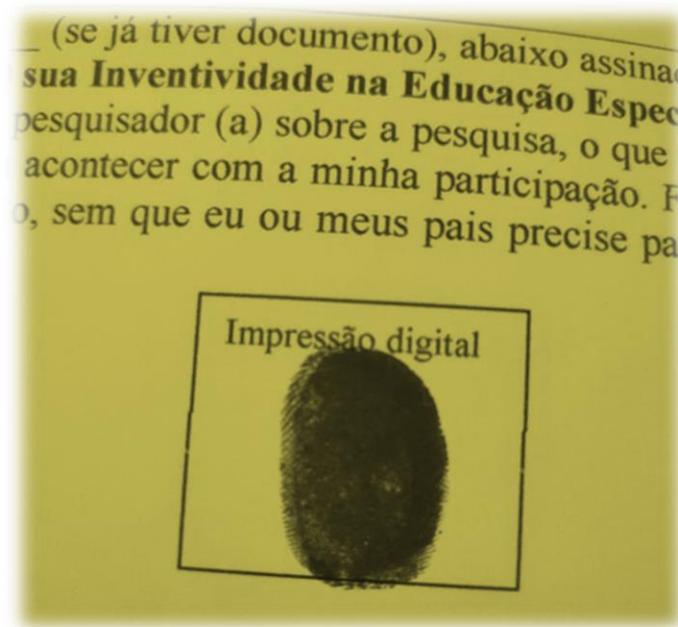
Ao receber o convite por parte de *Canguru*, demos continuidade a nossa pesquisa, realizando alguns movimentos, entre eles, um momento no qual trouxemos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os quais elaboramos também em formato de História, para facilitar a compreensão de todos presentes. Como trazem Barros e Kastrup (2020), entramos como um cartógrafo que habita o lugar com um processo em curso, desejando a permissão para ali estar. Explicamos sobre nossa pesquisa e, assim, as crianças e adultos puderam aceitar e/ou negar a participação na mesma.

Enquanto as crianças registravam o aceite, assinando no documento, identificamos que *Canguru* não sabia fazer o seu nome sozinho. Assim, pedimos que ele registrasse essa permissão usando o desenho de sua digital. Esse momento chamou a atenção das demais crianças, que demonstraram desejar usar o mesmo recurso que *Canguru* utilizou. Isso nos remeteu ao que Skliar (1994, p. 24) argumenta sobre as diferenças. Para ele, “a diferença é a matéria-prima da educação. Não há educação sem diferença, sem alteridade, sem a presença de OUTROS que nos confrontam, que nos questionam, que nos interpelam. A diferença é o que nos move, o que nos faz pensar, o que nos faz crescer”. Em outras palavras, Skliar (1994) apresenta que a diferença é algo essencial para que o processo educativo aconteça.

Dessa forma, o autor enfatiza que a diferença não deve ser vista como um problema ou uma ameaça, mas sim como algo que nos desafia e nos enriquece. Através do encontro com o OUTRO, com suas diferenças e singularidades, podemos ampliar nossa compreensão de mundo, desenvolver nossa empatia e solidariedade, e construir relações mais justas e inclusivas.

Nesse sentido, um aspecto a ser destacado é saber se a escola e a educação inclusiva estão mesmo dispostos para receber os diferentes em suas diferenças. Ao possibilitar que *Canguru* registrasse seu desejo de participação na pesquisa, estávamos, mesmo que de forma simples, oportunizando sua participação tanto na pesquisa como no seu direito de decidir, sem que fosse por meio do critério padrão ou normal de aceitação estabelecido para os demais.

Figura 18 - Digital de *Canguru* no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Gata Pintada e Pinguim*, logo questionaram que usar o dedo como registro de assinatura era muito mais divertido que assinar, e falaram: “*Nós também queremos assinar desse jeito*”. Assim, para que todos pudessem ter acesso e experienciar outra forma de registrar sua assinatura, convidamos os demais para que, caso desejassem, fossem registrando também sua participação na pesquisa com uma assinatura visual, que vai além de grafemas. O que alguns poderiam ver como dificuldade, foi percebido por aqueles habitantes como potência, como algo que, por vários motivos, seria mais divertido que da forma convencional, a escrita por meio de grafemas. Para Baptista (2010, p. 91),

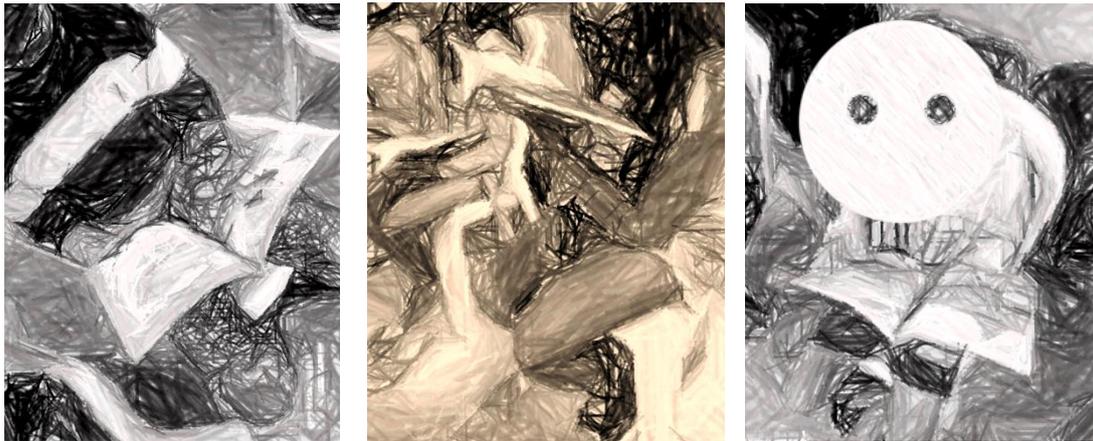
Crianças, que são essas inspirações, não se limitam ao ordenamento, embora não se assumam como uma oportunidade. Elas podem tanto dizer a verdade, revelando mistérios da estrutura cronológica e abrindo espaço para uma ruptura caiológica, como podem trazer à luz mentiras símeis, que não são exatamente mentiras com o objetivo de enganar, mas somente a possibilidade de que a verdade seja de outra forma que não a corrente.

À medida que *Canguru* não conseguia escrever seu nome como as demais crianças, mesmo que inconscientemente ele resistia, não se deixando limitar a um registro único e específico. Ele nos lembra que existem outras formas de ser e fazer; se coloca como criador de rupturas, abrindo, assim, espaço para uma variedade de realidades que não podem ser organizadas por Khronos. Entretanto, dizer que *Canguru* não se submete as regras não significa

dizer que ele seja “desregrado”, mas significa dizer que ele se move num ambiente símil ao lúdico<sup>32</sup> (Baptista, 2010).

#### 4.5 MAIS ALGUNS PASSOS... CONHECENDO OS MORADORES DA ESCOLA FLORESTA INFANTIL

Figura 19 – Invencionando uma contação de história



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada **COM e ENTRE** as crianças, mas entendemos que foi importante também ouvir **OUTROS** sujeitos, como a professora e as mães (especificamente das duas crianças com deficiência), para produção mais completa dos dados da pesquisa. Ao ouvir diferentes sujeitos, tivemos também diferentes possibilidades a serem problematizadas. Fomos convidadas também a utilizar o diário de campo e as gravações de áudio, com o intuito de, posteriormente à coleta de dados, **problematizar** os movimentos instaurados pelas crianças para (re)pensar a educação no espaço\tempo da escola<sup>33</sup>.

Um dos passos dessa caminhada foi quando invencionamos uma contação de história<sup>34</sup> para que as crianças pudessem conhecer melhor nossa pesquisa. A partir das histórias

<sup>32</sup>Ao falar do lúdico existente no movimento realizado por Canguru, trazemos a necessidade de apresentar o que pretendemos chamar de lúdico. “Lúdico não significa falta de seriedade, mas independência da seriedade” (Baptista, 2010, p. 95-97). Significa dizer que os movimentos instaurados por Canguru não estão aprisionados a lógica de Khronos, assim, “não é o lúdico que representa uma ausência da seriedade, mas por ele a realidade é tomada como algo independente da seriedade imposta na cronologia”.

<sup>33</sup>Para coleta de dados, utilizamos alguns espaços da escola, como pátio, auditório e sala de aula. Na conversa com a turma, usamos o pátio para que pudéssemos construir o caminho com as imagens que levamos para motivar o debate, como já apresentado anteriormente. Para as conversas com as mães e os profissionais de educação, bem como para a oficina de máscaras, utilizamos o auditório, por ter um maior espaço para um trabalho como esse. Esses encontros foram realizados no horário das aulas e combinados com antecedência, para não prejudicar o andamento das aulas nem o funcionamento da rotina escolar.

<sup>34</sup>Antes da Contação de História, as crianças puderam ler alguns livros disponíveis. Os livros fazem parte de uma coleção levada pela autora e todas as histórias falam de algum animal que possui alguma deficiência.

apresentadas, cada participante pôde escolher um nome fictício relacionado a essa temática e esses nomes foram usados durante toda a escrita do texto. Outro passo foi a exibição do filme “Extraordinário”, que teve uma boa recepção das crianças. Por fim, realizamos uma atividade de confecção de máscaras, com o objetivo de identificar as diferenças existentes no grupo. Essa atividade foi uma forma criativa e lúdica de conscientizar as crianças sobre a importância das diferenças na escola.

Na tentativa de não expor os participantes da pesquisa, montamos um momento com as crianças participantes, para que elas pudessem escolher seus nomes fictícios utilizados durante a escrita da pesquisa. Para isso, nos remetemos novamente a Barros e Kastrup (2020), que ressaltam a importância de que, na pesquisa com crianças, exista momentos de brincadeiras, para que, de forma livre e divertida, eles possam trazer suas questões. Contamos a história de “Zé”, um animal que vivia na floresta, mas que possuía uma diferença.

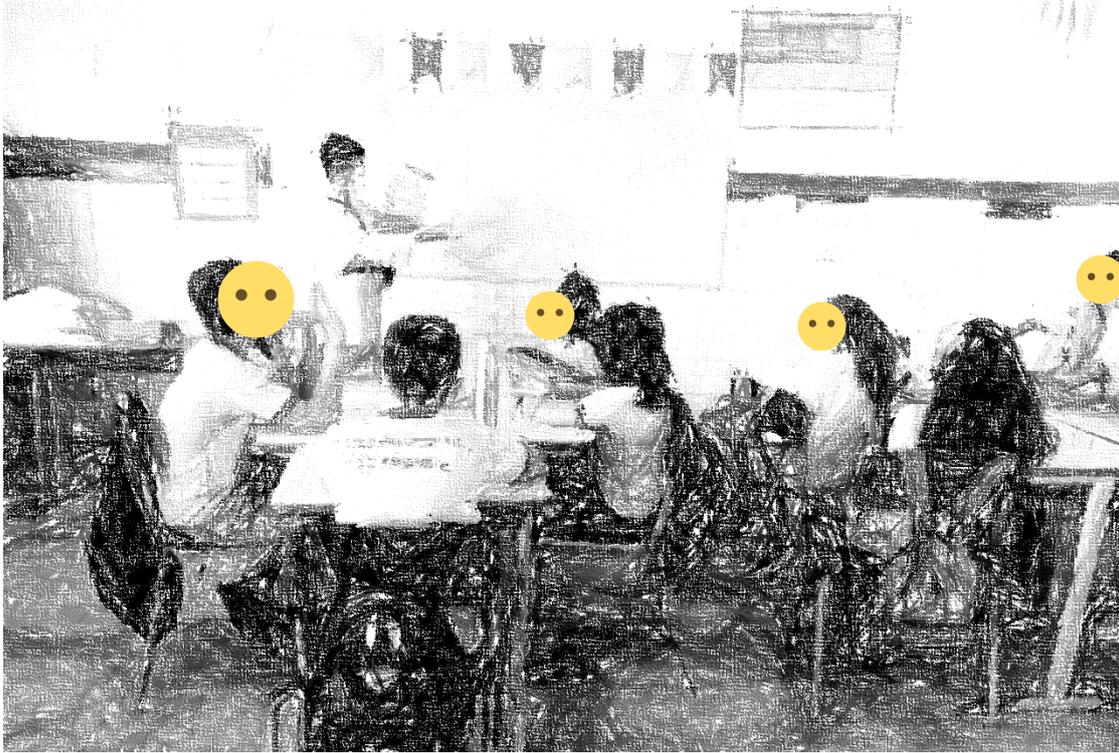
*“Era uma vez um animal chamado Zé, que vivia na floresta. Zé era diferente dos OUTROS animais, pois tinha uma limitação física que o impedia de correr e saltar como eles. Isso o deixava triste e solitário, já que não conseguia acompanhar seus amigos nas brincadeiras e caçadas.*

*Mas Zé não desistiu. Ele encontrou maneiras de se adaptar à sua limitação, como caminhar em lugares com menos obstáculos e usar sua inteligência para encontrar comida. Ele também descobriu habilidades que os OUTROS animais não tinham, como uma audição aguçada e uma memória excelente.*

*Com o tempo, os OUTROS animais da floresta começaram a perceber as qualidades de Zé e a admirá-lo por sua força de vontade e perseverança. Eles começaram a incluí-lo em suas atividades e a valorizar suas habilidades únicas.*

*Assim, Zé aprendeu que ser diferente não é uma fraqueza, mas uma oportunidade de mostrar suas habilidades especiais. E ele se tornou um exemplo para todos os animais da floresta, provando que com determinação e coragem, é possível superar qualquer obstáculo”.*  
*(autor desconhecido)*

Figura 20 - Autora com as crianças no momento da contação de história



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Contamos de sua trajetória e dificuldades para conviver com os demais na floresta. No final, abrimos espaço para que as crianças compartilhassem suas reflexões sobre a história. Então, pedimos que cada uma escolhesse o nome de um animal para que fosse utilizado como seu “novo” nome. Esse foi um momento leve, percebemos as crianças e adultos que estavam presentes, bem animados e inquietos com a escolha dos novos possíveis nomes.

As crianças sugeriram nomes de animais e de flores que gostavam e que achavam interessantes, e juntos decidiram quais seriam os nomes escolhidos para a atividade. Durante esse momento, as crianças ficaram empolgadas em compartilhar suas ideias com os colegas e adultos presentes. Algumas crianças escolheram nomes de animais que já viram em zoológicos ou em documentários, enquanto outras optaram por nomes de animais de estimação que possuem em casa, e ainda outras que inauguraram um OUTRO movimento e pensaram em nomes de flores.

Durante a discussão para decidir quais nomes seriam escolhidos para a atividade, as crianças elencaram alguns nomes como favoritos e tentaram convencer os OUTROS a concordar com suas escolhas. No final, a lista de nomes escolhida resultou em uma combinação das sugestões das crianças e dos adultos presentes. Assim, cada criança escolheu seu nome e ajudou a escolher os nomes dos adultos participantes do momento, ficando da seguinte forma:

*Canguru (aluno)*  
*Pinguim (aluno)*  
*Sapinho (aluno)*  
*Gata pintada (aluna)*  
*Gatinha (aluna)*  
*Leão (aluno)*  
*Margarida (aluna)*  
*Passarita (coordenadora AEE)*  
*Arara (professora)*  
*Elefante (aluno)*  
*Girafa (aluna)*  
*Cachorro (aluno)*  
*Gato (aluno)*  
*Coelho (aluno)*  
*Tartaruga (aluna)*  
*Golfinho (aluno)*  
*Florzinha (coordenadora da escola)*  
*Crianceira (diretora da escola)*  
*Coala (coordenadora da escola)*

Na ocasião, não sentimos o tempo passar, as crianças e adultos presentes entraram no jogo proposto por nós enquanto pesquisadoras, levaram a sério a escolha e alguns até demoraram para escolher seus nomes. Esse momento nos remeteu a Baptista (2010), quando fala de Aión enquanto tempo que existe em um movimento contrário a Khronos (2010, p. 95). Segundo esse autor,

Aion apresenta a leve seriedade da regra que não se perde no momento, e do momento que não se perde na regra. Não se trata de valorizar a regra, nem o momento, mas de valorizar a adequação de um ao OUTRO, que só se pode fazer estando no jogo. Por isso é impossível caracterizar a eternidade do Aion, a não ser pela comparação feita por Heráclito. De fato, o Aion é criança sendo criança no jogar. De fato o Aion só pode se dar na leve seriedade que as Musas disponibilizam no lúdico.

Isto é, o lúdico não deve ser visto como uma atividade pedagogicamente estruturada, com uma função específica. Ele só acontece quando é praticado livremente pelo indivíduo, não quando é imposto por um educador. O lúdico não tem uma forma pré-determinada, ele se molda

na ação de ser lúdico. O Aion, assim como o lúdico, não deve ser comparado a uma estrutura inerte. Na Floresta Infantil, pudemos identificar esse momento lúdico que o tempo aion proporciona enquanto as crianças brincavam e pensavam em seus nomes.

Logo após a história ser contada, *Pinguim* nos perguntou se o animal da história era um animal que possuía uma deficiência e começamos a falar sobre isso. Perguntamos: *O que é deficiência para vocês?* O Silêncio pairou na sala por alguns minutos. Depois dessa pausa, *Gata Pintada* apresentou: *“é quando alguém não pode andar, ver ou falar”*, e aí continuamos as provocações, indagamos: *“vocês conhecem alguém com deficiência?”* E *Jacaré*, que estava no final da sala, disse: *“eu conheço, meu vizinho”*, *Cavalo* aproveitou e também disse: *“o filho da minha tia também é deficiente”*, e *Cachorrinha* concluiu: *“na minha rua também tem um menino com deficiência”*.

As falas trazidas pelas crianças faziam referência a deficiência enquanto algo visível, mas longe da realidade das crianças ali presentes. Em nenhum momento as crianças apresentaram que na escola havia crianças com deficiência e o silêncio posto nos sugere que eles percebem a deficiência de uma forma diferente. Por que não se remeteram aos colegas? Por que ao falar sobre pessoas com deficiência só lembraram dos que estavam fora da escola?

Ao caminhar com e entre as crianças, tivemos a oportunidade de participar das instaurações por elas inauguradas, suas expressões livremente compartilhadas, suas teorias. Conhecer melhor as crianças se revelou como uma experiência enriquecedora tanto para nós adultos quanto para as próprias crianças, pois possibilitou que todos aprendessem uns com os outros e se conectassem de maneira significativa. Saber mais sobre as crianças que participaram da pesquisa foi interessante e enriquecedor e nos propiciou conexões mais fortes e significativas.

#### 4.6 NO CAMINHAR, UMA PAUSA: CONHECENDO O CAMINHO PERCORRIDO POR LEÃO E CANGURU. QUEM SÃO ESSAS CRIANÇAS?

*Canguru* é uma criança muito enérgica e adora caminhar pela escola. Ele tem um relacionamento tranquilo com a maioria dos funcionários. Gosta de conversar e se envolver em grupos reunidos pelos corredores. Apesar de ter desafios na fala, ele sempre encontra uma maneira de ser compreendido quando precisa ou deseja algo. Quando gosta de alguém, é muito carinhoso e bondoso, embora, às vezes, possa ter uma fala resistente. Quando fica irritado, acaba usando palavras de baixo calão.

*Canguru* faz parte de uma família atípica, com dois tios e duas irmãs que apresentam

deficiência mental leve, além de sua mãe, que também tem algumas características dessa deficiência. Apesar disso, sua mãe é responsável por sua educação e a de seus irmãos. *Canguru* mostra-se resistente na maioria dos dias e enfrenta alguns obstáculos em estabelecer conexões com outras pessoas, mas está se socializando aos poucos.

Durante a pandemia, *Canguru* passou muito tempo em casa e sua rotina mudou completamente, o que afetou sua comunicação oral e o deixou mais resistente em seu comportamento. Além disso, ele não teve a oportunidade de interagir com outras crianças, além de seus irmãos. É notável o quanto *Canguru* valoriza a escola, muitas vezes, ele não quer ir embora e sua mãe precisa buscá-lo para que ele aceite sair.

Figura 21 – *Canguru* relutante em ir para casa



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Canguru* é um aluno conhecido por todos na Escola Floresta Infantil, onde estuda desde os 4 anos de idade. Nos primeiros dias de aula, em 2022, a supervisora *Florzinha* chamou a mãe de *Canguru* para conversar sobre seu desenvolvimento na escola, pois ele chegava muito agitado e não conseguia ficar na sala de aula. *Florzinha* providenciou várias consultas para *Canguru*, com profissionais da saúde, na tentativa de identificar e implementar estratégias que o ajudassem no dia a dia da escola. Durante o primeiro semestre de 2022, *Canguru* foi

acompanhado por esses profissionais, que prescreveram medicamentos para ajudá-lo a manter a atenção e concentração.

No entanto, a professora *Arara* se apresentava muito aflita em trabalhar com *Canguru* em sala de aula. Em conversas informais, ela demonstrava enfrentar desafios em adaptar atividades ou fazer com que ele seguisse o que era proposto pelo currículo pensado para um aluno do 5º ano. Apesar disso, *Canguru* passava muito tempo caminhando pelos corredores da escola e observando tudo o que acontecia ao seu redor.

Marques (2015) nos lembra que, ao longo da história, a criação de terminologias e categorias relacionadas às deficiências também levou à profissionalização de atividades e ações voltadas para cuidar e atender seus membros. Quando a coordenadora *Florzinha* sinaliza junto a mãe de *Canguru*, da importância de procurar terapias para ele, ela nos fala de sua preocupação com o desenvolvimento dele. É importante destacar que essas ações e cuidados não devem ser extintos, pois representam lutas e conquistas frutos de longos anos. Se *Canguru* tiver acesso a movimentos que auxiliem seu desenvolvimento e estimulem suas funções cognitivas, ele terá o direito a educação garantido.

No entanto, segundo Marques (2015, p. 26846 *apud* Omote, 1994), é fundamental refletir sobre o que essas categorizações e profissionais especializados têm gerado e podem gerar. Essa autora nos chama a atenção para o significado desse movimento, pois segundo sua visão, os “serviços especializados destinados aos deficientes frequentemente cumprem a função de normalizar as deficiências, mesmo que essa não seja seu objetivo principal”. Portanto, se faz necessário repensar a forma como abordamos as deficiências e os serviços especializados oferecidos a seus membros, buscando sempre o desenvolvimento pleno e a inclusão social das pessoas com deficiência. Considerando não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades de cada indivíduo, valorizando a diversidade e promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

A escola pode ser um importante espaço de acolhimento e apoio nesse sentido, oferecendo recursos e estratégias para ajudar *Canguru* a se desenvolver plenamente. Além disso, é fundamental que os profissionais envolvidos em sua educação trabalhem em conjunto, compartilhando informações e experiências para oferecer o melhor suporte possível.

Figura 22 - *Canguru* observando o pátio da escola



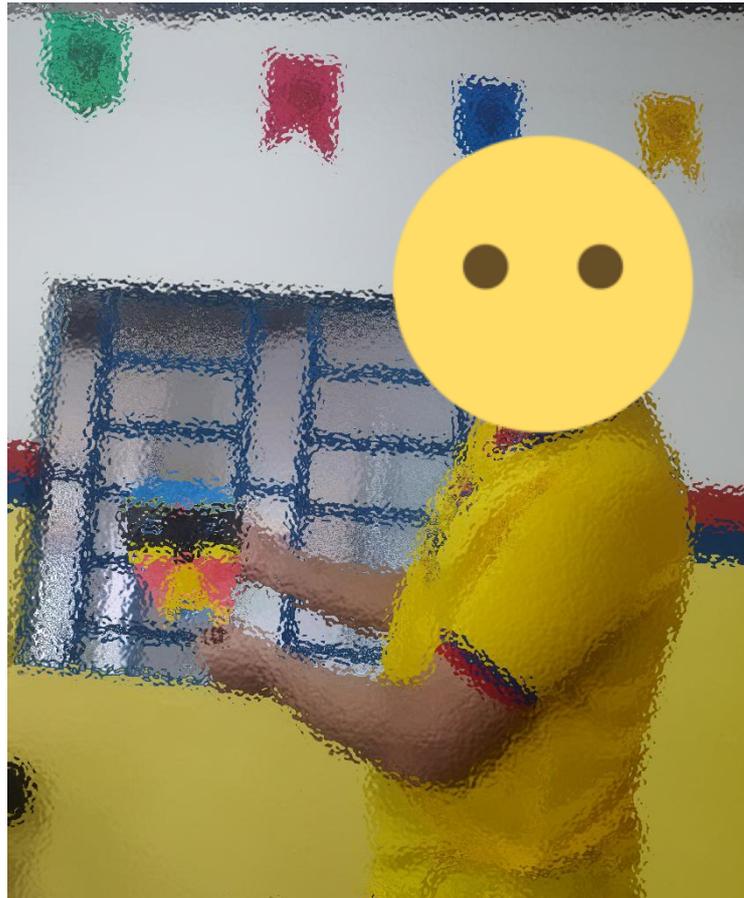
Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*A professora Arara já ia começar a aula quando convidou os alunos a sentarem, se organizarem para esse momento. Canguru sai da sala para perto da grade existente no corredor da escola e fica a observar o entorno do espaço. Nesse momento, as demais crianças já estavam nas sala para iniciarem a aula, aula essa que não fazia parte da rotina de Canguru, pois ele raramente ficava em sala (Diário de campo, 2022).*

*Canguru* olhava como se procurasse algo e ali ficou por alguns minutos. Ficamos a nos perguntar o que poderia passar em sua mente naquele momento, o que ele procurava? O que observava? Eram tantas potências existentes em sua infância, em seu ser criança. Segundo Baptista (2010, p. 96), “a criança, como o Aion, ouve e respeita a palavra das Musas, por isso entende que a seriedade está em encarar o jogo como jogo, sem pensar no que existe para além dele”. É através de aion que a diferença se transforma na mais bela harmonia.

*Leão* é a outra criança que faz parte de nossa caminhada, ele é comunicativo, acompanha a turma no que se refere as questões curriculares, ama desenhar e tocar violino. Ele apresenta características leves de Autismo<sup>35</sup>, mas desde criança sempre foi acompanhado e estimulado pela sua família, que demonstra hospedar suas questões e diferenças.

Figura 23 – *Leão* pousando para uma foto, em sua mão a máscara confeccionada em uma das atividades da pesquisa



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

“O OUTRO é sempre uma surpresa, e a surpresa é a condição da hospitalidade” (Kohan, 2011, p. 19).

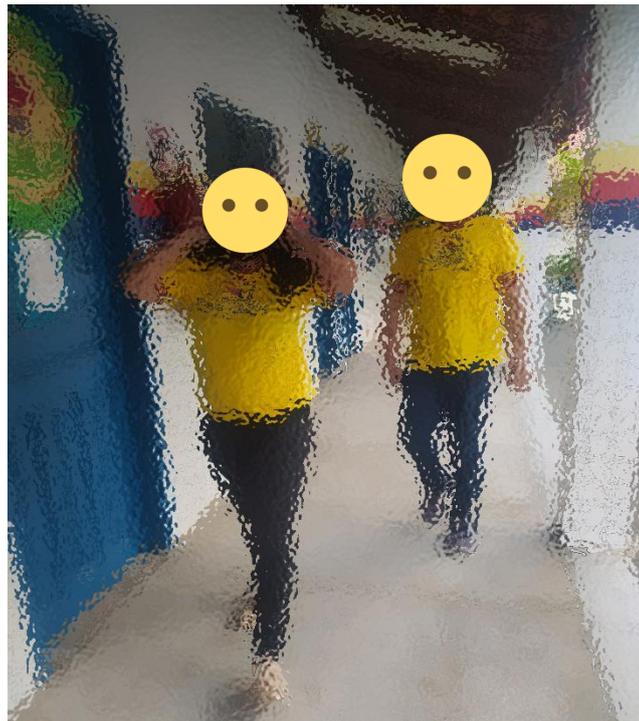
*Leão* sempre se saiu muito bem na escola, acompanhando o currículo de sua turma e

<sup>35</sup>O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um conjunto de condições que afetam o desenvolvimento neurológico e o comportamento social, comunicativo e cognitivo das pessoas. O TEA é caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal, na flexibilidade comportamental e na compreensão das emoções e intenções dos outros. O DSM-5 incluiu o TEA como uma única categoria diagnóstica, que engloba os transtornos autistas clássicos, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-NE).

seguindo a rotina proposta com tranquilidade. No entanto, segundo sua mãe, durante a pandemia tudo ficou mais desafiador, já que ele sempre teve desafios em conviver com outras crianças e isso se intensificou durante a pandemia. Sua mãe também nos contou que *Leão* teve uma gestação saudável, mas nasceu prematuro com 7 meses e precisou ser internado por meses devido à coqueluche. Além disso, foi diagnosticado com hidrocefalia antes de completar 1 ano de idade e ainda hoje faz uso de uma válvula na cabeça.

Quando a professora *Leoa* recebeu *Leão* na sala, ele tinha alguns desafios em se relacionar com os colegas e com ela também. No início do ano, suas faltas eram frequentes. A professora *Leoa* organizou estratégias para ajudá-lo a se relacionar melhor com a turma e, aos poucos, respeitando seus limites, conseguiram se aproximar dele. Embora evitasse contato com pessoas que não eram de seu convívio, *Leão* não se incomodou com nossa presença na escola, na verdade ele nem a percebeu de início.

Figura 24 - *Leão* caminhando com uma colega pelos corredores da escola



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Leão* sempre foi uma criança muito autônoma e independente. Desde cedo, ele ia sozinho para a escola e para as aulas de música, demonstrando uma grande confiança em si mesmo e nas suas capacidades. No entanto, seus problemas de saúde acabaram se tornando um obstáculo para sua rotina escolar. Em alguns períodos do ano, *Leão* precisou ficar longe da

escola para tratar de sua hidrocefalia e outras condições médicas, o que o fazia perder o ritmo e a adaptação à turma. Apesar desses desafios, *Leão* sempre se mostrou infantil, disposto a continuar. Com a ajuda da professora *Leoa* e das estratégias pedagógicas adequadas, ele conseguiu se relacionar melhor com os colegas e participar das atividades propostas na escola. Ainda assim, a pandemia trouxe novos desafios para *Leão*, que precisou lidar com a falta de contato social e com as mudanças na rotina escolar.

Segundo Skliar (2001, p. 79), “o desafio é pensar a educação como um espaço de construção de relações, onde o OUTRO não é um obstáculo a ser superado, mas uma possibilidade de enriquecimento e transformação”. Isso se relaciona às vivências de *Leão*. Quando *Leoa*, sua professora, valoriza sua independência e capacidade de superação, ao mesmo tempo em que reconhece as particularidades e necessidades específicas de *Leão*, faz diferença na vida escolar dele.

Conhecer melhor as crianças nos proporcionou experiências e aprendizagens significativas. Kohan (2011) destaca que a pesquisa com as crianças é uma forma de valorizar suas vozes e perspectivas, permitindo que elas sejam vistas como sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem, ao valorizar as vozes de *Canguru* e *Leão* foi um convite a ouvir esses OUTROS dizeres infantis e potentes.

## 5 NO CAMINHO UM DESVIO: O Atendimento Educacional Especializado<sup>36</sup> e a Política de Educação Inclusiva existente no município de São Caetano - PE

Nos últimos anos, no Brasil, várias ações inclusivas foram implementadas como resultado de políticas estatais. No entanto, é “comum que a população perceba essas ações mais como uma benfeitoria do Estado do que como um direito legítimo da sociedade civil e das comunidades que lutaram por reconhecimento de sua diversidade” (Pagni, 2016, p. 347).

Compreender a política de educação inclusiva da escola Floresta Infantil foi **importante** para pensar e problematizar o modo como a questão da inclusão vem sendo encaminhada, as contradições existentes que chegam na escola, sobretudo no que se refere a questão do OUTRO na educação, especialmente quando pensamos as experiências de acolhimento e hospitalidade que vêm sendo encaminhadas na educação. Assim, em nossas visitas, tivemos a oportunidade de conversar com *Passarita*, coordenadora de Educação Inclusiva do município.

Ela nos recebeu calorosamente e nos informou que faz parte da nova gestão municipal, estando ainda em processo de adaptação em seu trabalho no AEE. *Passarita* nos contou que, atualmente, não há um documento que organize a educação inclusiva no âmbito municipal, sendo todas as orientações recebidas da Gerência Regional de Ensino (GRE). Embora acredite que seria importante ter um documento base para trabalhar de acordo com as necessidades do município, ainda não existe um disponível.

*Segundo a GRE, o apoio do AEE deve priorizar as crianças com deficiência, entretanto, pelo fato da antiga gestão dar apoio às crianças que possuem algum transtorno de aprendizagem, hoje atendemos os alunos com deficiência e os alunos com algum tipo de transtorno de aprendizagem” (Coordenadora Passarita, 2022).*

A fala acima corrobora com a preocupação que se faz presente nos processos de implementação das políticas. A escola é convidada a abrir-se para práticas inclusivas do OUTRO, mas enfrenta sérias dificuldades no que se refere as condições, sem falar na

---

<sup>36</sup>O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo do AEE é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos na escola comum, por meio de atividades pedagógicas específicas e complementares às do ensino regular. O AEE deve ser realizado de forma complementar e suplementar à escolarização dos alunos, ou seja, não substitui a educação básica, mas a complementa. O atendimento é realizado por professores especializados em educação especial e deve ser planejado de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno. O AEE pode ser oferecido tanto dentro da escola comum, em salas de recursos multifuncionais, quanto em instituições especializadas, como centros de atendimento educacional especializado. O AEE é um direito garantido por lei aos alunos com deficiência e deve ser oferecido de forma gratuita e adequada às suas necessidades educacionais especiais.

determinação que diz respeito a sob em que condições a inclusão deve acontecer.

Atualmente o AEE acontece por meio de uma sala de recurso existente na Escola Floresta Central (nome fictício), que dá apoio a todas as demais escolas, porém, com recursos vindos para uma única escola. Mesmo o município tendo 6 escolas urbanas, 3 escolas nos distritos e 26 escolas no campo, hoje a Escola Floresta Central é a única que possui esse tipo de atendimento<sup>37</sup>. Essa é uma demanda que não deveria acontecer, já que o centro de apoio não recebe recursos para atender todas essas crianças.

*Pensando na volta pós pandemia, organizamos uma seleção para identificar quais as crianças que realmente necessitavam desse apoio do AEE, pois como a outra gestão atendia muitas crianças, tivemos que fazer isso para conseguir dar um atendimento de melhor qualidade para as crianças que realmente precisassem, o desafio é que esse pós pandemia trouxe muitos déficits de aprendizagem e algumas crianças que acreditávamos ter apenas um distúrbio, chegaram com questões pontuais e com características de possíveis deficiências (Coordenadora Passarita, 2022).*

Para garantir que todas as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso a um atendimento adequado, é necessário que o município disponha de um centro de atendimento especializado. No entanto, é importante destacar que o AEE não tem como objetivo substituir esse tipo de serviço, mas sim complementá-lo. Na Escola Floresta Central, o AEE é oferecido há quase 12 anos por meio de uma sala de recursos, que foi criada para atender a demanda de alunos com deficiência da escola. Embora tenha sido uma iniciativa importante, é preciso considerar que já se passou uma década desde a sua introdução e que o município enfrenta um aumento na demanda por esse tipo de atendimento. Contudo, não há registros detalhados dessa época, o que dificulta a avaliação da efetividade do AEE na escola e a sua adequação às necessidades dos alunos.

*Só informamos no senso os alunos que atendemos e que fazem parte da Escola Floresta Central e acredito que, por esse motivo, não temos conseguido uma maior demanda dos recursos, pois, registramos x alunos e atendemos x<sup>3</sup>, ou seja, acredito que o que a burocracia é que faz com que outras escolas não consigam ter também um AEE (Coordenadora Passarita, 2022).*

*O que falta é sentir na pele, muita gente até se preocupa e quer ajudar mas, às vezes, nem sabe como agir. Acredito que muita coisa não foi feita para evoluir a educação inclusiva do município porque, de fato, não sentem na pele, não conseguem perceber o que o OUTRO precisa, por exemplo hoje, a única secretaria que tem um olhar para inclusão é a educação, mas fico pensando se um surdo precisar ser atendido por uma psicóloga, como já aconteceu, ele não terá o intérprete, mesmo se for na secretaria de*

---

<sup>37</sup>Informação obtida em 2022.

*assistência, por exemplo (Coordenadora Passarita, 2022).*

*Incluir vai além de colocar um cuidador ou um intérprete na sala de aula. Eu fico pensando, sabe? se for uma criança que não come a merenda e precisa se alimentar com uma seringa, nós damos conta? Saberemos? Se for olhar nossas escolas, não são inclusivas, são adaptadas. “Remendos” para se enquadrar ao que se é exigido, e isso vai além, eu não tenho solução para todos os meus questionamentos, mas penso que se as pessoas pelo menos pensassem sobre isso, muita coisa poderia ser feita (Coordenadora Passarita, 2022).*

O AEE é um direito assegurado às crianças com necessidades educacionais especiais, todavia, não há garantia de que os pais irão levá-las para receber esse atendimento. O objetivo desse espaço é trabalhar questões sociais e de independência dos alunos e, para isso, é importante contar com profissionais capacitados e especializados na área. Atualmente, muitos profissionais de apoio disponíveis no mercado possuem apenas o Ensino Médio, e não é exigida nenhuma especialização para exercer essa função. Seria fundamental que o serviço contasse com professores especializados para trabalhar com os estudantes mas, segundo a coordenadora *Passarita*, não há profissionais formados para essa área no município.

Por enquanto, só existem cuidadores disponíveis, mas não há profissionais de apoio qualificados o suficiente para atender à demanda. É preciso investir na formação e qualificação desses profissionais para garantir um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

*Hoje nossa maior dificuldade é a ausência de um documento que dê um norte para nossas ações, porque o professor faz o que acredita que deve ser feito, aí vem o diretor e diz o que deve ser feito, aí vem a mãe e diz o que deve ser feito, ou seja, cada um faz o que acredita ser melhor e, às vezes, não é o correto a se fazer, por isso, a necessidade e a urgência de se ter um documento base (Coordenadora Passarita, 2022).*

Durante a pausa para ouvir a Coordenadora *Passarita* e entender um pouco sobre o serviço de atendimento oferecido pelas escolas, pudemos refletir sobre as questões trazidas por ela e perceber que se trata de um processo complexo, que envolve entender as relações de poder que estruturam a sociedade e que se dão na relação entre os sujeitos. Nesse sentido, surge a pergunta: O que falta para elaborar um documento que dê conta das necessidades existentes sobre educação inclusiva nas escolas? É importante lembrar que as crianças com deficiência não devem ser pensadas como exceções da normalidade, mas sim como parte integral da sociedade.

Para garantir uma educação inclusiva e acessível para todos, é preciso ir além de simplesmente socializar a criança com deficiência no papel de deficiente. A ideia de que uma

pessoa com deficiência precisa se encaixar na sociedade é incoerente, pois a deficiência implica em uma limitação física, sensorial ou cognitiva que afeta a capacidade da pessoa de se conformar aos padrões e expectativas socialmente estabelecidos. Pedir que uma pessoa com deficiência se encaixe na sociedade é, portanto, exigir que ela supere uma barreira que é imposta por sua condição. A ideia de uma experiência de inclusão realizada na educação parece sempre condicionada às condições, muitas vezes, precárias e a regras que limitam e condicionam a hospitalidade do OUTRO.

Por outro lado, a sociedade também tem a responsabilidade de criar condições acessíveis e inclusivas para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou mentais. A mobilidade urbana, a educação inclusiva, a acessibilidade na *web* e outras medidas podem fazer a diferença para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades que as demais.

*Assim, em vez de pressionar a pessoa com deficiência para se adaptar, é necessário que a sociedade se adapte às suas necessidades e particularidades. Somente assim poderemos garantir uma educação inclusiva e acessível para todos (Coordenadora Passarita, 2022).*

Essa fala da coordenadora *Passarita* está diretamente relacionada com a discussão que Skliar (2006) faz sobre a necessidade de uma educação inclusiva que considere a diversidade humana e respeite as particularidades e singularidades de cada indivíduo. Ele defende que a inclusão não deve ser vista como um processo de adaptação da pessoa com deficiência à escola, mas sim como um processo de transformação da escola para atender às necessidades de todos os alunos. Isso pode ser compreendido quando ele diz que “inclusão não é um processo de adaptação da pessoa com deficiência à escola, mas sim um processo de transformação da escola para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e singularidades” (Ibid, 2006, p. 49).

Nosso desvio de início foi visto como uma possível ruptura com a rotina, mas também percebemos que se apresentou como uma oportunidade para aprimorar nossas habilidades e conhecimentos. O encontro com *Passarita* nos desafiou a pensar fora do percurso. Com isso, esses momentos nos ajudaram a repensar nossas vivências na escola. Após o desvio, foi possível estar na escola e perceber esse espaço por OUTROS olhares que se juntaram a nós nessa caminhada infantil.

## 6 AS DIFERENÇAS QUE HABITAM A ESCOLA: Gestos de hospitalidade

Figura 25 – Uma escrita infantil. *Pinguim* rabiscando a construção de sua máscara



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Desde o início de nossa caminhada, fomos movidas a aprender com as crianças a partir de suas infâncias. Como pesquisadoras aprendizes da cartografia (Kastrup, 2009), nos propusemos a estar presentes na escola Floresta Infantil, onde pudemos vivenciar momentos com as crianças e suas alteridades e diferenças. Durante nossos encontros nesse espaço-tempo, tivemos a oportunidade de acompanhar as instaurações inauguradas pelas crianças ali presentes, o que nos oportunizou deixar para trás o que já se é para criar novas possibilidades (Corazza, 2002). Esse movimento permitiu explorar caminhos OUTROS, além de possibilitar que rememorássemos muitas de nossas vivências na escola enquanto crianças cronológicas.

Nos entregamos ao desafio de hospedar os aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, sem impor nossa língua (Skliar, 2008, p. 46). Como deixar o OUTRO (infância/criança/deficiente) ser OUTRO, sem torná-lo eu mesmo? Sem produzir mesmidade? (*ibid.*, p. 44). Acompanhando os dizeres dessas crianças, aprendemos muito sobre as diferenças a partir das vivências dos habitantes daquele lugar. A escola Floresta Infantil se apresentou como um espaço que ensaia movimentos onde as crianças resistem, movimentam o espaço-tempo, o currículo, os afetos, com suas invenções, gestos, experiências, afirmando sua diferença, seus atos criativos e suas temporalidades não cronológicas, afirmando também a escola como espaço-tempo de (re)existência e alteridade.

*Canguru e Leão* nos trouxeram movimentos criativos e inventivos, no dia a dia na escola. Instauraram novas formas de se movimentar e de interagir com o ambiente ao redor. Troxeram isso através de atos de resistência, como nos momentos em que ambos trilhavam passos sigulares. Além disso, *Canguru e Leão* caminharam de maneira não convencional, experimentando diferentes ritmos e temporalidades. Assim, ambos invencionaram criatividade, diferença e resiliência.

Como pesquisadoras, pudemos acompanhar de perto essas vivências e aprender com eles. Ao escrever, nos sentimos como *Pinguim*, na tentativa de constuir alguns rabiscos sobre nossos achados. Durante nossa caminhada, percebemos que a escola Floresta Infantil era um espaço que esboça tentativas de hospedar as diferenças. Ao longo dessa escrita, tentaremos compartilhar algumas das experiências que tivemos durante nossa estadia na escola mencionada.

Desejamos que nossa escrita infantil, cheia de rabiscos, possa inspirar outras pessoas a perceberem nas diferenças gestos de hospitalidade. Durante nossa caminhada na escola Floresta Infantil, nos deparamos com um grande desafio na escrita: como utilizar nossas palavras de forma a não reforçar a visão da deficiência como falta? Como pesquisadoras, nosso objetivo era trazer à tona as diferenças e potências das crianças, e não reforçar as deficiências como o que falta, como incapacidade.

Nossa intenção nessa escrita se remete a pensar em novas possibilidades, “a mesmidade é uma ilusão, uma quimera, uma fantasia. Não há nada que permaneça igual, nem mesmo por um instante” (Skliar, 2014, p. 85); todos nós estamos em constante mudança e transformação. Portanto, a deficiência não deveria ser vista como uma barreira intransponível, mas sim como uma parte da diversidade humana que está em constante evolução. Essa “mesmidade nos persegue e nos ameaça. Ela nos faz crer que podemos ser sempre os mesmos, que podemos nos manter imutáveis e intocados pelas mudanças do mundo” (*id.*, 2012, p. 29).

Ao acreditar na mesmidade, corremos o risco de ficar presos a ideias fixas, o que pode limitar nossa sensibilidade de aprender, crescer e evoluir como seres humanos. A mesmidade pode nos impedir de aprender sobre as diferenças existentes, nos fazendo com isso perder a oportunidade de invencionar o improvável. “A mesmidade é um mito que nos impede de ver a riqueza e a complexidade da vida. Ela nos faz pensar que as coisas são simples e fáceis de entender, quando na verdade são profundamente complexas e misteriosas” (*id.*, 2017, p. 77).

Essa reflexão nos levou a buscar referências teóricas que pudessem nos auxiliar nessa tarefa. Um dos autores que nos inspirou foi Skliar (2015), que defende a valorização das diferenças e a inclusão como um processo de reconhecimento das singularidades de cada

indivíduo. Para o supracitado autor, a inclusão não deve ser vista como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas sim como uma transformação da sociedade para que ela possa acolher e valorizar as diferenças. Conforme assinala, é importante reconhecer que a diversidade é uma característica intrínseca da humanidade e que cada indivíduo tem suas próprias singularidades.

Para que conseguíssemos trazer esses dizeres, pensamos ser importante nos aproximar (mesmo que de forma inicial) do registro e de acolhimento da hospitalidade a partir de Derrida (2000) e Skliar (2008). Hospedar o estrangeiro é o movimento de acolher o que não conhecemos, o que nos é estranho. É acolher de forma incondicional, sem esperar que ele fale nossa língua (Ribeiro, 2014). Esse OUTRO, que é a criança, a infância, a deficiência, a diferença, seus modos de vida e suas instaurações.

Nesse caminhar com a hospitalidade, fomos movendo nossos passos, na tentativa de deixar de lado ideias adultocêntricas; fomos deslocados pelas instaurações que aconteciam com e entre as crianças, que se tornaram também cartógrafas na pesquisa. Para tanto, nos apoiamos em Skliar (2008, p. 45), quando nos diz que “[...] para relacionar-me com o OUTRO devo colocar-me frente a ele em completo abandono”. Assim, a pesquisa se torna o lugar onde as crianças participam ativamente entre si e porque não com a pesquisadora. Dessa forma, desejamos que nossa escrita tenha se tornado mais inclusiva e respeitosa com as diferenças das crianças. Assim, a partir das provocações de Derrida (2003, p. 15):

A hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente OUTRO.

Para Derrida (2003), não há a necessidade de regras. Nesse sentido, a hospitalidade incondicional seria entendida como aquela que acolhe de forma integral, não se importando com as fronteiras que separam; independentemente de quem seja, o OUTRO será acolhido. Ao pensar nesses rabiscos que ensaiam nossa escrita infantil, a questão da hospitalidade surge como um dos desvios dessa jornada.

Por esse motivo, falar de hospitalidade significa falar sobre encontros. E porquê não dizer encontros (im)possíveis, que só podem ser percebidos quando há esse acolhimento ao OUTRO. Essa “hospitalidade é uma maneira de receber o OUTRO sem esperar que ele se torne igual a nós. É uma maneira de dizer: você é diferente, mas eu o recebo assim mesmo” (Skliar, 2002, p. 41-42). Esse mesmo autor nos traz que “hospitalidade não é apenas uma questão de

abrir a porta, mas também de abrir o coração. É uma atitude que nos permite acolher o OUTRO com todas as suas diferenças e particularidades” (Skliar, 2010, p. 69).

Durante nossa estadia na escola Floresta Infantil, nos encontramos com alguns movimentos de resistência de *Canguru*, *Leão* e das demais crianças envolvidas. Carvalho (2015, p. 24) sinaliza que as diferenças, tidas como deficiência, “vivem a vagar. Entre uma teoria e outra, entre uma prática e outra, entre um receituário e OUTRO”. Apesar disso, segundo esse mesmo autor, há por parte desse grupo um movimento de resistência, resistência essa que acontece de várias maneiras.

Essas diferenças que caminham pelos corredores da escola resistem, “errando, vagueando, e vagando-se distraídos em cada escola e nas aulas, no ensino dos conteúdos, na estranheza, na alteridade inclassificável, nos essencialismos, nas identidades, e encontram-se ao nosso lado” (*ibid.*, p. 24). A escola, por muitas vezes, não consegue entender essa resistência e acaba por nomear, classificar e rotular. Tais diferenças provocam uma certa estranheza e um dos maiores desafios da educação contemporânea, principalmente nos últimos anos pós-pandemia, é o de entender essas diferenças enquanto condição humana e perceber que elas tendem a “afirmar a própria diferença”.

Marques (2015, p. 26846) nos lembra que “a deficiência compreendida como limitação, como incompletude, em geral, como ‘faltas’ presentes no indivíduo não é mais tão clara e legítima”. Ela traz uma crítica quanto a essa questão quando coloca que, em algumas relações nossas enquanto humanos, tendemos a garantir nossa normalidade destacando alguém como REBELDE. Entretanto, não podemos pensar a questão da deficiência sem pensar nas relações de poder existentes em nossa sociedade.

Ao pensar a deficiência, devemos ir além de pensar nela enquanto resultado de alguma característica no nascimento ou de alguma enfermidade adquirida ao longo da vida, é pensar nela como produção de uma sociedade que trata algumas pessoas como deficientes e outras não. “As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade” (Marques, 2015 *apud* Omote, 1994, p. 69).

Carvalho (2015) nos lembra que existe um dinamismo entre as pessoas ditas como deficientes e que esse movimento pode ser uma forma de resistência. Eles estão na escola, pelo menos seus corpos estão presentes, mas nem sempre podem ser “vistos”, como nos dá a pensar *Águia* quando nos diz: “*Em nossa sala não tem nenhuma criança com deficiência*”.

Sempre que as crianças falavam sobre pessoas com deficiência, se remetiam a pessoas fora do espaço escolar. Por esse motivo, em uma de nossas instaurações com as crianças da

escola Floresta Infantil, perguntamos se na escola havia alguma criança com deficiência. *Águia*, prontamente sinalizou dizendo que não. Os demais ficaram pensando e depois de alguns minutos, *Borboleta* lembrou que sim, haviam crianças com deficiência na escola: “*tem sim, tia, mas é tipo Canguru, ele é um pouquinho deficiente, mas, às vezes, não*”. A fala de *Águia* e *Borboleta* nos levam a refletir sobre como as crianças percebem as diferenças e as deficiências. *Águia* afirma que não existem crianças com deficiência na escola, enquanto *Borboleta* apresenta a ideia de que existem, mas que não são deficientes, apenas um pouquinho.

Isso nos lembra das palavras de Pagni (2017, p. 1472), quando afirma que “o devir deficiente implica num exercício de alteridade OUTRO e evoca uma formação ética que é transversa aos dispositivos ordinários e às práticas em circulação no ensino, no currículo e no governo escolar”. O autor argumenta que esse processo implica em uma mudança na forma como vemos o mundo e nos relacionamos com os OUTROS. Ele sugere que precisamos adotar uma postura de ‘alteridade’, ou seja, colocar-nos no lugar do OUTRO e compreender suas necessidades e perspectivas. Além disso, o autor destaca que essa postura requer uma formação ética que vai além das práticas comuns no ensino, no currículo e na escola.

Dentro desse contexto, Pagni (*id.*, p. 1447), citando Carvalho (2015, p. 41), nos lembra que o devir deficiente seria considerado “elemento potencializador” nas relações humanas. Nesse caso, se todos fossem considerados diferentes, essas diferenças seriam comuns, e da mesma forma que as crianças, possivelmente enxergaríamos as pessoas e suas diferenças assim como as crianças percebiam *Canguru*.

Ao refletirmos sobre as falas das crianças, que apresentam gestos de acolhimento em relação a *Canguru*, nos questionamos sobre o que elas nos dizem. Como disse Derrida (2002, p. 29), “visita e convite são as duas faces de uma mesma hospitalidade”, e é exatamente isso que essas crianças estão fazendo: hospedando *Canguru*, sem se importar com suas diferenças. Segundo Skliar (2008, p. 77), “a hospitalidade é um ato de amor, um gesto de generosidade que nos permite construir pontes entre as diferenças e criar um mundo mais acolhedor para todos”.

Não obstante, como sociedade, muitas vezes partimos de padrões excludentes para definir o que é normal e o que não é, o que pode levar à exclusão das diferenças. Como disse Derrida (2000, p. 19), “a hospitalidade é uma ética do OUTRO”, e é exatamente isso que essas crianças estão praticando: hospedando *Canguru* sem se importar com suas diferenças.

Bem sabemos que até a pessoa mais “normal” pode não conseguir realizar algumas tarefas e que a pessoa mais “anormal” pode conseguir fazer outras, então, porquê ainda assim, confirmamos que alguns são “normais” e OUTROS são “anormais” e possuem deficiência? Na visão de Carvalho (2014, p. 5), a deficiência acaba estando relacionada a algo que se é exigido

com o que se é dado de condições. Se nos pedem para fazer algo e se não nos dão condições para isso, há uma grande chance de não conseguirmos concluir o que foi pedido. Assim, “para andarmos em uma calçada severamente esburacada, por exemplo, função e deficiência se encontram como uma interação dinâmica e entre as condições de cada corpo e os fatores contextuais, ambos pessoais e ambientais”.

Dizendo de outra forma, a deficiência se apresenta como condição humana, já que poderá acontecer independentemente das questões eu/corpo. Quando *Águia* sinaliza que em sua sala não tem nenhuma criança com deficiência, o que ela quer dizer? O que ela entende como deficiência? Se a deficiência é, de fato, parte da condição humana, então existe a possibilidade de todos, de alguma forma, poder ter deficiência em algum momento de sua vida. Poderia ser as deficiências possíveis potências?

Assim, “deficiente seria uma potência de desnormalização e desnormalização das expectativas funcionais que assolam a cartografia política de como os corpos devem se comportar, obedecerem, manifestarem-se, locomoverem-se, disciplinarem-se, etc”. “O devir deficiente nos libera do cognocentrismo que planifica as potências virtuais dos sujeitos aprenderem a se verem no aprendizado para além de uma relação meramente cognitiva, ele passa a ser outra referência para a dinâmicas organizacionais (Carvalho, 2014, p. 9).

O que deixamos escapar por não conseguir ver as diferenças existentes nessas crianças? O que perdemos por não identificar a infância deficiente como uma potência? O que *Águia* consegue ver em *Canguru* e *Leão* que a escola não consegue sentir? O devir deficiente nos liberta de um padrão criado pela sociedade e nos leva a pensar em novas formas de ser e existir.

A escola é uma organização social. Assumir o lugar de diferente nela é intervir nas estratégias de educação que tendem a normalizar pela média e aparar as arestas das singularidades humanas. O devir deficiente nos faz questionar as (dis) posições organizacionais da escola, a sua burocracia, os tipos de avaliações produzidas com intuito de consagrar a média queteletiana, as estratégias a convergir distorções, etc. Pensar a escola como instância de recalibragem dos valores sociais das condições de relação com a antologia política do devir deficiente é buscar promover uma educação que também tenciona os lugares e as formas sociais nas quais se insere (Carvalho, 2014, p. 11).

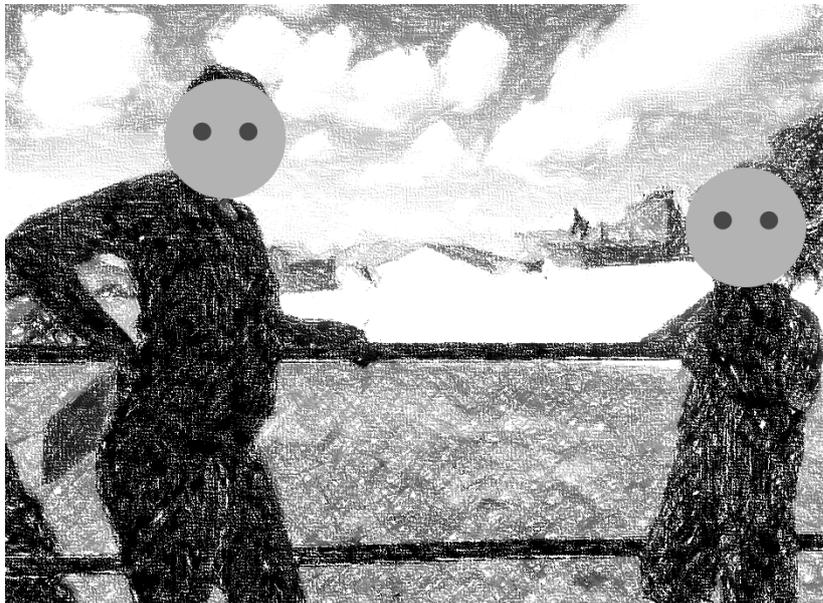
Quando *Canguru*, ao invés de ficar na sala, fica por entre os espaços da escola, quando ao invés de ficar sentado na carteira fica passeando, instaurando convite aos demais alunos, quando *Leão* não quer participar de atividades em grupo, e ao invés de realizar uma atividade escrita prefere desenhar, eles enquanto devir-deficiente questionam a organização da escola, do currículo e do sistema escolar. Nesse sentido, Carvalho (2019, p. 138 ) nos ajuda a pensar sobre

uma infância-acontecimento, inventiva, que escorre nos fluxos das salas de aula. Para ela, as crianças:

em seus dizeres, as crianças *indicam* que a escola não se resume apenas ao lugar de fazer tarefa, sobretudo porque elas *inscrevem* OUTROS sentidos nesse espaço, como o *lugar do brincar, dos encontros, das conversas*. Seja pelos gestos, seus dizeres ou pelos traços de seus desenhos, as crianças nos diziam do seu gosto por estar nesse espaço-tempo da escola, pelas aprendizagens, pelos bons encontros e pelas oportunidades de vivência, não apenas de um tempo cronológico que acompanha as rotinas, mas também de um tempo de intensidade, um tempo infantil (*Grifos da autora*).

Com isso, somos convidadas a refletir sobre uma escola que não é apenas um lugar para fazer tarefas, mas também um espaço para brincar, encontrar amigos e conversar. *Canguru* e suas instaurações nos lembrava do lugar da escola na vida das crianças. Ele valorizava a escola não apenas pelo tempo que passam lá, mas também pela intensidade das experiências vividas naquele ambiente.

Figura 26 – *Canguru* conversando com *Florzinha* de frente a sua sala



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Isso foi observado durante nossa caminhada, nas falas e gestos das crianças que revelavam seu gosto por estar na escola e pelas oportunidades de aprendizado e vivências que esse lugar oferecia. Sempre que encontrávamos *Canguru* fora de sua sala, ele nos fazia pensar sobre esse acontecimento, no encontro e nas trocas que existiam todas as vezes que ele estava

fora da sala, pelos corredores trocando conversas e invenções infantis.

Quanto a isso algumas questões nos inquietam: por que os alunos precisam estar sentados todo tempo nas salas? E, se as salas de aula fossem para além das 4 paredes? por que ao invés de escrever sobre o verbo caminhar, a gente não caminha pela escola?

As invenções realizadas por *Canguru* faziam referência às várias possibilidades de interação com o espaço-tempo, permitindo que enquanto saía da sala, ou quando se recusava a fazer uma atividade escrita, ele inaugurasse novas formas de entender o currículo, a rotina e o cotidiano escolar. “A criança e a infância que vai à escola é esse OUTRO que nos move, que questiona, que cria, que subverte e que diz, elaborando modos imprevisíveis de ser e de estar nos espaços que são, por direito, seus” (Carvalho, 2019, p. 140).

Com esse movimentos, *Canguru* ensaiava afirmar a existência do devir-deficiente, afetando o ambiente por ele habitado. Nessa construção o devir nos faz questionar sobre a forma como a escola tem conduzido as questões da diferença e sobre como as novas dificuldades enfrentadas pós-pandemia podem ser repensadas, nos deslocando a pensar a infância e sua temporalidade na escola.

## 6.1 INFÂNCIA E TEMPORALIDADE NA ESCOLA

Durante nossa caminhada com as crianças na escola Floresta Infantil, um fato que chamou muito a nossa atenção foi a forma como elas percebiam o tempo. As crianças estavam sempre desafiando e subvertendo o conceito de Khrónos, o tempo linear e delimitado que a escola lhes oferece. Mesmo diante das amarras do relógio e do calendário, elas insistiam em um tempo que parecia não estar preso a essas limitações. O abraço acolhedor de *Canguru* nos fez refletir sobre a relação da escola com as diferenças e a importância de compreendermos o tempo de forma mais ampla e flexível.

Figura 27 - O abraço que invenciona um OUTRO tempo



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Nosso encontro com *Canguru* apresenta um acontecimento que subverte a lógica planejada e fixa do tempo khronos. Na cena, *Canguru* nos abraça. Isso foi inesperado e surpreendente, pois não seguia a lógica pré-estabelecida, pois *Canguru* demorou a nos aceitar. Essa alteração da lógica cronológica pode ser vista como um exemplo de kairós, que é um tempo mais subjetivo e imprevisível, que não segue necessariamente a ordem linear do tempo cronológico. Nesse momento de encontro com um tempo outro, fomos afetadas pelo gesto de hospitalidade de *Canguru*, esse gesto se apresentou como uma ruptura da rotina e da previsibilidade, nos fazendo refletir sobre essas temporalidades.

Como escola, muitas vezes estamos presos numa visão cronológica do tempo, onde tudo precisa ser feito dentro de prazos e horários pré-determinados. No entanto, ao conviver com as crianças, percebemos que elas têm uma relação singular com o tempo. Elas experienciam um tempo infantil, Aión é esse tempo, pois “é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento)” (Kohan, 2012, p. 13).

Kohan (2003) nos ajuda a pensar também esses tempos, pensar o tempo na experiência

Educativa e o tempo Infantil em relação à Escola. Aión é um reinado marcado pela intensidade, por uma outra forma de existir – “Tempo é criança brincando, jogando” – aión é uma criança que brinca, que vive, ele “é eterno porque ao brincar torna-se um sem tempo infinito. Kairós, o tempo oportuno, o tempo presente. Refere-se “a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer OUTRO momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único” (Kohan, 2020, p. 7); aquele que não assume uma forma única, mas que é único. E há ainda um terceiro, Khrónos, “é a forma linear do tempo” (*id.*, 2012, p. 12). Se apresenta como presente, passado e futuro, sendo “uma experiência de tempo que podemos pensar como imutável, ele tem uma única forma que vale para todos, a forma do dia que passa “manhã, tarde e noite”” (Almeida, 2021, p. 23).

Durante nossa chegada na escola, muitas vezes nos perguntamos se havia tempo para esperar o abraço acolhedor de *Canguru*. Na ansiedade de aceitação, esquecemos que o tempo khrónos não é o único tempo vivenciado pelas crianças. Skliar (2019) nos lembra que o tempo se reflete numa experiência e se apresenta de maneira diferente na infância, juventude e adultez, e é a partir do choque entre essas diferentes experiências – intensidade (aión), oportunidade (kairós) e cronologia (khrónos) - que surgem a maioria dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

Essa reflexão nos levou a questionar se estamos realmente escutando as infâncias deficientes e dando a elas o tempo necessário para se desenvolverem e se expressarem. A inclusão não deveria ser uma prática superficial, baseada apenas em medidas pontuais e imediatas. Para incluir de forma efetiva, é interessante escutar as crianças e refletir sobre suas necessidades e singularidades. Isso envolve dar tempo para que elas se desenvolvam e se expressem, sem pressa ou imposições. A inclusão pode ser pensada por meio de uma escuta atenta e da reflexão das diferenças individuais. Ao conviver com essas diferenças de maneira natural e respeitosa,

A afirmação da diferença como deficiência é um erro. Mas negarmos as diferenças também é. O problema em questão não é a diferença em si. Pois, como vimos, se ela é pensada intrínseca às relações de alteridade, a diferença é aquilo que de melhor temos como humanos. O problema é o que estamos fazendo com as diferenças, com os tempos. Não somos todos da mesma forma. A afirmação desatenta de que somos todos iguais enquanto forma vem criando a ideia e obsessão da norma e a busca constante pela normalização. Entretanto, somos todos iguais (Marques, 2015, p. 26851).

Marques (2015) nos convida a pensar além da diferença como deficiência. As diferenças existem e não podem ser negadas, mas o que estamos fazendo com as diferenças? O que temos

feito com os tempos? O que seria ser deficiente se partíssemos da ideia de que todos somos deficientes, será que veríamos como um problema? Kohan (2015) nos traz a questão do tempo aión, já mencionado no início deste trabalho. Esse tempo infantil, que é percebido pela infância, um tempo intenso, um tempo que não o sentimos passar. Do mesmo modo que o tempo aión não é cronológico nem linear, não obedecendo assim a uma lógica sequencial, não seria ele o ponto de partida para entendermos as deficiências enquanto potências?

As crianças nos ensinam muito sobre as temporalidades, pois elas têm uma perspectiva única e espontânea sobre o tempo. Ao compartilhar suas experiências e histórias, as crianças nos ajudaram a entender melhor como as diferentes temporalidades afetam nossas vidas e nos ensinam a apreciar o momento presente. Assim, fomos convidadas a mapear os movimentos das crianças a partir de suas experiências com o espaço-tempo da escola. Nessa parte do caminho, instauramos movimentos que nos fizeram perguntar: O que pode uma infância deficiente?

## 6.2 MAPEANDO OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DE NOSSAS INSTAURAÇÕES: O que pode uma infância deficiente?

Figura 28 - *Leão* planejando seus movimentos antes de iniciar o desenho na máscara



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Instauramos junto às crianças uma oficina de máscaras. Em meio a essa instauração pudemos acompanhar alguns dos aprenderes e fazeres por eles realizados, além de encontros e

gestos por eles hospedados. Para Spinoza (2017, p. 57), “o corpo humano, com efeito, é afetado de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras”. Esses encontros com OUTROS corpos possibilitaram trocas com o ambiente, fazendo o corpo pulsar, afetando e sendo afetado e sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Esse encontro propiciado pela arte como gesto do encontro possibilitou vivências outras.

Nesses movimentos exploratórios, *Leão* instaurou um tempo OUTRO, o que nos deixou inquietos, pois, sabíamos que ele adorava desenhar e colorir. Se colocou pensativo, como se planejando o que faria, nos dando a pensar se não faria a atividade sugerida. Corazza (2013, p. 20) nos lembra que as “crianças não mais se pensam ou são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico, nem como fontes da sociedade e da cultura, mas se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas”. *Leão* se colocou como um explorador, observando o que as outras crianças faziam, antes de iniciar seus movimentos artísticos.

Foi um movimento potente, poder acompanhar como *Leão* instalou e inaugurou gestos durante a oficina. Ele começou ajudando os colegas e dando dicas, antes mesmo de iniciar sua própria máscara. Esse movimento de apoio e colaboração foi importante para que as crianças se sentissem à vontade e seguras para criar suas máscaras. Como afirma Skliar (2006, p. 35), “os gestos são importantes porque eles nos mostram como as pessoas se relacionam com o mundo”. *Leão* e as crianças em suas instaurações podem ser percebidos como verdadeiros artistas porque, “definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte. Como a Arte não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir-infantil” (Corazza, 2013, p. 20). Através de sua sensibilidade, *Leão* se abre para o (im)pensado, se movimentando sobre um devir-infantil, nos dando a pensar sobre o devir-deficiente.

Quando *Leão* começa a construir sua própria máscara, mostrando que cada um tem seu próprio ritmo e processo criativo, ele caminha no mesmo movimento cartográfico destacado por Corazza (2013, p. 20), pois segundo essa autora as crianças cartógrafas, da mesma forma que a arte, “desenroscam anéis de superfície pura, sem interior nem exterior; conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança; jogam pedras numa velocidade infinita contra todos os organismos; realizam viagens histórico-mundiais, sem saírem do Continente da Infância e da Arte”.

Em meio às atividades de instauração, *Leão* e as demais crianças iam compondo outras maneiras de artistagem, misturando tintas, construindo novos desenhos. Algumas utilizavam os pincéis e o próprio corpo para deixarem suas marcas nos espaços-tempos da escola, deixavam marcas no chão e vestígios nas paredes. A exemplo de *Canguru*, que desenhou com pincel na

própria mão e foi chamado a atenção pela professora Arara:- *Ei! Canguru, não é pra desenhar na mão! Canguru* escapava a toda e qualquer forma de controle, em meio a OUTROS gestos, partilhas, afetos, sensações, desejos e aprendizagens.

Figura 29 - *Canguru* durante a oficina de máscaras



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Em Corazza (2013, p. 91), vemos que “a artistagem é um processo criativo que se dá em um espaço-tempo específico, onde o artista trabalha com materiais, ideias e conceitos, buscando expressar sua subjetividade e sua visão de mundo”. Durante nossa oficina com as máscaras, as crianças puderam criar, em seus singulares modos de tempo; quando *Canguru* inicia sua pintura sujando suas próprias mãos, ele experiênciava algo que não poderia ser sentido através do papel, assim, ele usa o próprio corpo, invencionando novas possibilidades.

Figura 30 - *Leão* “supervisionando” os colegas e ajudando antes de construir sua máscara



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Figura 31 - *Leão* ajudando os colegas a construírem suas máscaras



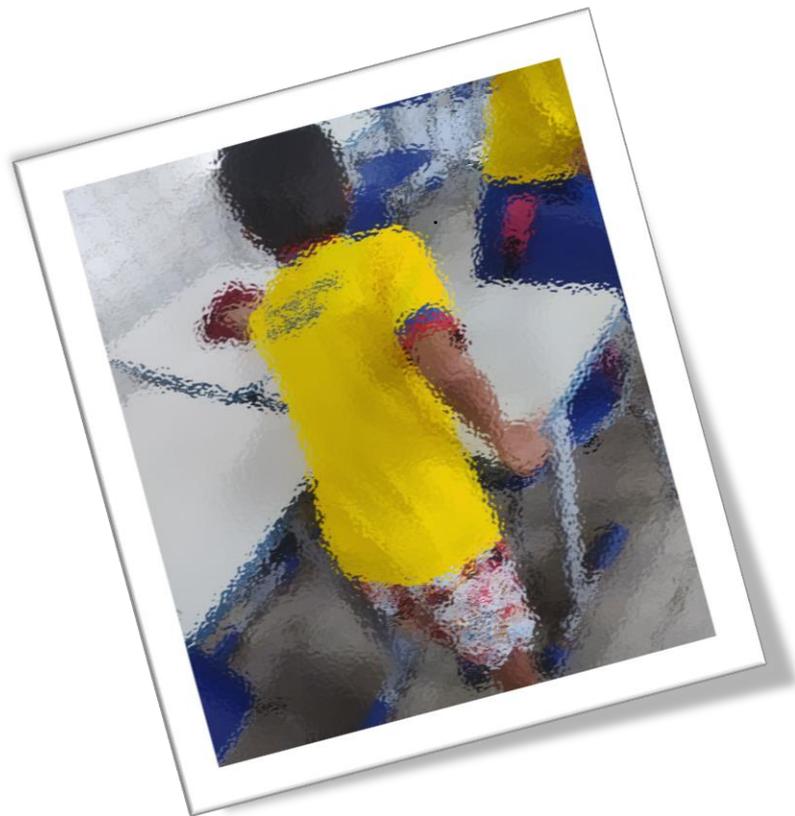
Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Durante a oficina de máscaras, *Canguru* instaurou um movimento diferente. Ele normalmente não ficava na sala por muito tempo, mas a oficina o afetou e ele demonstrou atenção durante todo o processo. *Canguru* sentou perto de um grupo de alunos e começou a

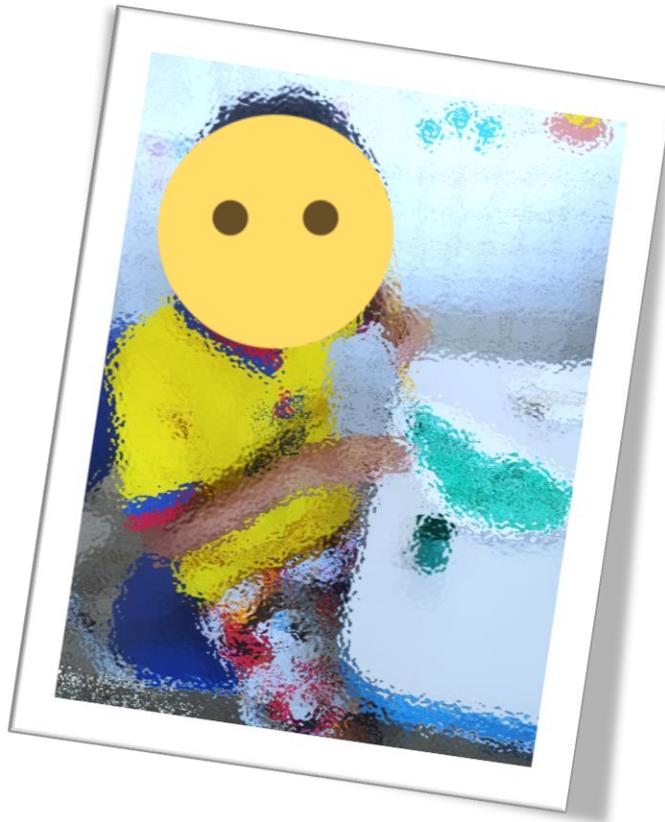
fazer seus desenhos e movimentos, possivelmente artistando, às vezes, sujando a banca ou tendo um pouco de dificuldade na questão motora, mas sempre animado e focado. “A artistagem é uma forma de resistência e de transformação social, pois permite ao artista expressar suas ideias e questionamentos de forma crítica e reflexiva” (Corazza, 2018, p. 45). *Canguru* também nos auxiliou, demonstrando que queria nos ajudar organizando os materiais e limpando as bancas ao final da oficina.

Ele também nos auxiliou além disso, pois deu todo o auxílio necessário para que os alunos pudessem construir suas máscaras e colocá-las para secar. Como afirma Skliar (2008, p. 61), “os gestos são uma forma de comunicação que ultrapassa as palavras”. Através dos gestos de *Canguru*, pudemos perceber como ele se conectou com a atividade e com as outras crianças, criando laços de colaboração e inclusão.

Figura 32 - *Canguru* ajudando a limpar as máscaras



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Figura 33 – *Canguru* construindo sua máscara

Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Leão* e *Canguru* instauraram movimentos que não eram muito comuns naqueles espaços. Eles nos deram a pensar a importância de pensar um currículo OUTRO, que pode ir além dos conteúdos a serem ensinados, um currículo que pensa os processos de aprendizagem e criação dos estudantes. Segundo Corazza (2013, p. 95), “o currículo deve ser entendido como um espaço de diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, onde as experiências e vivências dos estudantes são valorizadas e incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem”. Assim, podemos pensar em um currículo que escuta as vivências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um espaço de diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, o currículo deve ser pensado a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando as crianças e suas necessidades, suas particularidades e os contextos em que estão inseridas, buscando promover uma educação mais significativa e transformadora, uma educação para as diferenças. Para Corazza (2016, p. 81), “o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico e em constante transformação, que deve estar em sintonia com as demandas da sociedade e com as necessidades dos estudantes”.

Ao pensar o currículo e suas dinâmicas e singularidades, nos voltamos aos movimentos de *Canguru* e *Leão* durante a oficina de máscaras, pois mostram como cada um deles pôde expressar sua criatividade, autonomia e capacidade de dialogar com os colegas, mesmo diante das diferenças culturais e linguísticas presentes na sala. Como afirma Skliar (2006, p. 27), “a diversidade é um valor que deve ser cultivado e respeitado em todos os âmbitos da vida”, e a educação é um dos espaços privilegiados para isso acontecer. Esses movimentos nos dão a pensar em uma inclusão como prática transformadora e enriquecedora para todos os envolvidos, valorizando as singularidades de cada indivíduo e estimulando a criatividade, a autonomia e o diálogo entre as diferentes culturas. Dessa forma, podemos afirmar que “a diferença é uma condição humana” (*ibid.*, p. 15). Na fotografia abaixo, um dos profissionais da escola tenta convencer *Canguru* a ir para a sala de aula.

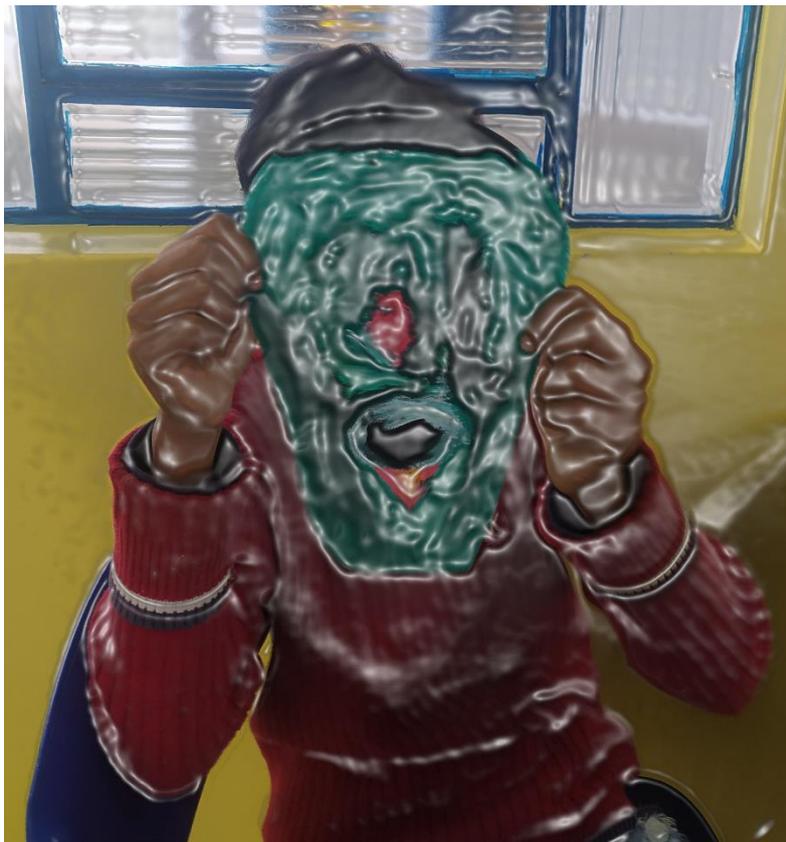
Figura 34 - *Canguru*, nos dando a pensar um currículo OUTRO



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

À medida que acompanhamos as instaurações singulares dos alunos através de suas experiências e vivências, na escola Floresta Infantil, nos remetemos a Kohan (2007, p. 17), quando afirma que “a singularidade é o fundamento da educação”. Somos, portanto, convidados por esse autor a pensar a individualidade de cada estudante no processo educativo. Ao afirmar que a singularidade é o fundamento da educação, Kohan (2017) destaca que é necessário considerar as particularidades de cada estudante, suas formas de aprendizagem, interesses e necessidades. Isso implica também em um currículo mais amplo e dinâmico.

Figura 35 - *Canguru* com sua máscara. Atividade realizada durante a pesquisa



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Essas singularidades nos afetaram quando *Canguru*, em mais uma de suas instaurações, se organiza para sair em uma das fotos durante nossa oficina. Ele nos dá a pensar em sua singularidade e em como, muitas vezes, as crianças e suas diferenças podem ser silenciadas por um currículo engessado. Corazza (2013, p. 94) critica a rigidez e a inflexibilidade dos currículos escolares. Para ela, “o currículo engessado pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem significativa, pois não leva em consideração as particularidades dos estudantes e não permite a flexibilidade necessária para adaptar o processo educativo às necessidades e interesses dos mesmos”.

Assim, somos convidados a pensar em um currículo que hospeda e transforma os gestos instaurados pelas crianças. Um currículo no qual a infância deficiente invencione novas práticas, no qual os encontros infantis possam acontecer e a escola e todos que fazem parte dela sejam de alguma forma afetados pelos gestos infantis que resistem.

### 6.3 ACOMPANHANDO OUTRAS INSTAURAÇÕES

Figura 36 - Uma infância que resiste. *Águia* e *Gata pintada* com suas invenções



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Durante a oficina das máscaras, os alunos instauraram momentos discursivos, em grupos eles conversavam e falavam acerca das dificuldades que as pessoas com deficiência possuíam em seu dia a dia. Entre essas conversas, duas falas nos deixaram inquietas: *Águia* e *Gata Pintada* sinalizaram que usar cadeira de rodas não seria um problema, embora ambas também percebam que teriam dificuldade para realizar algumas atividades sozinhas e, ao mesmo tempo, trazem que algumas dessas dificuldades são provocadas por uma sociedade que não pensa nas diferenças.

*Não é um problema andar de cadeira de rodas, mas eu não gostaria de usar. Eu me importaria um pouco porque é mais difícil tomar banho, andar e talvez não tivesse alguém para ajudar (Águia, 11 anos, 2022).*

*A nossa rua é cheia de terra, pedra e buraco. Eu não conseguiria andar na cadeira de rodas (Gata Pintada, 10 anos, 2022).*

Carvalho (2015, p. 9) destaca que “é preciso assumir que a condição humana é detentora de um dever deficiente. A deficiência, como já procuramos evidenciar, não é imanente ao deficitário, mas é uma condição premente a todo ser normal”. Nas falas de *Águia* (2022) e *Gata Pintada* (2022), percebemos que elas identificam que o problema não é a necessidade de usar uma cadeira de rodas, mas as dificuldades que precisarão ser enfrentadas ao utilizá-la. Quando se remetem ao fato de não poderem tomar banho sozinhas e andar nas ruas onde moram, elas mesmo que indiretamente apresentam que outros fatores levam a essa dificuldade e não a deficiência que poderia fazer com que ambas precisassem se locomover usando uma cadeira de rodas.

Para Skliar (2003), a deficiência não está no corpo ou na mente da pessoa, mas sim nas barreiras que a sociedade cria para que essa pessoa possa acessar o mundo em igualdade de condições. Nesse viés, esse autor propõe uma reflexão profunda sobre a maneira como a deficiência é percebida na sociedade. Ele argumenta que a deficiência é uma construção social que está ligada a uma ideia de normalidade. Quando uma pessoa não se enquadra nos padrões estabelecidos como normais pela sociedade, ela é rotulada como deficiente. Isso acontece não apenas em relação às limitações físicas ou mentais, mas também em relação a questões de gênero, raça, orientação sexual e tantas outras.

Skliar (2003) propõe uma mudança de paradigma em relação à deficiência: em vez de focar nas limitações da pessoa, é preciso olhar para as barreiras que estão sendo criadas para que ela participe plenamente da sociedade. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, ou sociais, como a discriminação e o preconceito.

Para o autor supracitado, a solução para a inclusão das pessoas com deficiência não está em políticas assistencialistas que reforcem a ideia de que elas são incapazes. Ao contrário, é preciso investir em políticas públicas que garantam o acesso das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho, à cultura e a todas as esferas da vida social. Ao adotar essa perspectiva, a deficiência deixa de ser vista como um problema individual e passa a ser encarada como uma questão social que deve ser enfrentada coletivamente.

Como afirma Lopes (2012, p. 30), “a inclusão escolar não se restringe apenas à presença física do aluno na escola, mas também à sua participação ativa e efetiva nas atividades escolares”. Isso nos faz pensar nas dificuldades enfrentadas por *Canguru* em não conseguir participar das aulas, seria por “consequência” de sua deficiência ou por não conseguirmos enquanto escola oferecer um ambiente acolhedor, criativo, adaptado às necessidades de *Canguru* e de outras crianças que possam ter características que tendam a fugir do que entendemos por normal?

Quando pensamos nas dificuldades enfrentadas por *Canguru* e nas falas de *Águia e Gata Pintada*, somos levadas a pensar a partir das ideias de Skliar (2003, p. 17), que nos apresenta:

Uma pedagogia que afirma a todo tempo o OUTRO é uma pedagogia que não se reduz a nomear, definir o OUTRO. É uma pedagogia que se constrói na relação com o OUTRO, que se faz no encontro com o OUTRO, que se inventa na diferença com o OUTRO, que se afirma na singularidade do OUTRO.

Ele nos traz que esse movimento vai além de proporcionar que as crianças aprendam, não é só de integração, ou de se voltar para o mesmo padrão de aprendizagem, trata-se de uma pedagogia que afirma a todo tempo o OUTRO, que não se reduz a nomear, definir o OUTRO (*ibid.*). A questão não reside em educar o OUTRO, tomado como deficiente na perspectiva do que lhes falta, mas uma pedagogia atenta e aberta ao OUTRO, potencializando a singularização e a multiplicidade da humanidade.

A partir disso, pensamos ser importante falar em uma pedagogia que hospeda de forma incondicional. Como afirma Derrida (2003, p. 25), “a acolhida incondicional seria o gesto de receber quem chega sem exigir reciprocidade, oferecendo sua própria casa, sem pedir seu nome ou qualquer contrapartida”. Uma pedagogia atenta às necessidades das crianças, independentemente de suas singularidades, que as escutem e acolham suas falas, mesmo quando elas se expressam em gestos de resistência. Como afirma Santos (2014, p. 57), “a hospitalidade é uma forma de reconhecer o OUTRO como sujeito de direitos e de valorizar suas diferenças”.

Durante nossa permanência na Escola Floresta Infantil, pudemos perceber que *Canguru* se destacava e provocava mudanças no dia a dia. Porém, havia dias em que ele chegava mais resistente, o que fazia com que a professora o retirasse da sala de aula. *Canguru* expressava suas emoções de forma singular, o que provocava estranhamentos por parte dos adultos que estavam na escola.

Parafraseando Skliar (2003, p. 209): e se *Canguru* e *Leão* não estivessem aí – e ali, e aqui – “nossas pedagogias ficariam reduzidas a cinzas, envoltas em tempestades dissolvidas em pura mesmidade”. Porque se as diferenças que o OUTRO representa não estivessem “aí - e ali, e aqui -, nossas pedagogias não nos deixaria vibrar com o OUTRO”. Assim, a presença do OUTRO é quase que condição para uma pedagogia e um currículo que hospedam.

Nesse contexto, *Leão*, que ama música e artes, poderia apresentar novas formas de aprendizagem utilizando a música como ferramenta. Já *Canguru* poderia trazer novas dinâmicas para a sala de aula e novas formas de organização que fogem da lógica conhecida pela instituição. Com *Gata Pintada*, aprenderíamos que o mais importante é o OUTRO e não

suas limitações e nesse caminhar novas pedagogias seriam inauguradas e vivenciadas pelas crianças. Assim como Paulo Freire nos ensinou na “Pedagogia do Oprimido” e na “Pedagogia da Autonomia”, com as crianças aprendemos outras pedagogias, como a do acolhimento, do toque e da arte. Unindo todas essas pedagogias com a infinita criatividade das crianças, podemos criar novas formas de ensinar e aprender.

#### 6.4 DESVIOS PROVOCADOS POR UMA INFÂNCIA POTENTE: Qual o lugar de *Canguru* e *Leão* na escola?

Se fazemos uma pergunta e não nos sentimos perturbados, tocados, movidos, descentralizados por ela, parece que estamos perdendo uma das mais interessantes e poderosas possibilidades da pergunta: A transformação que ela provoca (Kohan, 2008, p. 10).

Kohan (2008) defende que as perguntas são uma ferramenta poderosa para a transformação e o desenvolvimento humano. Na citação que trazemos no início desta seção, ele nos traz que uma pergunta só é realmente significativa quando ela nos desafia e provoca uma reflexão profunda, nos tirando da nossa zona de conforto e nos movendo a pensar de maneira diferente. Quando uma pergunta nos perturba ou nos toca profundamente, ela nos leva a questionar nossas crenças e valores, e isso pode ser um catalisador para a mudança pessoal e social. Desse modo, o referido autor sugere que as perguntas feitas de maneira profunda e reflexiva são capazes de provocar transformações em nossas vidas e na sociedade como um todo.

*O que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre a educação inclusiva no contexto escolar?*

As perguntas possibilitaram que nossa caminhada fosse iniciada, e durante o percurso, elas continuaram a nos inquietar.

*Qual o lugar das diferenças na escola?*

*Como as crianças hospedam as diferenças na escola?*

A relação das crianças com *Leão* e *Canguru* nos dava a pensar sobre o lugar das diferenças na escola. O pátio, lugar dos encontros, onde as crianças no momento do recreio estavam juntas no mesmo espaço-tempo. Ali as crianças não eram separadas por idade, série, ou diferença, o recreio se apresentava como um desvio, uma abertura, e nele o tempo aión, o

tempo infantil reinava e possibilitava instaurações. O recreio potencializa os encontros. Esse encontro permitia que as crianças afetassem e fossem afetadas (Spinoza, 2008). A noção de afeto remete à noção de encontro. Como os encontros durante o recreio, as crianças nos afetaram e foram por nós afetadas.

Figura 37 – Recreio coletivo na escola Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

*Qual é o lugar que vocês brincam aqui na  
Escola? Questionamos.  
- No recreio! Responderam algumas  
crianças  
- No pátio! Disse Leão.  
- Mas a gente gosta mesmo é quando tem  
manga lá em cima e a gente pega e come na  
hora do recreio! Disse Águia.  
Mas lá em cima as professoras não deixam  
a gente ficar, temos que descer e ficar no  
pátio  
(Diário de campo, 2022).*

No recreio as crianças e suas diferenças transformavam o pátio da escola em um lugar colorido, cheio de sons, cheiros. Alguns correndo, para aproveitar cada minuto proporcionado

por Kkronós, outros sentados conversando, uns ainda a caminhar entre um gesto e outro, e alguns a desviarem, a resistir, procurando os espaços que não eram permitidos. Como diz *Águia*, que prefere ficar em OUTROS espaços além dos delimitados pelos adultos. *Leão* gostava de ficar na sala desenhando em seu caderno de desenhos e *Canguru* gostava de correr, brincar, pular e, assim, ambos vivenciavam experiências com as demais crianças. Em um dos recreios, registramos o momento em que *Canguru* pula entre o corredor e a grade, instaurando um novo caminho.

Figura 38 – *Canguru* pulando entre o corredor e a grade



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

## 6.5 NA CAMINHADA, UM ENCONTRO COM AS PROFESSORAS

No dia a dia em nossa caminhada, haviam momentos em que as professoras também compartilhavam suas instaurações e inquietudes. Em uma dessas conversas, as professoras *Arara* e *Leoa* trouxeram a necessidade de ter uma ajuda, com relação ao comportamento de *Canguru*. Elas apresentavam que, na maioria das vezes, não sabiam trabalhar com *ele*. Em sua fala, mesmo que de forma inconsciente, as professoras sugerem não saber como trabalhar com *Canguru*, e que gostariam de receber ajuda para lidar melhor com ele.

Skliar (2009, p. 94) aponta que “os professores são os principais agentes da produção de conhecimento sobre a deficiência e, portanto, têm um papel fundamental na construção de

uma nova concepção de diferença que permita a inclusão real e efetiva de todos”. Quando, a professora *Arara* nos revela não saber trabalhar com as diferenças de *Canguru*, ela sugere se perceber no lugar do não saber, e demonstrar querer conhecer e poder ajudar nas questões pedagógicas, demonstrando que deseja hospedar *Canguru* mas que, por vezes, não o sabe como.

No início de nossa caminhada na escola Floresta Infantil, foi o início de uma caminhada para nós enquanto pesquisadoras, e para todos da escola, pois estavam voltando as aulas depois de dois anos remoto. Nesse contexto, algumas falas das professoras nos inquietaram a pensar sobre a educação inclusiva.

*Essa volta da pandemia nos trouxe muitos desafios, não sabíamos como os alunos voltariam, tanto eles como nós professores tivemos que nos readaptar, estudar, aprender, pesquisar e os desafios que a escola sempre teve com relação as aprendizagens, se intensificaram com essa pandemia (Professora Leoa, 2022).*

*Essa volta não tivemos nenhum auxílio, muitos desafios nos esperavam e fomos aprendendo a se movimentar enquanto o tempo ia passando e durante o processo cometemos alguns erros (Professora Arara, 2022).*

As falas das professoras *Leoa* e *Arara* destacam as singularidades enfrentadas por elas no movimento de volta às aulas presenciais. Em suas falas, as professoras trazem a necessidade de se adaptarem e aprenderem para trabalhar com as diferenças e promover uma educação que hospeda todos os alunos, independentemente de suas diferenças. As falas das professoras nos dão a pensar sobre os desafios postos para a educação inclusiva.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (Glat; Blanco, 2007, p. 16 *apud* Marques, 2015, p. 26853).

A educação inclusiva possibilita o acesso e a permanência de todos os alunos, sem discriminação ou seleção. Os autores sugerem que a escola deve intencionar movimentos ligados a formar seus professores e equipe de gestão, rever suas formas de interação e realimentar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos,

metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Tudo com o intuito de acolher todos os alunos e transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Para Kohan (2007, p. 53), a educação nasce “quando a verdade deixa lugar à experiência”. A experiência do pensar. Nada mais interessante para pensar o ensinar e o aprender a partir da experiência que o esvaziamento da verdade abre; nesse espaço que permite pensar com mais visibilidade “os como, os por quês, os quando, os quem, os onde e que abre, assim, espaço para praticar uma nova política no pensamento e na vida” (*ibid.*, p. 62).

Nos movimentos de aprender a trabalhar com as diferenças, somos levadas a pensar também quem somos. Se é na relação com os OUTROS que constituímos quem somos, se somos seres da experiência do e com mundo, como podemos ser, por natureza, deficientes (no sentido habitualmente concebido como limitação, como incapacitação)? Nesse sentido, o que poderiam as professoras *Leoa* e *Arara* em seus movimentos na escola? Talvez o verdadeiro papel do professor seja o de dar tempo (Skliar, 2014), um tempo OUTRO, no qual as diferenças podem existir e (re)sistir. A tarefa do professor pode ser a de buscar tornar a educação, efetivamente, de acesso a todos (Glat; Blanco, 2007).

*Canguru* e *Leão* nos lembram que conviver com as diferenças pode ajudar as crianças a se relacionarem de forma afetiva e potente. A pandemia acabou interrompendo esse processo de convivência, mas a volta às aulas presenciais permitiu que as crianças retomassem a amizade e percebessem que as diferenças são importantes.

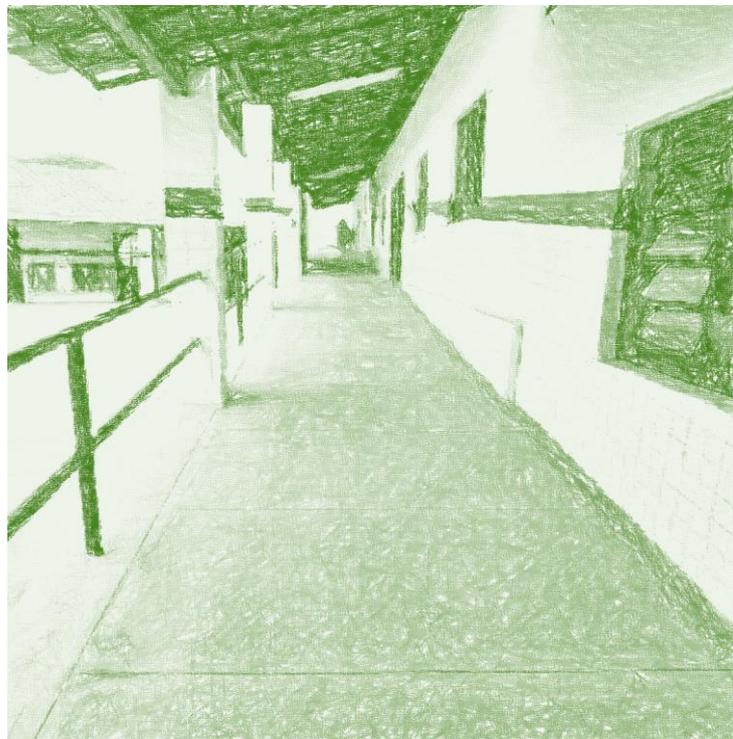
Porque quando não existe tempo, existe norma. Quando não há tempo, julgamos. Quando não há tempo, a palavra é a proclamação do exílio do OUTRO, seu indigno confinamento: “O certo é que se tivéssemos tempo para falar, todos nos declararíamos exceções. Porque todos somos casos especiais. Todos merecemos o benefício da dúvida. Mas, às vezes, não há tempo para escutar com tanta atenção, para tantas exceções, para tanta compaixão. Não há tempo, então nos deixamos guiar pela norma. E é uma lástima enorme, a maior de todas [...] (Skliar, 2014, p. 158 *apud* Marques, 2015, p. 26849).

As crianças vivem em um OUTRO tempo, suas relações, instaurações, movimentações, constuições, desconstruções, aprendizagens, desaprendizagens, se reverberam nesse OUTRO tempo, um tempo infantil aónico. Esse tempo por elas vivenciados nos provocou alguns questionamentos que nos moveram na caminhada até aqui.

*Na escola há tempo?  
Como as crianças vivenciam esse tempo?  
Que tempo é o tempo da escola?  
Como poderíamos ter tempo?*

*Com essa volta pós pandemia, a escola trouxe a necessidade de correr atrás do “tempo perdido” e correu para que os alunos recuperassem os dois anos sem aula presencial, mas será que esses dois anos foram, de fato, perdidos? Não há nada que possamos trazer como aprendizagem das crianças durante a pandemia?  
Aprender significa apenas aprender o que está no currículo? Como ir além?*

Figura 39 - Corredor da Escola Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Nesse corredor, vimos várias temporalidades produzidas por *Canguru*; nesse espaço o encontramos correndo, brincando, visitando outras salas, conversando com os profissionais da escola, trazendo gestos de irrupção, pois “a irrupção da diferença na escola é um evento que transforma, que desloca, que coloca em crise, que desestabiliza, que interpela e que exige” (Skliar, 2003, p. 13). *Canguru* também nos trazia sua alteridade, pois “a alteridade não é algo que se possa simplesmente reconhecer, mas algo que se deve acolher, algo que se deve receber, algo que se deve permitir que nos afete” (Larrosa, 2002, p. 30). As crianças da escola Floresta Infantil permitiam através de sua hospitalidade serem afetadas por *Canguru*, elas respondiam a seus movimentos e temporalidades. *Canguru* e *Leão* estavam sempre instaurando resistências

às nossas sistematizações, prescrições dos tempos e também ao nosso modelo totalizante de reconhecimento do OUTRO deficiente.

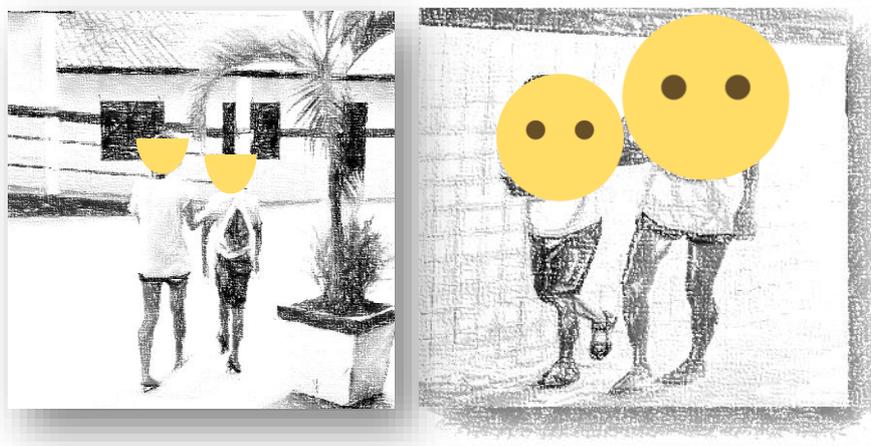
Também nos colocamos a pensar nas práticas pedagógicas cotidianas da escola e em possibilidades de ir além nos modos e padrões normais. Skliar (2009) aborda a importância do encontro com a diferença na educação inclusiva, pensando para além das limitações e expectativas normativas, buscando encontros autênticos com a diferença e valorizando a diversidade como uma riqueza a ser explorada. *Canguru* e *Leão* nos convidam a pensar essas outras possibilidades, quando suas temporalidades passeiam pela escola. De acordo com o referido autor, para que isso possa acontecer, “é preciso criar um ambiente acolhedor e respeitoso que permita o encontro com a diferença e valorize as singularidades de cada sujeito” (*ibid.*, p. 31). Ao parar para escutar tanto *Leão* quanto *Canguru*, presenciamos suas temporalidades e alteridades emergindo dentro do espaço-tempo da escola. Contudo, nesse caminhar, um desvio nos provocou: a escrita nos convidava a uma pausa.

#### 6.6 ENTRE DESVIOS E PASSOS, A POSSIBILIDADE DE UMA PAUSA...

*Certo dia o meu avô me disse  
Que quem caminha muito  
Pára mais.  
E quem pára muito  
Caminha mais.  
Eu não entendi direito.  
Mas agora desconfio  
Que meu avô estava certo.*

*Manoel de Barros (2003)*

Figura 40 – No caminho um convite: Canguru convida sua mãe a habitar o espaço-tempo da escola



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

O poema de Manoel de Barros nos convida a refletir sobre a relação entre movimento e pausa em nossas vidas. Durante nosso caminhar, fomos afetadas por uma temporalidade apresentada por *Canguru*. Nesse caminho da pesquisa, fomos convidadas por um tempo OUTRO a uma possível parada. Muitas vivências nos foram apresentadas, aprendemos, compartilhamos e conhecemos pessoas. A possibilidade de sair daquele espaço nos deixou inquietas, a parada era necessária. Mesmo enquanto estávamos na escola, nossos movimentos de escrita já existiam, mas a pausa, o momento de se afastar um pouco do campo para seguir o movimento da escrita, era convidativa. Assim, da mesma forma que *Canguru* convidou sua mãe a habitar a escola, havia um tempo OUTRO que nos convidava a pausar, talvez silenciar e deixar o movimento da escrita acontecer.

*Canguru*, com sua temporalidade, convida sua mãe a entrar na escola. Não sabemos o que o levou a realizar essa instauração, possivelmente a sensação de uma entrada segura na escola; talvez a tentativa de afirmar sua diferença enquanto OUTRO; quem sabe, o medo da não aceitação ou simplesmente o desejo da presença da mãe no tempo presente da escola. Com esse gesto, *Canguru* nos dá a pensar que escola não é só um lugar de aprendizagem, mas também um espaço de encontro com o OUTRO, um lugar de afeto e de pertencimento.

Assim, a presença da mãe de *Canguru* na escola pode ser vista como uma forma de trazer para dentro desse ambiente educacional a dimensão da afetividade e da relação familiar (Kohan, 2011). Ele também nos possibilita pensar que a escola não deveria ser um lugar onde apenas se aprende conteúdos, mas também um espaço de encontro com o OUTRO, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. É nesse sentido que a presença da mãe do *Canguru* na escola pode ser sentida, como uma forma de afirmar a identidade de *Canguru* como sujeito singular e diferente (Skliar, 2003).

Ao sermos afetados por esse gesto, pensamos a partir de Kohan (2020, p. 20), que escola é um espaço que pode ser vivido intensamente, mas que muitas vezes é limitado pela forma como a própria escola busca controlar e padronizar o tempo e a experiência dos alunos. Segundo o autor, “só se pode fazer escola nesse tempo infantil” (*ibid.*, p. 22), ou seja, é necessário suspender o tempo cronológico e abrir espaço para a experiência.

O supracitado autor destaca ainda que “a escola é um espaço onde se pode habitar OUTROS lugares, OUTROS corpos, OUTROS pensamentos” (Kohan, 2020, p. 20), mas para isso é necessário repensar novas formas de fazer escola. Com seus gestos de resistência, *Canguru* nos diz que seu lugar não é apenas entre quatro paredes de uma sala de aula, ele instaura um gesto político, dizendo que pode estar na escola, habitá-la sem necessariamente ter que ficar em sua sala.

## **7 (DES)CONCLUSÕES: Entre gestos de hospitalidade, a necessidade de uma pausa...**

Nos propusemos a realizar uma caminhada buscando problematizar *o que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre a educação inclusiva no contexto escolar*. Uma caminhada atravessada por encontros com a filosofia, a infância, as crianças, o devir-deficiente e os intercessores teóricos, que nos possibilitaram problematizar os temas relacionados à alteridade, deficiência, diferença, hospitalidade, devir e infância. Encontro com uma pesquisa-caminho, que foi desenhada numa tentativa de ensaiar uma inspiração cartográfica.

Nosso objetivo aqui não foi produzir um estudo que conclua a não existência da deficiência, tampouco a inutilidade e não importância político-social que, hoje, com as movimentações na concepção da deficiência como um fenômeno social e político, para além de limitações corporais e mentais, algumas instituições e grupos de apoio à inclusão vêm desenvolvendo. Nossa compreensão surge de estudos e experiências vividas que nos convidaram a colocar em questão como algumas concepções pré-concebidas e determinísticas, perpetuadas historicamente por verdades científicas, instituíram a maneira com a qual olhamos aqueles classificados como deficientes, os limitando em formas construídas por nós mesmos.

A partir dessa inquietação, objetivamos de maneira mais geral nesta pesquisa: Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instaurados no contexto escolar. Nesse caminhar, de forma mais específica, fomos mobilizadas a mapear os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; acompanhar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar; problematizar os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola.

Nos movemos nesse território de pesquisa e optamos por ouvir as crianças desde o início da pesquisa, possibilitando que elas fossem escutadas de forma livre e sem muitas interferências nossas enquanto pesquisadoras. Inicialmente discutimos alguns fatos ligados à história da educação especial no Brasil, desde as classes especiais do Plano Nacional de Educação de 1936-1937, até a inclusão de crianças com deficiência nas escolas nos anos 1990. Destacamos a importância de reconhecer e valorizar as diferenças do OUTRO, em vez de tentar reprimi-las ou absorvê-las em nossa própria identidade.

Em seguida, refletimos sobre a importância da pesquisa em educação, destacando a importância das pesquisas publicadas no Agreste de Pernambuco, pertencentes ao Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”. Tais pesquisas nos auxiliaram nas reflexões

sobre a infância, a educação e a escola. As pesquisas abordavam questões como a inclusão de crianças surdas, a relação entre adultos e crianças e a relação das infâncias na escola, valorizando o olhar e a voz das crianças, que desafiam e expõem um devir que não está subalternizado a uma mesmidade.

Continuamos nossa caminhada e fomos convidadas pela infância, entendendo-a como uma experiência que vai além de uma etapa cronológica da vida (Kohan, 2011). Fomos apresentadas aos três tempos diferentes que atravessam a infância: Khrónos, Kairós e Aión. O Khrónos é um tempo linear e sucessivo, presente na organização escolar. Kairós é um tempo oportuno e qualitativo, que muitas vezes não é oportunizado para as crianças nas instituições. E Aión é o tempo intenso da infância, o tempo presente que dura e habita a criança. Assim, a infância é percebida como um OUTRO, uma alteridade que nos desafia a escutar sua verdade e nos convida a pensar novas possibilidades (Kohan, 2011).

Nesse trajeto, fomos levadas a repensar a noção de deficiência, valorizando a singularidade de cada indivíduo. O devir-deficiente (Freitas, 2016) foi apresentado como uma forma de ampliar as possibilidades de existência, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão social. Portanto, nesse contexto a diferença ainda se coloca como um desafio para a sociedade contemporânea, mas o devir-deficiente pode proporcionar transformações significativas na vida das pessoas com deficiência.

Em continuidade a isso, a caminhada junto às crianças nos levou a reconhecer a alteridade desses sujeitos e suas diferenças. A hospitalidade incondicional (Derrida, 2003) foi percebida nesse contexto como um ato desmensurado, que vai além da capacidade do eu, e foi importante no ato da pesquisa. Embora a sociedade, muitas vezes, defina o OUTRO com base em sua normalidade, reabsorvendo a alteridade do OUTRO em nossa identidade, a nossa escrita, por sua vez, busca pensar além, pensar com as crianças, que através de seus gestos de hospitalidade incondicional, nos convidam a pensar um currículo e uma pedagogia que hospeda.

Durante nossa caminhada, fomos percebendo através dos gestos inaugurados pelas crianças que o dizer infantil se apresentou como importante, nos dando a pensar como as crianças percebiam e vivenciavam a escola (Kohan, 2011) e a educação inclusiva (Skliar, 2012). As crianças puderam trazer perspectivas e ideias que, muitas vezes, não são consideradas pelos adultos, como pudemos perceber nos momentos em que tivemos a oportunidade de estar com e entre as crianças.

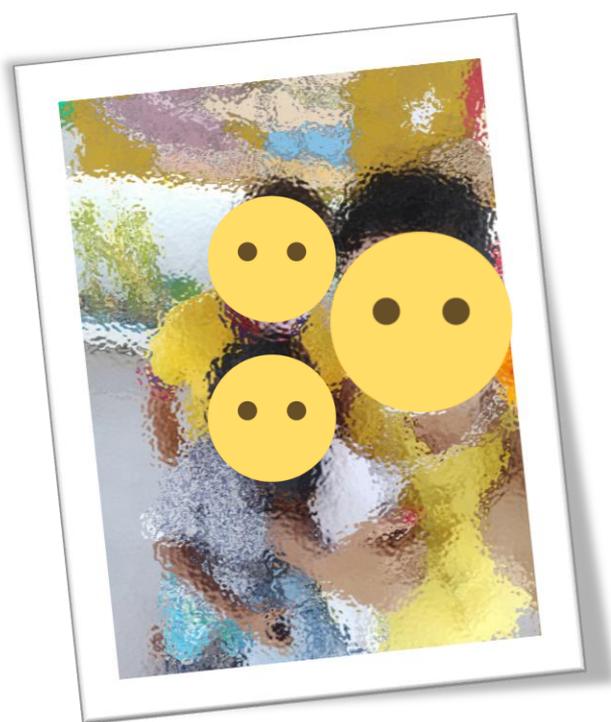
Dentre esses encontros, destacamos os afetos produzidos nas conversações com *Leão* e *Canguru*, crianças cronológicas, habitadas pela infância. Corpos OUTROS atravessados por um tempo OUTRO, que nos convidavam em gestos a pensar a escola de OUTRO modo, um

modo mais infantil, talvez. O encontro com o novo, o inesperado, mobilizado por um exercício de atenção que difere de um olhar fixo, direcionado e automatizado. Uma possibilidade de deslocamento no espaço-tempo escolar em devir, um tempo redescoberto para OUTROS possíveis na educação inclusiva, a partir desse lugar OUTRO, da diferença e de irrupções.

*Leão e Canguru* instauraram um novo sentido a nossa caminhada, ao nosso olhar, aos nossos sentidos. Nos diziam da possibilidade de uma escola que acolhe corpos hospitaleiros no encontro a alteridade. Que recebe quem chega, com um abraço. Um gesto incondicional de abertura a novos mundos. Nos colocamos ao falar da escola, destacando nosso amor por esse ambiente desde a infância. É interessante observar como as crianças da Floresta Infantil apresentavam comportamentos singulares e como o toque potencializou que fôssemos aceitas por elas. A diferença se apresentou essencial para o processo educativo.

### **A pausa...**

Figura 41 - Gestos de Encontros...



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Os momentos de encontros no recreio e as diferenças existindo em todos os lugares da escola, nos falavam da potência da infância e sua alteridade. Uma potência que extrapola, que escapa e desestabiliza. Um encontro de afetos e corpos com o acontecimento. Um encontro que não nos permite permanecer na inércia e nem ancorados em ideias pré-concebidas. Estar na

escola Floresta Infantil instaurou em nossa caminhada muitos encontros afetivos e gestos de acolhimento por parte das crianças que cartografaram ao nosso lado, nos orientando e nos dando esperança.

*Gata: e depois da férias, você ainda vai voltar?*

*Pesquisadora: claro que voltarei, mas talvez demore um pouco entre uma vinda e outra.*

*Gata: Mas, a gente queria que você continuasse!*

*Pesquisadora: Mas eu vou continuar, mas agora em casa, escrevendo sobre o que aprendi com vocês.*

*Gata: Então, venha depois pra gente tirar outras fotos.*

*Pesquisadora: Claro que venho, mas você quer tirar uma foto agora?*

*Gata: tá bom, tia. Vai!*

*(Diário de campo, 2022).*

Quando nossa caminhada na escola parecia necessitar de uma pausa para a escrita e organização dos dados, fomos surpreendidas pelas inquietões de *Gata*. Já era quase final do semestre e ela estava curiosa sobre nossa volta depois do recesso escolar. Laços foram instaurados entre nós pesquisadoras e as crianças da escola, e gestos de hospitalidade e encontro puderam ser percebidos quando *Gata*, através de sua pergunta, nos questionou sobre a continuidade de nossos momentos na escola. Revelou na potência dos seus dizeres a beleza e os encantamentos que os encontros produzem. Pois, segundo Kohan (2012), os momentos de encontro são aqueles em que as vidas se cruzam, as histórias se entrelaçam e as diferenças se encontram e são reconhecidas. São oportunidades para a aprendizagem mútua, a troca de saberes e a construção de novos sentidos e significados.

Para Kohan (2012), esses momentos são a essência da educação, pois é através deles que nos tornamos mais humanos, sensíveis e solidários. O momento do encontro é algo que não pode ser facilmente definido ou classificado. É um momento em que as diferenças se encontram e se influenciam mutuamente, criando uma energia que transcende o que é conhecido e esperado. É nesse momento que a vida tem a oportunidade de se renovar e criar novas possibilidades para o futuro (Kohan, 2003).

Ao sair da escola Floresta Infantil, não éramos mais as mesmas, e acreditamos que a escola também não. A multiplicidade nos afetou, nos acolheu e, em seu movimento, nos atravessou na singularidade do encontro com as crianças, a diferença e a hospitalidade. Esses encontros também nos deram a pensar questões que se desdobraram, não em uma tentativa de fixar respostas ou mesmo como imperativo de uma busca pelo modo de fazer, mas ressoou como convite a um exercício infantil do pensamento: Que papel efetivamente tem exercido a Educação até os dias de hoje? Que usos têm sido feitos à Educação? Dentro das concepções de deficiência e as críticas feitas a elas, temos visto o papel que o campo educacional tem exercido

dentro dessa e para essa lógica? Assim, que sentidos, realmente, queremos para a educação? E, de que maneira podemos e temos contribuído (como parte da escola e/ou da educação) para reproduzir ou movimentar tais relações? A relação com os OUTROS, com a diferença, que descapacita é, então, colocada em questão.

Pensar, quem sabe, uma educação que se faz na experiência, na abertura e amplitude do devir, sem estar presa as amarras de uma preparação para a vida adulta e para a lógica do mercado de trabalho, é um sentido interessante para a educação, quando nos propomos a pensar outras possíveis relações entre os diversos “eus”, entre os diversos OUTROS, entre as diferenças.

Uma educação que não se detenha a objetivos capitalistas, nem totalitários, nem excludentes (disfarçados por trás de boas intenções), mas uma educação que possibilite vivermos de verdade quem somos e que sejamos todos respeitados e acolhidos em nossas diferenças. Que não vise unificar, padronizar, normalizar, mas que propicie momentos para que experiências educativas, de pensamento, de criação, de compartilhamento, de encontros, de vivas experiências entre si e com o mundo possam existir.

Pensar a educação como direito de todos e a escola como um espaço aberto à diversidade, onde qualquer aluno, independentemente de sua especificidade, possa habitá-la, nos convoca à necessidade de movimentos em todas as dimensões do que compõem a escola. Movimentar a relação entre alunos-alunos, entre alunos-professores, o sentido e as políticas que direcionam o que se pratica e se legitima dentro da escola, são algumas das dimensões sobre as quais devemos continuar pensando e criando OUTROS possíveis, se queremos uma educação diferente. Uma educação na e para a experiência. Uma educação aberta ao mundo e ao OUTRO. Uma educação que não estigmatiza, hierarquiza, inferioriza, mas uma educação do cuidado, da alteridade, que leve em conta os modos de sermos quem somos ou estamos sendo.

Os encontros com esses OUTROS corpos nos possibilitaram trocas com o ambiente, fazendo o corpo pulsar, afetando e sendo por eles afetados. As crianças se deslocavam em movimentos, explorando, observando. Foi uma caminhada potente, poder acompanhar como as crianças instauravam e inauguravam gestos durante toda a pesquisa. Elas traziam movimentos de apoio e colaboração entre si. Como afirma Skliar (2006, p. 35), “os gestos são importantes porque eles nos mostram como as pessoas se relacionam com o mundo”.

Durante os momentos de conversações, nos convidavam a movimentar um pensamento outro sobre a questão das diferenças. A potência dos seus modos de olhar a escola, suas perguntas, seus gestos e os seus dizeres, questionavam a lógica imposta da representação, que fixa uma ideia de deficiência vinculada à falta, à incompletude, ao não ser. Em suas artistagens,

afetos e invencionices, nos convidavam a escapar e a driblar a lógica dos discursos majoritários e padronizados, que tentam incluir o outro em uma mesmidade, quando deveriam intensificar a dimensão da outridade.

Através dos seus modos de olhar, pensar e artistar um devir-infantil, as crianças tensionavam os discursos da inclusão, compondo outras maneiras de artistagem, pois “definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte” (Corazza, 2013, p. 21). Através de sua sensibilidade, as crianças abriam para o (im)pensado, se movimentando sobre um devir-infantil, nos dando a pensar o devir-deficiente, que em sua singularidade força uma brecha e convoca a olhar para aquilo que se faz numa temporalidade minoritária e intensiva. Um convite para pensar a hospitalidade incondicional no encontro com o devir desse corpo OUTRO.

Um devir que desliza por perguntas que ainda ressoam em nossa caminhada: Poderemos pensar em inclusão, quando a sociedade demonstra normatizar e padronizar os corpos e as mentes? É possível falar em inclusão, quando a diferença é vista como uma falta, uma carência, algo que precisa ser corrigido? Como promover a inclusão, quando a escola, por vezes, valoriza apenas um tipo de conhecimento e uma forma de aprendizagem? Qual o lugar para as diferenças na escola, quando ainda há barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que impedem sua livre circulação e expressão? Por onde continuar (des) começando?

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil: Implementar o exercício da infância.** Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, Juliana Silva. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental: Pensando OUTROS inícios para a escola.** 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.
- ALVES, Luciana Pires; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Linhas erráticas: Cartografias de um OUTRO modo de existir na (vida e) escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 679-703.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos.** Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: O que revelam as crianças.** 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Apresentação. Dossiê didáticas para as diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 23-28, jan./abr. 2015.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: Implicações para a educação [Internet]. In: *VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 01-15. Disponível em: [http://www.filoeduc.org/trabalhos\\_2014/TR377.pdf](http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR377.pdf). Acesso em: 30 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?/ Sandra Mara Corazza.** Porto Alegre-RS: Doisa, 2013. 228p.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4/ Gilles Deleuze, Felix Guattari; Trad. Suely Rolnik. - São Paulo: ed. 54, 1997, 176p.
- JÓDAR, Francisco; GOMES, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação e Realidade**, jul/dez. 2002.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Visões da Filosofia: Infância**. Rio de Janeiro. v. 17/, n. 2. p. 216-226. jul-dez., 2015.

KOHAN, Walter Omar. Infâncias da Educação: O conceito devir criança. In: Kohan Walter (Org). **Lugares da infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **A devolver (o tempo d)a infância à escola**. Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2005.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

MARQUES, Hada Nivyan Rodrigues. **Alteridade e deficiência: Quem pode prever o que é ou o que pode um ser humano?** 2015. Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão. Disponível em: 17433\_11242.pdf (bruc.com.br). Acesso em: 13 de jul. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: Dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**. Caruaru, 2013. 186f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças: Cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 165f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. Ética da Amizade e Deficiência: Outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 343-370, maio/ago. 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. Diferença, subjetivação e educação: Um olhar OUTRO sobre a inclusão escolar. **Revista Pro-posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 87-103, jan./abr. 2015.

PAGNI, Pedro Ângelo. Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: Olhares outros sobre a inclusão e a resistência na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. p. 205-210, 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. Dez Anos da PNEEPEI: Uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. Encontros com a Deficiência: De ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in)visível. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 2, p. 89-106, ago./dez. 2015.

PAGNI, Pedro Ângelo. Ética da amizade e deficiência: Outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 343-370, maio/ago. 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. especial, p. 312-338, 2017a.

PAGNI, Pedro Ângelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: Uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, jan./mar. 2017b.

PAGNI, Pedro Ângelo. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 167-188, jan./abr. 2017c.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Transversalidade e deficiência**: Desafios da arte de viver à educação escolar. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/ (Orgs.) Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2020.

POHLMANN, Angela Raffin. **Pontos de Passagem**: o tempo no processo de criação. 2005. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contexto e identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória**: O dizer infantil, experiência e aprenderes fazeres que atravessam o cotidiano das crianças. 2018. 176f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?)**: Práticas e discurso sobre a diferença na Educação Infantil. 2014. 220f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o OUTRO não estivesse aí? Carlos Skliar. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: Abordagens socioantropológicas em educação especial/ Carlos Skliar (Org.). – 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Derrida & Educação**/ (Org.) Carlos Skliar. 1 ed. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 128 p.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. A surdez como identidade: uma leitura a partir da diferença cultural. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 24.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A surdez como identidade: uma leitura a partir da diferença cultural. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-26.

SKLIAR, Carlos. **A educação e o encontro com a diferença**: contribuições de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: Uma outra geografia dos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Trad. Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

TEBET, Gabriela. **Desemaranhar as linhas da infância**: elementos para uma cartografia. Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018.

## ANEXO A – PROJETO CIRANDA DAS DIFERENÇAS<sup>38</sup>



<sup>38</sup>A Ciranda das Diferenças é um projeto que nasceu em 2007, em São Paulo, e desde então vem sendo realizado em diversas cidades do Brasil. Ele é voltado para crianças e jovens, e tem como objetivo principal promover a inclusão e a valorização da diversidade, seja ela étnica, cultural, religiosa, de gênero, entre outras. O projeto é composto por diversas atividades, como oficinas de arte e cultura, apresentações musicais e teatrais, palestras e debates, entre outras. Todas as atividades são pensadas de forma a estimular a reflexão sobre as diferenças e a importância de respeitá-las. Além disso, a Ciranda das Diferenças também busca envolver a comunidade local, por meio da participação de voluntários e parceiros locais. O projeto tem como objetivo construir uma rede de apoio e colaboração em torno da promoção da diversidade e da inclusão. Se quiser saber mais sobre o projeto, pode acessar o site oficial da Ciranda das Diferenças ou procurar informações sobre eventos que estejam acontecendo na sua cidade. Algumas referências sobre a Ciranda das Diferenças incluem: - Site oficial da Ciranda das Diferenças: <http://www.cirandadasdiferencas.org.br/> - Página da Ciranda das Diferenças no Facebook: <https://www.facebook.com/cirandadasdiferencas/> - Reportagem sobre a Ciranda das Diferenças no site da Revista Crescer: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/06/o-que-e-ciranda-das-diferencas-e-por-que-seu-filho-deve-participar.html> - Artigo sobre a Ciranda das Diferenças no site da Revista Educação: <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/22/ciranda-das-diferencas-promove-inclusao-e-valorizacao-da-diversidade/>

## ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**OBS:** *Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.*

Convidamos você \_\_\_\_\_, após autorização dos seus pais e/ou dos responsáveis legais para participar como voluntário (a) da pesquisa: “**Caminho de uma Infância (e) sua Inventividade na Educação Especial**”. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Jessica Villiana da Silva**, Ruan Antônio Paes de Lira Nº 59 A, 55130000, (81)989477774, [villianasilva@gmail.com](mailto:villianasilva@gmail.com). Esta pesquisa está sob a orientação de: **Conceição Gislayne Nobrega Lima de Salles**, **Telefone:** 81 9927-0462, e-mail: [cgislane@terra.com.br](mailto:cgislane@terra.com.br).

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Esta pesquisa tem como objetivo geral: **Cartografar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar e como objetivos específicos: **Mapear** os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola. **Acompanhar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar. **Problematizar** os movimentos instaurados pelas crianças no espaço/tempo da escola.
- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a contação de histórias, a música, o desenho; gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.
- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário:** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.
- **Riscos:** direto para o voluntário: desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em prestar a **devida assistência às pessoas participantes da pesquisa através:** da solicitação do assentimento e consentimento em participarem da pesquisa, considerando o consentimento das próprias crianças e inclusive, assegurando livremente o direito das crianças desistirem a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem; da constante construção de relações de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a coleta de

dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

- **Benefícios:** diretos e indiretos para os voluntários: esta pesquisa constitui uma possibilidade de pensar a educação e especial e a infância e a leitura presente neste contexto, “com” as crianças e não “sobre” ou “para” elas, como habitualmente acontece. Trazendo para o lugar de enunciação, os seus dizeres, que não significa apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. A pesquisa valoriza os pontos de vista de todas as pessoas que constituem o ambiente escolar, sobretudo ao centrar-se nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados, esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar o currículo por OUTROS caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da educação infantil e de outras relações com as crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa como gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc, ficarão armazenados em computador e pasta pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jessica Villiana da Silva** no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: [cep.cav@ufpe.br](mailto:cep.cav@ufpe.br)).**

---

Jessica Villiana da Silva

#### **ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Caminho de uma Infância (e) sua Inventividade na Educação Especial** como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Impressão  
digital

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) menor : \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Jessica Villiana da Silva** e **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** do projeto de pesquisa intitulado “**Caminho de uma infância (e) sua inventividade na educação especial**”, a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

\_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado

\_\_\_\_\_  
Responsável Legal CPF e IDT (Caso o entrevistado seja menor - incapaz)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pela entrevista

**ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA**

SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO**

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Jessica Villiana da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**”, que está sob a coordenação/orientação da **Profª. Drª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar**, na Secretaria de Educação de Caruaru.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

## ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃOPREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CAETANO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Jessica Villiana da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**”, que está sob a coordenação/orientação da **Profª. Drª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo **Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar**, na Escola Municipal Prefeito Cosmo Pacheco da Silva.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

**ANEXO F - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS**SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO

**CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Jessica Villiana da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”**, que está sob a orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles** cujo objetivo é **Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar**, nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados documentais ligados a Educação básica e a entrevistas para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição

**ANEXO G - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** CAMINHO DE UMA INFÂNCIA (E) SUA INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Pesquisador responsável:** Jessica Villiana da Silva

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA)

**Telefone para contato:** (81) 9 89477774

**E-mail:** villianasilva@gmail.com

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Caruaru, ..... de ..... de 20.....

---

**Assinatura Pesquisador Responsável**

**ANEXO H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA  
RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho  
(a) \_\_\_\_\_

{ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa “**Caminho de uma Infância (e) sua Inventividade na Educação Especial**”. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Jessica Villiana da Silva s, com endereço na rua Antônio Paes de Lira , CEP: 55130000, telefone (81) 9 89477774 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: villianasilva@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação de: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, telefone: (81) 9 9927-0462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- **Descrição da pesquisa:** Esta pesquisa tem como objetivo geral: **Cartografar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar e como objetivos específicos: **Mapear** os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola. **Acompanhar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar. **Problematizar** os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola.
- **Os procedimentos de coleta de dados:** emergem de observação participante do/no contexto da pesquisa; conversações; Conversas temáticas através da utilização das diferentes linguagens, como a cotação de histórias, a música, o desenho; gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens) relacionadas ao contexto da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas e conversações com os profissionais da educação e diário de campo.
- **O acompanhamento dos participantes da pesquisa:** é assegurado através da comunicação direta com a pesquisadora.
- **O período de participação do voluntário:** equivale a, no mínimo, 2 meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética, podendo ser ampliado frente aos dados do contexto da pesquisa. Os encontros serão realizados três ou quatro vezes semanais.
- **Riscos:** direto para o voluntário: desconfortos ou constrangimento na execução das atividades rotineiras da escola pelas pessoas adultas e, especialmente, pelas crianças. No entanto, na existência de tal risco, a pesquisadora se compromete em prestar a **devida assistência às pessoas participantes da pesquisa através:** da solicitação do assentimento e consentimento

em participarem da pesquisa, considerando o consentimento das próprias crianças e inclusive, assegurando livremente o direito das crianças desistirem a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem; da constante construção de relações de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa; da abertura ao diálogo e ao questionamento sobre a pesquisa por parte das crianças e demais sujeitos que habitam o cotidiano da escola; da busca e criação, junto as crianças, de maneira lúdicas, prazerosas, reflexivas e não hierárquicas para a coleta de dados; da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

- **Benefícios:** diretos e indiretos para os voluntários: esta pesquisa constitui uma possibilidade de pensar a educação especial e a infância presente neste contexto, “com” as crianças e não “sobre” ou “para” elas, como habitualmente acontece. Trazendo para o lugar de enunciação, os seus dizeres, que não significa apenas as suas vozes, mas o olhar, as opiniões, os gestos e os interesses das crianças, que se manifestam em seus dizeres, aprenderes e fazeres. A pesquisa valoriza os pontos de vista de todas as pessoas que constituem o ambiente escolar, sobretudo ao centrar-se nos dizeres infantis, que por inúmeras vezes são silenciados, esta pesquisa oferece a oportunidade de pensar o currículo por OUTROS caminhos, sentidos e olhares, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da educação infantil e de outras relações com as crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, gravações audiovisuais e imagens (fotografias e/ou filmagens), diário de campo e demais registros dos dizeres, fazeres e aprenderes dos participantes) ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: [cep.cav@ufpe.br](mailto:cep.cav@ufpe.br)).**

---

Jessica Villiana da Silva

## CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por  
 \_\_\_\_\_, autorizo a sua  
 participação no estudo “**Caminho de uma Infância (e) sua Inventividade na Educação Especial**”,  
 como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a  
 pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da  
 participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem  
 que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do Voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):**

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: