



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA LARISSA DE MELO BEZERRA

GESTOS E IRRUPÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: (des)caminhos
possíveis para inclusão no território da Educação Infantil

Caruaru
2024

MARIA LARISSA DE MELO BEZERRA

**GESTOS E IRRUPÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: (des)caminhos
possíveis para inclusão no território da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo
científico, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Caruaru

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter guiado meus passos e me fortalecido ao longo dessa caminhada. Ao meu marido e à minha mãe, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, amor e incentivo nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, Professora Dra. Conceição de Nóbrega, expresso minha profunda gratidão por suas orientações, pelo companheirismo e pelo compartilhamento de tantos aprendizados, que foram fundamentais para a realização deste trabalho e para minha trajetória acadêmica.

Agradeço também às minhas amigas e ao amigo que tive o privilégio de conhecer durante a minha trajetória na universidade. Vocês tornaram essa jornada mais leve, repleta de momentos especiais, e me deram forças para seguir em frente.

A cada um de vocês aqui mencionados, deixo meu mais sincero agradecimento. Este trabalho só foi possível graças ao apoio e à presença de cada um de vocês em minha vida.

GESTOS E IRRUPÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: (des)caminhos possíveis para inclusão no território da Educação Infantil

GESTURES AND OUTBREAKS OF CHILDREN WITH DISABILITIES: possible (mis)paths for inclusion in the Early Childhood Education field

Maria Larissa de Melo Bezerra¹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

RESUMO

A pesquisa desenvolvida propõe uma reflexão sensível sobre a infância e a inclusão na educação infantil, ancorada em pensadores como Walter Kohan (2003, 2007, 2014, 2015, 2017), Skliar (2003), Pagni (2015, 2017) e Jacques Derrida (2003). Tecendo como objetivo cartografar os gestos, e as irrupções das crianças com deficiência, entendendo-os como manifestações de uma infância que escapa às normas e que rompe com as formas tradicionais de inclusão. Walter Kohan (2014) nos move a pensar a infância como uma condição da existência humana, um tempo não cronológico que resiste às linearidades do tempo Khrónos. Esse tempo, que Kohan (2014) chama de aiônico, revela-se na experiência cotidiana das crianças, que criam e recriam mundos por meio de seus gestos. A pesquisa, inspirada na cartografia, propõe-se a seguir esses movimentos, buscando novos modos de pensar e habitar o território da educação infantil. Ao acompanhar quatro crianças com deficiência em uma escola municipal do Agreste Pernambucano, o estudo nos move a perceber que seus gestos rompem com a previsibilidade da rotina escolar, instaurando novas formas de estar no mundo. As irrupções dessas crianças nos instigam a pensar sobre a inclusão não como integração, mas como transformação do espaço educativo. Por fim, o estudo indica, que a inclusão envolve um ato de “hospitalidade incondicional” (Derrida, 2003). Trata-se de acolher a diferença sem imposições, permitindo que o espaço escolar seja atravessado pela potência criativa da infância. Dessa forma, o território da educação infantil se torna um lugar de reinvenção, onde a diferença é celebrada como força transformadora.

Palavras-chave: educação infantil; educação inclusiva; infância; inclusão.

ABSTRACT

The research proposes a sensitive reflection on childhood and inclusion in early childhood education, anchored in thinkers such as Walter Kohan (2003, 2007, 2014, 2015, 2017), Skliar (2003), Pagni (2015) e Jacques Derrida (2003). The objective is to follow the gestures, irruptions and establishments of children with disabilities, understanding them as manifestations of a childhood that escapes the norms and breaks with traditional forms of inclusion. Walter Kohan moves us to think about childhood as a condition of human

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: larissa.melob@ufpe.br;

² Orientadora: Profª. Dra. na Universidade Federal de Pernambuco – CAA. E-mail: conceicao.nlma@ufpe.br.

existence, a non-chronological time that resists the linearities of Khrónos time. This time, which Kohan calls aionic, reveals itself in the daily experience of children, who create and recreate worlds through their gestures. The research, inspired by cartography, aims to follow these movements, seeking new ways of thinking and inhabiting the territory of early childhood education. By observing four children with disabilities in a municipal school in Agreste Pernambucano, the study reveals that their gestures break with the predictability of the school routine, establishing new ways of being in the world. The outbursts of these children encourage us to think about inclusion not as integration, but as a transformation of the educational space. Finally, the study concludes, in the light of Derrida, that inclusion is an act of unconditional hospitality. It is about embracing difference without impositions, allowing the school space to be permeated by the creative power of childhood. In this way, the territory of early childhood education becomes a place of reinvention, where diversity is celebrated as a transformative force.

Keywords: early childhood education; inclusive education; infancy; inclusion

DATA DE APROVAÇÃO: 17 de OUTUBRO de 2024.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto olho para as teclas do computador e a folha em branco à minha frente, me perco pensando por onde começar esse texto. Deveria iniciar falando sobre a educação inclusiva? Sobre a infância? Sobre os gestos? Sobre as crianças com deficiência? Essa inquietação não vem da falta de conhecimento ou de um bloqueio na escrita, mas de um impulso para revisitar o próprio ato de pensar, inspirado por uma roda de conversas conduzida por Walter Kohan no programa de Pós-Graduação PPGEDUC, que nos convidou a refletir sobre quando começamos. Assim, me questiono: quando comecei esse texto? Foi ao preencher as linhas dessas folhas com palavras, ao ser movida a pensar sobre a inclusão das crianças com deficiência durante a pesquisa de iniciação científica, ou, talvez, quando tive meu primeiro contato com a educação infantil na disciplina ministrada pela professora Dr. Conceição? Não saberia e nem poderia dizer quando começamos em meio a tantos (des)começos. Mas, poderíamos iniciar talvez como uma criança perguntadora que a partir da pergunta questiona o mundo a sua volta, desafia, aprende e constroi novos saberes.

A criança a qual Kohan e Durán (2017) dizem não apenas questionar a realidade, mas também se questionar e convidar os outros a pensar se a vida que estão vivendo é a que desejam para todos os seres humanos. Ao fazer isso, ela mantém viva a possibilidade de que as coisas podem ser diferentes, mais humanas. Assim, o ato de perguntar, de se colocar em estado de questionamento, reflete a ideia de Kohan (2015) de que pensar envolve um recomeço constante. Cada pensamento é um novo começo, uma volta constante à "infância"

do pensamento, onde tudo é novo e não definido por conceitos pré-existentes. Desta forma, a filosofia e a educação se encontram no desafio de sempre "pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez" (Kohan, 2015, p. 217).

Nesse sentido, este estudo resulta de uma busca por um novo pensamento, um saber, um começo a partir da perspectiva da diferença e da potência que cada criança carrega consigo, questionando os caminhos e descaminhos para a inclusão. Ao problematizarmos a inclusão, não tratamos apenas de inserir a criança com deficiência no espaço escolar, mas de reconhecer suas formas singulares de ser e estar no mundo. Assim, como nos provoca Walter Kohan (2014) a infância pode ser entendida como uma condição de abertura ao novo, uma temporalidade aiônica que resiste ao tempo linear de Khrónos. Esta concepção convida-nos a mover-se para a infância como potência e força vital, onde a curiosidade, a imaginação e a criatividade se tornam caminhos para a construção de novos saberes.

Desse modo, o presente trabalho, de inspiração cartográfica, propõe um olhar sensível às experiências das crianças com deficiência. Cartografando suas instaurações, seus gestos e suas irrupções no cotidiano da educação infantil. Movendo o nosso olhar para o território da educação infantil de um modo outro, um modo infantil, caminhando com e entre as crianças com deficiências descortinando outros possíveis para a inclusão. A partir desse movimento, problematizamos: o que os gestos e as irrupções das crianças com deficiência nos dão a pensar sobre os (des) caminhos possíveis para a inclusão no território da educação infantil?

Assim, almeja-se cartografar os gestos e irrupções das crianças com deficiência e os (des) caminhos para a inclusão no território da educação infantil. Mas especificamente, mapear os gestos e as irrupções das crianças com deficiências que atravessam o território da educação infantil; acompanhar como os gestos e as irrupções das crianças com deficiências possibilitam caminhos outros para a inclusão no território da educação infantil; problematizar o que os gestos e as irrupções das crianças com deficiências nos dão a pensar sobre os (des)caminhos possíveis para a inclusão no território da educação infantil.

Dessa forma, este estudo se configura como uma investigação educativa que busca, mais do que respostas prontas, a abertura de novos espaços de reflexão e ação, onde a infância e a diferença possam ser vividas em sua potencialidade. Como nos lembra Derrida (2003), é através da hospitalidade incondicional que se acolhe o outro em sua totalidade, sem imposições, permitindo que a inclusão se transforme num gesto de verdadeira aceitação e respeito pela alteridade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Inclusiva

Refletir sobre a trajetória das pessoas com deficiência nos leva a reconhecer uma história marcada pela segregação e exclusão. Durante muito tempo, a educação das pessoas com deficiência foi negligenciada pelo poder público. “Foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa” (Mendes, 2010, p. 106). Somente a partir da Constituição de 1988, assegurou-se que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o direito dos alunos com deficiência de frequentar escolas públicas juntamente com outras crianças, garantindo também o direito ao atendimento educacional especializado.

Ainda que esta política tenha representado um avanço no âmbito educacional para as pessoas com deficiência, ela não garante uma inclusão de fato, uma vez que estar matriculada em uma escola não significa dizer estar incluído nela. Segundo, Mendes (2010) “a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola pública brasileira de melhor qualidade para todos, e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas” (Mendes, 2010, p. 107). Haja vista que no âmbito escolar por vezes exige-se que as pessoas com deficiência se ajustem a um enquadramento normativo que muitas vezes não conseguem alcançar, forçando-as a abdicar de seu modo próprio, de suas diferenças. Assim, como discutido por Pagni, “Esse sujeito deveria deixar de ser o que é, de diferenciar-se eticamente dos demais, escondendo o si mesmo no empreendimento de um eu esperado socialmente, justamente para ser aceito” (Pagni, 2015, p. 95).

Pagni (2015) problematiza a concepção de Educação Inclusiva, descrevendo-a como um mecanismo de governo da diferença. Pagni (2015) argumenta que o mesmo sistema que busca incluir também pode excluir. Segundo Pagni, a sociedade pressiona constantemente os indivíduos a superarem suas deficiências para se normalizarem, desconsiderando as formas únicas de ser dessas pessoas. Essa normalização pode levar à reprodução de dinâmicas de exclusão, ao tentar fazer com que os alunos com deficiência se adequem a padrões normativos, as escolas podem acabar ignorando suas necessidades individuais, sua potência, suas próprias capacidades e sua diferença.

Skliar (2003) argumenta que a diferença é, na verdade, uma “irrupção” que desafia a homogeneidade da mesmice, ou seja, a tendência das instituições educativas de reduzir o

outro ao mesmo, de torná-lo uma extensão da identidade dominante. A verdadeira diferença, para ele, é aquela que permanece irreduzível, que pode ser pensada e reconhecida em sua radicalidade e singularidade. "A diferença não se reduz à diferença de um consigo mesmo, nem simplesmente à de um com outro, mas é a experiência viva de uma irrupção — da palavra e do olhar - que torna possível essas outras formas de alteridade" (Gabilondo, 2001, p. 193)

Nesse sentido, Pagni (2015, p. 99) defende que é necessário "olhar para esse outro como ele é, permitir que seja quem é e o que pode ser, desprender-se dos próprios preconceitos e da racionalidade técnica que governa as práticas ditas inclusivas". Durante muito tempo, fomos levados a acreditar que existia um padrão ideal de normalidade, e tudo o que fugisse a esse padrão, seja em termos físicos ou cognitivos, era rotulado como "anormal". Como afirma Skliar (2003, p. 178): "O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada." Tal concepção nos levou, muitas vezes, a querer "corrigir" o outro, suas deficiências, necessidades e especificidades, ao invés de reconhecer suas diferenças e singularidades.

Dessa forma, Pagni (2015) e Skliar (2003) nos convidam a repensar o conceito de educação inclusiva, propondo uma perspectiva pautada na aceitação radical da diferença. Ao invés de tentar enquadrar os indivíduos em modelos ideais, essa educação possibilita afirmar a diferença como algo inerente e valioso, sem reduzir a criança a um padrão rígido de adequação. O convite é para um olhar que vai além da normalização, que reconhece e afirma a diferença do outro. Como conclui Pagni (2015, p. 99): "olhar para esse outro, para sua deficiência e para sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta". Essas diferenças nos tornam quem somos, cada um com seu modo próprio de ser, com suas dificuldades e necessidades, mas também cheios de potencialidades e possibilidades.

Portanto, não problematizamos aqui apenas o respeito ao outro deficiente, mas a valorização da diferença. Essa diferença, que não é déficit ou uma falta, mas uma potência, uma qualidade que enriquece a existência. Acolher o outro e sua diferença radical significa não exigir que ele se adeque a um padrão de normalização ou fale a língua do "dono da casa", é sobre hospedá-lo de forma incondicional. Segundo Derrida (2003) essa hospitalidade acolhe o estrangeiro sem impor condições, recebendo-o como ele é, sem exigir que solicite por hospedagem ou se adapte a regras previamente estabelecidas, "acolhendo-o além da 'capacidade do eu'" (Lima, 2021, p. 238). Diferentemente da hospitalidade condicional, que

impõe regras, deveres e condições, a hospitalidade incondicional não requer que o estrangeiro se adeque às normas da casa que o recebe. Ele não precisa solicitar hospedagem "em uma língua que, por definição, não é a sua, mas a imposta pelo dono da casa" (Derrida, 2003, p. 15).

2.2 Infância/temporalidades da infância

O presente trabalho de inspiração cartográfica, foi guiado por perguntas que nos inquietaram e deslocaram nosso pensamento. Em nossas caminhadas, refletimos sobre as problematizações propostas por alguns intercessores teóricos, que nos impulsionaram a explorar novos caminhos e nos instigaram a pensar sobre a infância. Para Kohan (2016) "pensar não é apenas aplicar uma habilidade ou técnica, mas é um movimento de sensibilidade às necessidades do outro". Dessa forma, pensar sobre a infância tornou-se fundamental em nossa caminhada para cartografar os achadouros de infância que atravessam o cotidiano da educação infantil. Mas, afinal, o que é a infância? Normalmente, ao nos fazermos essa pergunta, acabamos recorrendo a respostas prontas que emergem rapidamente em nossas representações, como a ideia de que a infância é apenas uma fase da vida.

Isso se dá devido aos discursos ao longo da história, que mostram como a infância foi, na maioria, entendida mediante conceitos que a classificam e a descrevem como uma fase, um estágio que, aparentemente, deveria ser superado e deixado para trás, para que se pudessem progredir para outras etapas da vida, como a adolescência, a vida adulta ou a velhice. Mas se assim fosse significaria dizer que um adolescente, um adulto ou um idoso não possuem infância? Poderíamos, então, dizer que a infância tem um início, meio e fim? Teria a infância um tempo? Qual seria o tempo da infância?

Walter Kohan (2015) ao problematizar a infância diz que ela, desde o princípio, pode ser pensada e reconhecida como um mistério, um enigma, uma questão. Não apenas a uma fase cronológica da vida, mas, acima de tudo, a uma condição que nos acompanha – às vezes de maneira evidente, outras vezes quase imperceptível – desde que começamos a existir no mundo. Essa condição permanece conosco, seja na forma de silêncio ou como uma presença sutil, até o momento em que deixamos o mundo. Assim, Kohan (2015) nos move a pensar a infância não como uma etapa que habita um tempo cronológico da vida, mas como uma condição que nos habita e sendo uma condição não atravessa apenas as crianças, mas também os adolescentes, os adultos e os idosos em um tempo outro, onde “não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (Kohan, 2014, p. 4)

Desse modo, para nos ajudar a pensar nesse outro tempo, que nos atravessa, Kohan vai fazer uso dos tempos gregos: Khrónos, Kairós e Aión. O tempo Khrónos representa um tempo linear e sucessivo, medido e limitado pelo presente, distinguindo o passado do futuro, é o que define o tempo do relógio, aquele que organiza rotinas e etapas, impondo uma sequência rígida que, por vezes, restringe a autonomia do ser. “O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (Kohan, 2014, p. 3).

Kairós por sua vez se refere há um momento oportuno, o momento certo para que algo aconteça, uma medida do tempo que é singular e irrepitível; já o tempo Aión, expressa a intensidade do tempo humano, uma temporalidade não linear, Aión emerge como o tempo da infância, um tempo presente que se estende, caracterizado por momentos em que estamos tão imersos na experiência que o tempo parece desaparecer. Assim, ao problematizar a infância, percebemos que ela habita outro tempo, um tempo que não é regido pelas mesmas regras de Khrónos, mas que se encontra em uma experiência aiônica.

Uma experiência de tempo não-cronológica, aiônica, emerge e, juntamente com um não-cronológico conceito de infância: de acordo com isso, então, a infância pode muito bem ser não apenas um período da vida, mas uma forma específica de experiência na vida. Em outras palavras, infância parece ser uma possibilidade, uma força, um vigor, uma intensidade, ao invés de um período de tempo (Kennedy; Kohan, 2008, p. 859)

A infância como possibilidade, acontecimento e força vital presente no tempo aión revela-se como uma experiência intensa e presente que não se limita a definições, mas tem um modo único de ser e se reinventar no mundo. Kohan (2003, 2007, 2008, 2014) sugere que esse tempo não se limita a uma etapa cronológica, mas é uma força vital que transcende a cronologia da idade, atravessando crianças, adultos e idosos em um movimento contínuo de transformação e descoberta. Nesse contexto, Aión não segue a linearidade de khrónos, o tempo do relógio que organiza as rotinas e etapas da vida, mas oferece uma temporalidade onde a infância se manifesta em suas diferenças, nas minorias, como um espaço de instauração, irrupção, imaginação, alteridade e inventividade. A infância “[...] não está relacionada a uma idade específica, mas, sim, a uma experiência no tempo aión, uma experiência da diferença, da inventividade” (Kohan, 2007, p. 73).

Nesse sentido, as temporalidades, Khrónos e Aión, atravessam o território da educação infantil no que Kohan (2014) discorre como infância majoritária e infância minoritária. A

infância majoritária é marcada pelo tempo Khrónos, enquanto a infância minoritária é associada ao tempo Aión. “Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (Kohan, 2014, p. 11).

A infância majoritária representa a concepção dominante ou tradicional de infância, amplamente aceita pela sociedade e refletida nas práticas educacionais, essa é a infância que se baseia numa perspectiva linear e progressiva do desenvolvimento, na qual a infância seria apenas uma etapa da vida a ser superada em direção à fase adulta, a infância majoritária “educa conforme os modelos da formação. Essa infância é compreendida como a primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos” (Kohan, 2004, p. 5). Nesse sentido, a infância só adquire sentido em relação ao futuro, negando a potência do "ser" no presente, limitando a criança a um "vir a ser". Conforme Kohan (2003, p. 5) “o ‘vai ser’ esconde uma potencialidade e uma ausência: “vai ser” significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente”. Todavia:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos (Kohan, 2014, p. 11).

A infância minoritária, da inventividade, do movimento, da diferença valoriza a potencialidade da infância em si, não como uma preparação para algo que virá a ser, mas como algo que já é: que é imaginação, força, criação, que resiste ao enquadramento e a normalização e faz o território da educação infantil “virar-se de ponta cabeça, tornar-se espaço de acolhimento, descoberta, palavra compartilhada, de múltiplas existências e Gestos e não podemos duvidar dessas possibilidades, da sua potência” (Almeida, 2021, p. 55-56). Assim, a infância minoritária valoriza o presente das crianças, sua criatividade, imaginação e como experienciam o mundo de maneira não linear. Ao invés de focar na preparação para o futuro, a infância minoritária celebra a abertura ao novo, a curiosidade e a inventividade.

3 METODOLOGIA

No presente trabalho nos propomos a caminhar com e entre as crianças com deficiência para tecer problematizações acerca da inclusão no território da educação infantil,

buscamos pousar o nosso olhar e PARAR "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes"(Larrosa, 2002, p. 24) para podermos nos colocar diante da potência da infância que nos atravessa com a sua inventividade e o seu vigor, no desejo de cartografar os dizeres das crianças e da infância a partir de seus movimentos, gestos, irrupções e instaurações que nos possibilitam pensar modos outros para inclusão. Desse modo, adotaremos uma metodologia do tipo qualitativa de inspiração cartográfica que “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73).

A cartografia se faz na processualidade, no acompanhamento de processos, não formula regras para serem seguidas, mas discute pistas que ajudam e movem o cartógrafo durante o caminhar de sua pesquisa. Caminhar esse que é “constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (Barros; Kastrup, 2015, p. 59). Nesse sentido, esta pesquisa de enfoque cartográfico foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil na Região do Agreste Pernambucano. Os participantes foram 4 crianças com deficiências, de 6 anos, as quais chamaremos por seus nomes fictícios³: Leão, Coala, Elefante e Zebra de uma escola pública, a qual chamamos de Raio de Sol⁴. Para produzir dados, observamos as rotinas, gestos, movimentos, irrupções e instaurações dessas crianças no espaço-tempo da educação infantil. Assim como instauramos junto às crianças contações de histórias, oficinas de massinha e atividades sensoriais. Ademais, é importante destacar que para o desenvolvimento da pesquisa e fortalecimento dos dados contamos com o consentimento dos pais, assim como das crianças, possibilitando a elas a oportunidade de escolha.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 *Aproximação com o território da educação infantil: Raio de Sol*

Como aprendizes-cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros “visitantes de um território que não habitamos” (Rolnik, 2007, p. 61), que pisam o chão com cuidado, deixando-se afetar por cada detalhe. Neste terreno inexplorado, há dúvidas que nos atravessam, inquietações que nos movem e se imbricam em nós. Entre elas, uma se fez

³ A escolha dos nomes fictícios para as crianças foi inspirada no interesse demonstrado por determinados animais durante os momentos de contação de histórias.

⁴ Optamos por denominar a instituição campo de pesquisa com o nome fictício “Raio de Sol”.

persistente durante nossos primeiros contatos com o território da educação infantil Raio de Sol: como escutar? Não a escuta comum, que muitos tomam por natural. Mas uma escuta que vai além da palavra, que transcende a voz. Como ouvir aquilo que não se fala diretamente? Como perceber os gestos, os movimentos sutis, as formas de expressão que não se limitam à fala?

Estar junto às crianças com deficiência — essas crianças tão singulares, tão potentes em sua diferença radical — é um convite para escutarmos de outro modo, é preciso, como sugere Larrosa (2002), "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar". É um parar que nos exige outra temporalidade: "escutar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes" (p. 24). Trata-se de pousar nosso olhar e nossa escuta ao que escapa aos nossos olhos, aquilo que está nas frestas da existência, nos pequenos gestos que dizem tanto sem precisar de palavras. Exigindo que mergulhamos nas intensidades do presente para "dar língua para afetos que pedem passagem" (Rolnik, 2007, p. 23).

Desse modo, no presente trabalho, buscamos nos mover junto às crianças com deficiência cartografando seus gestos, movimentos e instaurações que nos dizem tanto sobre suas formas de existir, pois, "Instaurar é fazer existir, mas fazer existir de certa maneira – a cada vez (re)inventada. Existir é sempre existir de alguma maneira" (Lapoujade, 2017, p. 89). Assim, nos movemos a explorar o território da educação infantil a partir dos "olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos" (Rolnik, 2007, p. 61), deixando que os gestos das crianças nos atravessem, em sua diferença radical. É nesse devir, nesse encontro com o que escapa à lógica habitual, que nos permitimos experienciar a inclusão que se revela como um movimento contínuo de abertura e sensibilidade ao que as crianças nos mostram, a cada instante, de maneiras diversas.

4.2 O afeto em gestos

Nos aproximamos das crianças aos poucos, com sensibilidade, com gestos sutis, permitindo que o acolhimento emergisse naturalmente. Não exigimos, mas conquistamos, passo a passo, sua confiança, sua atenção e hospitalidade. Nossas conversações aconteciam em meio às brincadeiras, às atividades cotidianas, às histórias contadas e até nas idas ao banheiro. Caminhávamos junto às crianças e à infância, instaurando um encontro que se tecia no compartilhar da experiência.

Esse caminhar, parafraseando Masschelein (2008), envolve muito mais do que estar fisicamente presente. É um exercício de atenção plena, onde abrimos os olhos não apenas para o que está diante de nós, mas para o que ainda não se revelou, para aquilo que pode surgir

quando nos permitimos ser afetados pelo presente. Estar verdadeiramente presente é permitir que o presente nos atravesse, nos transforme, liberando nosso olhar das amarras do tempo e das expectativas. Esse estado de atenção, essa abertura, torna a experiência na educação infantil uma vivência de transformação mútua, em que tanto nós adultos quanto as crianças encontram um espaço-tempo de descoberta. Foi assim, em um desses encontros que tivemos uma conversa cheia de afetos.

Zebra: Tia, amanhã eu não venho, eu vou pra Santa Cruz com a minha mãe.

Pesquisadora: Que coisa boa, vai passear com a mamãe.

Zebra: Mas eu não quero ir.

Pesquisadora: Por que você não quer ir ?

Zebra: Eu quero vir pra escola.

Pesquisadora: Talvez mamãe precise que você vá viajar com ela amanhã, mas quinta-feira você vem, vou estar aqui esperando você.

Zebra: Eu gosto de você tia, gosto daqui.

Pesquisadora: O que você mais gosta daqui?

Zebra: Gosto de escrever meu nome, aprender o alfabeto e brincar.

Ao refletirmos sobre o afeto, que permeia as interações no território da educação infantil, vemos que o encontro com as crianças não se dá apenas em uma dimensão cognitiva ou formal, se dá às vezes pelo brincar, tal como colocado por Zebra, onde os corpos afetam e são afetados, conforme Spinoza (2017). “A noção de afeto remete à noção de encontro. Encontros que afetam. Encontros de quem esteve em caminhada e se abraçam. Encontros em afetos que também se dão nas estradas” (Lima, 2021, p. 25). Assim, as relações que construímos com as crianças no território da educação infantil são mediadas por esse afeto, por esses encontros que nos modificam, aumentando nossa capacidade de criar e aprender juntos.

Quando Zebra nos diz: "*Eu gosto de você, tia, gosto da escola, de escrever meu nome, aprender o alfabeto e brincar*", ela não expressa apenas um desejo de aprender, mas um desejo de pertencimento, de estar em um espaço onde se sente acolhida e valorizada. É a partir desse afeto, dessa relação de confiança e de amorosidade, que os aprenderes se tornam significativos. Como Lima (2021, p. 29) coloca, o território da educação infantil pode ser "um lugar de encontros que aumentam a potência de agir", e é através desses encontros também afetuosos que as crianças aprendem a se expressar, a experienciar o mundo de forma criativa

e singular.

Zebra, em sua diferença radical, com o simples gesto de dizer que gostaria de estar no território da educação infantil, escrever seu nome e brincar, nos move a perceber o quanto a educação infantil, quando tecida pelo afeto e pela hospitalidade incondicional, se transforma em um espaço de desejo e de inclusão, onde a criança se sente pertencente. Não nos referimos aqui a integralização da criança em um espaço físico do âmbito educacional, pois “a inclusão escolar não se restringe apenas à presença física do aluno na escola” (Lopes, 2012, p. 30). Mas, de um convite à existência plena e celebração da diferença, onde a singularidade de cada um pode ser expressa e valorizada.

A inclusão, conforme problematizada por Skliar (1999), não pode ser compreendida como um processo de enquadramento do "outro" à norma, que ao invés de valorizar as diferenças das crianças, tenta torná-las invisíveis ao enquadrá-las em padrões preestabelecidos. Nesse sentido, o território da educação infantil mostra-se como um espaço que rompe com essa lógica de exclusão, abrindo-se para que as crianças, como Zebra, possam ser vistas em sua alteridade, não como sujeitos a serem “corrigidos”, mas como potência que transforma o espaço-tempo da educação infantil em um espaço de “encontro com o OUTRO, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas” (Silva, 2023, p. 111). Esse espaço-tempo é construído a partir de encontros também afetuosos, 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” (Silva, 2023, p. 83).

Além disso, zebra a partir de seus dizeres, dentro dessa cartografia dos desejos, nos move a perceber que ela assim como as outras crianças têm o desejo de aprender. No entanto, é interessante observar em sua fala como esses dois movimentos — o brincar e o aprender — que deveriam ocorrer de maneira articulada, aparecem separados. Isso nos convida a refletir sobre os aprenderes no território da educação infantil. Lima (2021, p. 28) destaca que é preciso dar "escuta à potência desses dizeres", reconhecendo que as crianças têm sua própria forma de aprender, uma forma atravessada pela infância, pela invenção e pela liberdade. Assim, é necessário pensar o território da educação infantil como um espaço que acolhe essas formas singulares de aprender, essas diferenças e alteridades radicais, permitindo que o brincar e o aprender se entrelacem. As crianças, ao brincar, criam modos de aprendizagem, nos movendo a pensar a educação infantil como um lugar onde a potência criativa possa florescer.

Em consonância com essa reflexão, Lima (2021, p. 27) nos convida a pensar

"currículos outros", que se desloquem das imposições adultocêntricas e deem espaço para as crianças criarem seus próprios modos de aprender, a partir de suas vivências e da potência do brincar. As crianças, ao brincar, inventam novos mundos e maneiras de se relacionar com o saber, e o espaço-tempo da educação infantil transformando em um lugar que acolha essa capacidade criativa, transformando-se em um território onde o afeto, o brincar e a aprendizagem caminham lado a lado, permitindo que as crianças sejam protagonistas de seus próprios saberes.

4.3 Resistência e invenção: uma viagem no trenzinho da imaginação

Em nossas idas ao campo enquanto habitávamos o território da educação infantil, percebemos que Coala e Leão por vezes eram interrompidos, eram “Interrupções no seu corpo, na sua atenção, na sua ficção, na sua linguagem” (Skliar, 2012, p. 75, tradução nossa). Fato justificado pelas profissionais (professora e Profissional de Apoio) pela hiperatividade de Coala e pela falta de atenção de Leão ao que lhe era dito, além de uma aparente recusa em realizar as atividades didáticas propostas. Todavia, o que pode parecer, à primeira vista, falta de atenção de Leão e Coala, na verdade, manifesta-se como irrupções.

A irrupção, conforme o pensamento de Skliar (2003), revela-se como um gesto de resistência à normatização. “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). Quando Leão e Coala circulam pela sala, exploram os cartazes, se escondem sob a mesa e riscam o quadro, eles não estão desatentos; estão, na verdade, instaurando outro modo de ser no território da educação infantil, criando novas relações com o tempo e o espaço.

Como apontado por Kohan (2007), a infância é um tempo de questionamento e invenção, onde os modos de viver e aprender não estão dados de antemão, mas são continuamente criados e reinventados. Como dizer a uma criança para onde ela deve olhar? Como hierarquizar a importância do que se vê? Se por todos os lados estão presentes gestos, texturas, cheiros e cores. Leão e Coala não faltam com atenção, eles irrompem e reinventam os limites de onde e como a atenção pode se dar, rompendo com a rotina rotineira “marcada por certas regularidades e por um tempo prescritivo, determinado” (Carvalho, 2019, p. 139) revelando as diferentes formas de habitar e ser habitado pela infância.

Em um dia que parecia seguir o curso cronológico habitual, acolhida, lanche, desenho, atividade foi Leãozinho quem, com um gesto de resistência silenciosa, deslocou a linearidade. Ao puxar as cadeiras para a frente da sala e enfileirar, convidando seus colegas a sentarem, resistindo à intervenção e interrupção da professora, ele não apenas organizou um novo

cenário, mas instaurou um “tempo outro”, no qual as crianças, ao invés de serem guiadas pela ordem estabelecida, entraram em um jogo de imaginação e invenção. Para Skliar (2003), a infância é o lugar da diferença radical, onde a sua repetição é desafiada pela criatividade e pela abertura para o novo. Ao sentar-se à frente das cadeiras enfileiradas, imitando os sons de um trem, leãozinho transformou a sala em uma estação de descobertas, onde as regras rígidas deram lugar às invenções e irrupções.

Esse gesto infantil nos ajuda a pensar a infância como uma linha de fuga, de resistência à interrupção e à normatização, um espaço de abertura ao novo, ao acontecimento. Naquela manhã, leãozinho, com suas invenções, rompeu com hábitos estereótipos e os tornou férteis enriquecendo “as experiências de forma dinâmica, criativa, sensível, passível de mudanças e sempre relacionada à descoberta do mundo” (Staccioli, 2018, p. 56). Leãozinho mostrou que a infância pode ser um tempo de possibilidades, no qual o rotineiro e o habitual cedem espaço para a criação e a potência do novo. Nos movendo a pensar: estamos, nós, adultos, atentos ao que a infância tem a nos ensinar sobre outros modos de ser e estar no mundo?

4.4 Oficina de massa de modelar: aprenderes e fazeres infantis

Instauramos uma oficina de modelagem com as crianças e a professora, onde Zebra revelou-se uma exploradora atenta e curiosa. Ela tocava os materiais sobre a mesa, auxiliava a professora a preparar os ingredientes e observava com intensa concentração o processo de sovar a massa. A cada toque na massa, Zebra expressava sua apreciação: “*Tá bom, tia, sua massa está muito boa*”. Seu desejo para finalmente moldar a massa nas suas próprias mãos era perceptível, e o tempo cronológico parecia se arrastar, intensificando sua espera.

Quando a massa finalmente ficou pronta, a zebra apressou-se para ser a primeira a pegar sua porção. Seus gestos e movimentos despertaram em nós uma curiosidade: quais seriam as suas instaurações e criações? O tempo rígido e cronológico que havia determinado a duração do preparo da massa e intensificado a espera de Zebra se desfez, dando lugar a um tempo da infância o tempo que não é “visto de forma linear, sucessiva, irreversível, [...] ele mais se parece com o aión, esse tempo Infantil, brincante” (Almeida, 2021, p. 45). Zebra transformou aquele momento e aquele espaço através de sua arte, demonstrando o que Corazza (2013) descreve como “artistagem” — um processo criativo em um espaço-tempo específico, onde o artista expressa sua subjetividade e visão de mundo.

Zebra demonstrou uma maneira única de criar e inventar, transformando sua massa em dinossauros. Durante a partilha de suas criações com os colegas, ela não apenas mostrou suas

figuras, mas também falou com entusiasmo sobre as diversas espécies de dinossauros, suas características e curiosidades. Nesse momento revelou-se a Zebra como um tempo livre para explorar e comunicar suas paixões, livre das amarras do tempo e do currículo. As crianças mostraram-se curiosas e interessadas em ouvir e compreender o que Zebra tinha a dizer.

Zebra, ao expressar sua paixão e conhecimento (hiperfoco) sobre dinossauros, não só manifesta sua singularidade, mas também ensina e aprende de maneira não convencional. Sua diferença se torna uma fonte de aprendizado e crescimento para os colegas, mostrando que a diversidade de interesses e formas de expressão é uma potência enriquecedora no processo educativo. Assim, concordamos com Pagni (2010) quando diz que “A diferença no processo educacional não deve ser suprimida, mas celebrada, pois é por meio dela que novas formas de aprender e ensinar emergem” (p. 98). O espaço de aprendizagem se amplia quando reconhecemos e valorizamos essas diferenças, em vez de tentar homogeneizá-las.

Dessa forma, as instaurações provocadas por Zebra enfatizam a importância de um currículo que acolha e valorize a potência das diferenças, 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” (Silva, 2023, p. 100). Nos convidando a pensar como podemos estruturar ambientes educativos que respeitem e potencializem a singularidade, possibilitando que a diferença seja uma ferramenta de aprendizado e crescimento mútuo.

4.5 O acolhimento em gestos: uma hospitalidade incondicional

Enquanto habitamos o espaço-tempo da educação infantil, tivemos a oportunidade de nos aproximar de várias crianças, cada uma nos movendo ao encontro de suas singularidades e potências. Entre tantas, havia uma criança que nos chamava atenção, elefante. Ele permanecia dia após dia em silêncio, afastado, em um canto reservado da sala, sem interagir com os colegas, ou pronunciar qualquer palavra, embora não houvesse nenhum motivo aparente que justificasse a ausência de fala. Seu modo de comunicação era o gesto de apontar, através do qual expressava suas vontades, sempre mediadas pela professora.

Nos momentos de brincar livre (como era chamado o tempo que as crianças tinham para brincar), elefante preferia ficar sozinho, com seus brinquedos, enquanto os outros corriam e brincavam juntos. Sua quietude, longe de ser um distanciamento, parecia ser um modo de explorar o mundo em seu próprio ritmo. Como Juliana Almeida (2021) sugere, os gestos das crianças muitas vezes instauram tempos e modos de ser que rompem com a pressa

e as normas da escola. E foi justamente em um desses momentos de brincadeira que algo inesperado aconteceu.

Observamos Elefante sozinho, até que Zebra se aproximou. Rapidamente, a professora também se aproximou para tentar conter Zebra, talvez receosa de que a interação pudesse gerar algum desconforto. No entanto, zebra, com sua persistência delicada, sentou-se ao lado de Elefante e insistiu várias vezes para que ele brincasse. Para surpresa de todos, elefante levantou-se, aceitou o convite e começou a brincar, correr e sorrir ao lado de Zebra. Não houve exigência, não houve pressa ou imposição. Zebra, com um gesto de acolhimento transformou o espaço-tempo no território da educação infantil.

Esse gesto simples e potente rompeu com a percepção que todos tínhamos de Elefante. O que antes parecia ser um isolamento impenetrável revelou-se, na verdade, como a espera por um gesto de acolhimento. Zebra, em sua diferença radical, abriu um caminho para Elefante habitar o espaço-tempo da educação infantil de uma forma outra. Segundo Almeida, “os gestos das crianças na escola são pequenas interrupções que criam novas possibilidades de ser e estar” (Almeida, 2021, p. 95).

Assim, a experiência de Elefante e Zebra nos move a perceber como os gestos da infância carregam uma potência de transformação que desestabilizam nossa percepção do que é considerado ‘normal’, revelando o imenso campo de possibilidades que habita as interações e instaurações infantis. Elefante mostrou, por meio de Zebra, que o acolhimento da diferença não apenas permite a inclusão, mas também cria novas formas de estar no mundo, de ser criança, de habitar e ser habitado pela infância.

Esse gesto de acolhimento nos faz pensar sobre como a infância é um tempo de abertura para o outro. Zebra, sem saber, convidou Elefante para habitar um tempo outro, um tempo brincante, um tempo que não é o tempo da produção ou do desempenho, mas um tempo outro, onde a brincadeira se torna uma experiência radical de liberdade e invenção. A infância é potência, uma possibilidade de ser e de transformar, e foi exatamente isso que aconteceu nesse encontro, uma transformação a partir de um gesto simples, mas carregado de sentido.

Esse gesto de Zebra também pode ser compreendido à luz da hospitalidade incondicional discutida por Jacques Derrida. Para Derrida, a hospitalidade verdadeira é aquela que se oferece ao outro sem impor condições ou esperar reciprocidade. Ele questiona: “Devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, antes de acolhê-lo?” (Derrida, 2003, p. 19). Zebra não tentou mudar Elefante, mas o acolheu tal como ele era, no seu tempo, no seu espaço. E, por meio desse acolhimento, zebra abriu espaço para

Elefante ser quem ele era, acolhendo sua alteridade radical oferecendo uma hospitalidade genuína, onde as diferenças não apenas coexistem, mas são celebradas. Assim, Elefante pôde finalmente se expressar, não conforme o que se esperava dele, mas de acordo com sua própria singularidade.

Dessa forma, o gesto de Zebra ao acolher Elefante nos convida a pensar sobre a educação inclusiva. Pois, não se trata apenas de incluir ou integrar o outro em um espaço desejado, ou de uma maneira adequada, exigindo que o outro, renuncie ao seu ethos para se encaixar em um padrão ideal, mas é sobre transformar esse espaço-tempo da educação infantil para que ele possa ser habitado pela diferença. O gesto acolhedor, como nos ensina Derrida, é um movimento de abertura ao inesperado, de acolhimento ao desconhecido, onde “a verdadeira hospitalidade é aquela que não tem fronteiras” (Derrida, 2003, p. 45). Naquele dia, Zebra e Elefante transcenderam as fronteiras impostas pela timidez, pelo silêncio e pelo isolamento, e, juntos, inauguraram outro tempo de invenção, imaginação e partilha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa caminhada no território da educação infantil, objetivamos cartografar os gestos e as irrupções das crianças com deficiência, buscando perceber o que esses movimentos nos dão a pensar sobre a inclusão e seus (des)caminhos. Percebemos que os gestos, movimentos e instaurações das crianças são forças que irrompem, desafiando a linearidade imposta pelo tempo cronológico no território da educação infantil. As crianças instauram novas maneiras de ser e estar no mundo, criando tempos outros que rompem com os conceitos pré-estabelecidos e as normalizações.

Ao observarmos crianças como Zebra, Coala, Leão e Elefante em suas interações, percebemos que seus gestos, suas brincadeiras, e até seus silêncios são convites que nos instigam a pensar a “educação como a construção de um outro que repercute na mesmidade (Mélích, 1994 *apud* Skliar, 2003, p. 200). A partir dos gestos, as irrupções e as instaurações das crianças, fomos movidos a perceber que esses encontros são expressões da infância que desafiam a lógica da normalização e da mesmidade e revelam outras formas de se relacionar com os saberes e com o outro.

A experiência com essas crianças nos ensinou que a inclusão não é sobre moldar os indivíduos para se adequarem em padrões estabelecidos, mas sim sobre transformar o ambiente escolar para que ele possa acolher cada diferença. Assim como Skliar (2003) nos convida a pensar, trata-se de uma pedagogia que não define o outro, mas que se constrói no encontro com a diferença, acolhendo-a incondicionalmente.

Assim, a infância que atravessa o território da educação infantil se mostra como uma condição da existência, uma força vital, um vigor que resiste à linearidade do tempo. Quando deixamos de tentar moldar as crianças para que se adaptem às nossas expectativas e, ao invés disso, permitimos que suas diferenças transformem o âmbito educacional, percebemos que a inclusão não rotula, não enquadra, mas se abre à diferença como forças que ampliam nossa capacidade de aprender e de nos relacionar com o mundo.

Assim, fomos instigados pelas crianças a ver além do visível, a valorizar o que escapa ao olhar apressado, e a celebrar as diferenças que atravessam a educação infantil. Desse modo, a inclusão se mostra no reconhecimento de que cada gesto que afirma a singularidade e a potência transformadora da diferença. Assim, tecemos como reflexão que as irrupções e gestos das crianças nos inspirem a construir um âmbito educacional mais inclusivo, uma escola que acolha a diferença como parte essencial de sua identidade, onde a inventividade, a imaginação e a diferença atuam como forças transformadoras, em um encontro de transformação mútuo tanto para as crianças quanto nós, educadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana, Silva. **A Infância e seus gestos no espaço tempo do 1o ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola.** 2021, 161f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Caa, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2021

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes.** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

GABILONDO, Angel. **La vuelta del Otro. Diferencia, identidad, alteridad.** Madrid: Editorial Trotta, 2001.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** (2015). In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015, p.32-51.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003b.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Ensaaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância da educação:** o conceito Devir-criança. Lugares da infância: filosofia, Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

KOHAN, W. O.; DURÁN, M. (2017). Perguntar. In: Costa, L.B. Bandeira, L.B. Corrêa, T.M. (orgs). **Estátuas de Nuvens:** dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Editora Sulina, p. 175-183.

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

LIMA, Vanessa Galindo Alves de Melo. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças nos dizem sobre o território currículo escolar na educação infantil,** 1-295, 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação,** jan./abr., n.19, 2002.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Dossiê Cinema e Educação. **Revista Educação e Realidade,** v.33, n, 1, Jan/Jun, 2008, p.35 a 47.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2006, vol.11, n.33.

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.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINOZA, Bento de. **Ética.** 2ª Ed. Tradução. Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

MARIA LARISSA DE MELO BEZERRA

GESTOS E IRRUPÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: (des)caminhos
possíveis para inclusão no território da Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo
científico, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 17/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Vanessa Galindo Alves de Melo (Examinadora externa)
Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE

Prof^a. Fernanda Maria Santos Albuquerque (Examinadora externa)
Centro Acadêmico do Agreste – UFPE