

NARRATIVAS E GESTOS DE UMA RELAÇÃO DE POTÊNCIA: O QUE APRENDEMOS NA EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

NARRATIVES AND GESTURES OF A POWER RELATIONSHIP: WHAT WE LEARN ABOUT EXPERIENCE WITH A CHILD WITH DOWN SYNDROME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

Anelice RIBETTO¹

Regina de JESUS²

Resumo: Este texto é um ensaio que se dá como composição entre narrativas como efeitos de pesquisas e de investigações no campo da educação especial e inclusiva e o fruto da experiência cotidiana de uma mãe com Miguel, hoje um adolescente com Síndrome de Down. Tem como objetivo dar a ver uma conversa entre uma pesquisadora do campo e uma mãe-educadora-pesquisadora com o a clara aposta de ampliar os sentidos dados para as experiências pedagógicas que a vida com Miguel vai nos colocando. Um ensaio, que desde o ponto de vista metodológico, é narrado principalmente como gesto, como movimento: acolhe questões, perguntas, interrupções, diálogos, tensões ao dar a ver e falar narrativas de vida que emergem entre sujeitos que se preocupam com o que acontece na materialidade do encontro ético na diferença particularmente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação infantil. Diferença. Experiência pedagógica.

Abstract: This text is an essay that is given as composition between narratives as effects of research and investigations in the area of special and inclusive education and the fruit of the daily experience of a mother with Miguel, now a teenager with Down Syndrome. It is a conversation between a researcher from the area and a mother-educator-researcher with the clear bet to broaden the senses given to the pedagogical experiences that life with Miguel is putting us. An essay that is narrated principally as a gesture, as a movement: it welcomes issues, questions, interruptions, dialogues, tensions in giving and seeing narratives of life that emerge between subjects who are concerned with what happens in the materiality of the ethical encounter in the difference particularly in Early Childhood Education.

Keywords: Inclusive education. Early childhood education. Difference. Pedagogical experience.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) Contato: anelatina@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1097-4880>

² Doutora em Educação pela Universidade de Campinas - UNICAMP. Professora associada/aposentada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) Contato: reginajesus@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1817-2324>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p25-40>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÕES PARA ESCREVER SOBRE/COM QUEM SEMPRE NOS INSPIRA.

In memoriam, Miguel...

Levanta, Miguel! Anda, Miguel!

(fala de uma amiga do Miguel na turma de Maternal).

Escrever sobre/com Miguel, filho de uma das autoras deste artigo, que, hoje com doze anos e dois meses, que tem Síndrome de Down, é algo que fazemos cotidianamente, pois, enquanto uma escreve e conta sobre os desafios, as descobertas, aprendizagens e alegrias do filho, a outra é ouvido que escuta, palavra que acolhe, que ri junto, que reflete e que traz a possibilidade de produzir outros sentidos sobre o que acontece entre nós. Escritas e reflexões compartilhadas com amigos/as, nas redes sociais, mas ainda não publicado em artigos acadêmicos. Decidimos então, ensaiar uma conversa entre uma pesquisadora do campo de estudos e uma mãe-professora-pesquisadora como um desejo de ampliar nossas conexões³, desta forma, possibilitar a emergência de saberes mais complexos, mais amplos, mais horizontais e, principalmente, mais potentes.

Falar sobre Miguel, é também, algo cotidiano, compartilhar suas aprendizagens, as de uma mãe no convívio com ele e os muitos desafios e alegrias, também é algo que permeia a vida, tanto pessoal quanto acadêmica.

A inspiração para a escrita deste trabalho, no entanto, veio quando, R., mãe-professora-pesquisadora participava de uma banca de defesa de uma Dissertação de Mestrado, na universidade na qual trabalhamos, no momento em que discutíamos o quanto os bebês nos ensinam, suas diferentes lógicas de apreensão da realidade e as muitas aprendizagens suscitadas no convívio com estes pequenos, nos espaços de Educação Infantil.

A inspiração, primeiramente, de mãe, fez emergir uma conversa com uma pesquisadora do campo da educação especial e inclusiva, A., que compõe um coletivo de forças⁴ que atua

³ Escrito a quatro mãos, esse ensaio, por vezes, se fará em primeira pessoa do singular, quando fruto de uma experiência da mãe, que identificamos como R. ou quando fruto de uma reflexão singular feita pela pesquisadora amiga, que identificamos como A., pois aqui se faz um ensaio como conversa. Por vezes, no entanto, usaremos a primeira pessoa do plural, quando a reflexão seja comum, ou seja, criada entre nós.

⁴ Esse coletivo assume algumas questões que compõem os nossos maiores desafios: um, sustentarmos que os saberes e conhecimentos sobre o mundo se produzem em rede. Vivemos em redes que conectam e agenciam saberes múltiplos e nos contrapomos à defesa de que a universidade deve, apenas, contentar-se, com a produção de um conhecimento científico – aparentemente - produzido fora destas redes. Não há fora e dentro dessas redes, há, apenas, redes. Assim, apostamos na produção de saberes entre professores-alunos-de-escola-de-universidades-famílias-gestores-de-políticas-públicas. Claro que isto demanda a negociação contínua dos sentidos ali produzidos, porque mobilizam fluxos de poderes e saberes. Segundo, nesta rede, problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Finalmente, como terceiro desafio e, coerente com essa problematização da norma no corpo, colocamos também em questão as formas com que as pedagogias vêm narrando o outro: a partir de um discurso medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso do direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, a partir do coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro de alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como “anormais”, já que problematizam radicalmente a “congruência” dos corpos. E a congruência da escrita? Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um objeto, um problema. Trata-se de expor os caminhos que

desde 2011 e que atualmente reúne professoras de escolas de ensino fundamental, professores e estudantes de uma universidade pública brasileira, gestores de políticas públicas inclusivas nas escolas e famílias – principalmente mães – de *chamados*⁵ estudantes com deficiências.

Então, vamos aos efeitos dessa conversa.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EM TRÊS GESTOS.

Miguel ingressou em uma Creche-Escola, com um ano e sete meses. Pelo caráter inclusivo da instituição, mesmo sem andar ainda, não ficou no berçário, foi logo para a turma de Mini-maternal⁶. De acordo com as instituições de Educação Infantil, em geral, as crianças que ainda não andam de forma autônoma, ficam um tempo no berçário, independentemente da idade cronológica. O que a Creche-escola fez foi ver o Miguel como possibilidade de ultrapassar limites, apostando numa perspectiva sócio-interacionista. Assim, dentre outros teóricos, a escola apoia-se nos estudos de Vygotsky (OLIVEIRA, 1993), acreditando nos espaços de construção de conhecimento coletivos, nos processos de sociabilidade e não, meramente de socialização, porque a interação entre os sujeitos sócio-histórico-culturais sempre foi enfatizada nas ações pedagógicas. Ao colocá-lo no Mini-maternal, junto com crianças que já andavam com autonomia, em que muitas já se expressavam por meio da linguagem oral, potencializaram os saberes de Miguel e o desafiaram, a partir da interação com as outras crianças, a avançar em seu desenvolvimento global. Assim, a *mediação*, outro princípio de Vygotsky também estava presente e constituía-se como marca pedagógica.

Esta opção teórico-metodológica da escola ficou presente na primeira reunião pedagógica em que foi discutida a separação as turmas que iriam para o Jardim I, pois até o Maternal havia somente uma turma que seguia desde o berçário e que recebia crianças que chegavam à escola, mas com o maior número de crianças, haveria a necessidade de separar em dois grupos. Uma das mães questionou o fato de crianças *com menos habilidades* (referindo-se a duas crianças, dentre elas, Miguel) seguirem juntas com as crianças com *desenvolvimento normal*. Nesse momento, articulamos uma fala no sentido de explicitar a importância das aprendizagens mútuas: uma escola inclusiva não *beneficia* apenas as “crianças chamadas de pessoas com deficiências”, quando aposta a “*estar juntos*” (SKLIAR: 2010, p.101) com outras crianças, essas chamadas de “normais”, mas a inclusão *favorece* a todos que tem oportunidade de conviver e afirmar a diferença. Entendemos que na

convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro

o encontro e com o tema-objeto-problema-questão provoca em (nós)outros e o que fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras, etc. como uma expressão da aposta na micropolítica da diferença que se narra com outros contornos metodológicos.

⁵ A categorização das condições de vida dos sujeitos foram instituídas pelos discursos médicos e jurídicos que nomearam de diferentes formas as pessoas como Miguel, ora desde rótulos que anormalizaram a vida e produziram efeitos nos discursos que impactam nas formas de habitar os cotidianos – exemplo disso é a fala da mãe preocupada com a convivência na diferença – ora, marcando a categorização jurídica que permitiu sua inclusão no corpo das leis educacionais na defesa do direito a Educação de determinadas pesos. Insistimos, então, em marcar a palavra “*chamadas*” para desnaturalizar esta produção discursiva, a maioria das vezes não interpelada.

⁶ Especificamente, naquela Creche-Escola, o Mini-maternal era a turma intermediária entre o berçário e o Maternal;

significa ser o outro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber / poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad? (SKLIAR: 2010, p.106).

Skliar também nos ajuda quando diz que não é a diferença, ou o que tem sido considerado “anormalidade” o que precisa ser discutido, mas é, justamente, a produção da “normalidade” que precisa ser questionada. Assim, a escola romperia com a pretensão de ser uma instituição “normalizadora”, que acaba por impor uma identidade única aos sujeitos cotidianos:

Eu defendo a idéia de que a pedagogia deveria ser a conversação entre diferenças. Portanto, buscamos uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, “tematizar” o outro - o dia do negro, o dia da mulher, o dia da deficiência... É preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz o benefício para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e, também, de poderem tentar ser outras coisas para além do que já são (SKLIAR: 2003, meio digital).

A posição da escola, durante a reunião, foi de referendar as ponderações feitas e os argumentos trazidos, aprofundando-os e explicitando a defesa sobre a perspectiva sócio-interacionista e de inclusão.

Voltando à epígrafe: *Levanta, Miguel! Anda, Miguel!* Por que a fala da pequena Jane⁷ veio à memória? Porque discutíamos e questionávamos a cultura da classe média, ainda privilegiada nas escolas públicas, que tem uma presença marcante de alunos das classes populares, de famílias cujo pertencimento étnico-racial é negro.

Assim, fizemos um destaque, pois a Creche-Escola em que Miguel estudou era particular e, ao contrário das escolas públicas, as famílias, em sua maioria, eram brancas e de classe média. No entanto, como há algumas brechas (e que bom que existem), na turma dele havia três crianças afrodescendentes, uma delas, certamente, de classe popular: Jane, a menina alegre, falante, que desafiava Miguel a andar. Colocando-o de pé e dizendo: *Levanta, Miguel! Anda, Miguel!* Jane, diante das demais crianças era, visivelmente, *precoce*. Soube pela orientadora pedagógica que ela estimulava Miguel, tirando-o do lugar de aparente “conforto”, engatinhar até conseguir o que queria. Jane mostrou a ele que, naquele espaço, havia outras formas de andar, de explorar o espaço físico. Como Miguel era bem pequeno, ela mostrou a ele que era possível passar por debaixo do portãozinho que separava a sala do *hall* e que podiam, também, explorar outro espaço, para além da sala.

Miguel, com uma hipotonia importante, fez fisioterapia desde muito pequeno, como tinha baixo peso, primeiro, a estimulação foi feita por mim, com massagem indiana para bebês– *Shantala*⁸:

Segundo Frédérick Leboyer (1995), que a documentou:

A massagem dos bebês é uma arte tão antiga quanto profunda. Simples, mas difícil. Difícil por ser simples. Como tudo que é profundo. Em toda arte há uma técnica. Que é preciso dominar.

⁷ Nome fictício para preservar identidade da criança, tendo em vista mencionar a Creche-escola e o bairro onde se situa a mesma;

⁸ Técnica/Artemilenar indiana que visa harmonizar o relacionamento entre mãe e bebê e a aconchegar e estimular o bebê.

A arte só aparecerá depois. De fato, ela está ali o tempo todo. Visto que, justamente, ela está além da existência (LEBOYER, 1995: p. 29).

E, intuitivamente, fomos tentando caminhos para criar uma relação afetiva segura, acreditando nas possibilidades e potencializando Miguel para a vida singular. Assim, logo depois, com Miguel mais forte e com mais peso, a fisioterapeuta especializada em crianças com Síndrome de Down chegou e foi sendo conquistada por Miguel e também conquistando sua confiança. O afeto entre os dois segue seus caminhos. Certamente, tudo o que foi feito, o lindo e dedicado trabalho de sua fisioterapeuta; a “dedicação exclusiva” e amorosa como mãe, foram fundamentais, até mesmo para a aceitação a creche de que frequentasse o Mini-maternal, com crianças de sua idade cronológica e não o avaliando a partir da falta – o fato de não andar ainda.

Aqui é importante destacar o olhar para além da falta: o que habitualmente tempos visto no campo da Educação Especial é um olhar que confunde o sujeito, neste caso Miguel, com uma condição de vida, neste caso a Síndrome de Down, e, a partir de uma categorização fortemente ancorada na tradição medicalizada dos discursos escolares, uma suspensão da potência de vida deste sujeito, paralelamente a uma afirmação – quase obsessiva – da falta, da incompletude e da necessidade de normalização dessa falha através de diferentes dispositivos institucionais. Então, esse movimento de não avaliar Miguel a partir da falta é uma resistência às práticas de normalização e medicalização da vida e das aprendizagens. Ou seja,

lo que actualmente está en tela de juicio no es el diferente, sino más bien el dedo que apunta. Lo que nosotros afirmamos es que la inclusión puede volver a ser una política a partir de la cual marcar a los diferentes, como si en vez de bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad hubiera un nuevoreposicionamiento de la norma escolar. Quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ético-discursiva: “en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes”. Y es que si hablamos de lasdiferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de lasdiferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. Sin embargo, siempre sobreviene una derivación sutil de la diferencia hacia los diferentes, como si no fuéramos capaces de mencionar la diferencia por sí misma, y precisaríamosde sujetos anómalos, objetos de corrección. En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero permanentemente estamos obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en lanaturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente- entre nosotros (SKLIAR, 2008: p.14-15)

Um olhar fora da afirmação da falta. Um olhar como o da Jane. A lembrança de Jane, menina afrodescendente, de classe popular como importante estímulo às aprendizagens do Miguel, foi obviamente, apenas uma lembrança suscitada pelo diálogo na banca de defesa de mestrado, como afirmado anteriormente. Mas quantas outras aprendizagens não foram suscitadas por ela (e também pelas demais crianças)? O quanto as crianças de classe popular, muitas vezes precoces fora da escola, não ajudam nos processos de aprendizagem das demais crianças, estimulando-as com seus *saberes/fazeres* que são próprios de aprendizagens culturais marcadas pelo pertencimento étnico-racial negro, pelas culturas de suas famílias e comunidades que são, em geral, desqualificadas na escola, em nome de uma cultura hegemônica, valorizada pela classe média.

Maria Tereza Goudard Tavares nos ajuda a pensar, questionando:

como materializar uma educação cidadã diante das históricas contradições político-sociais em curso no Brasil? Como possibilitar que os ‘pequenos’ cresçam exigindo respeito e dignidade, se a cultura autoritária e excludente a qual hegemonicamente estão imersos dificulta, quiçá, impede de ‘ser mais’, como provoca Freire? (TAVARES: 2008, p. 119).

A autora, cujas pesquisas sobre *infâncias*, sobre *os pequenos e a cidade*, nos permite pensar, refletir sobre as contradições político-sociais, mas também, sobre as possibilidades de materializarmos uma *educação cidadã*. Sendo que *uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana, construída nas instâncias sociais, da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental* (*ibid.*, p. 125).

Assim, o destaque à ação das crianças no processo interativo foi colocado naquele momento da defesa da dissertação, quando questionávamos o lugar da “cultura” na escola em detrimento das “culturas”, o que, muitas vezes, acaba por causar processos de exclusão de crianças das classes populares, em geral, crianças negras.

I. O GESTO DE REVISITAR TEXTOS RECHEADOS DE MEMÓRIAS.

Eu sou Miguel! E você?

Assim Miguel se apresenta,

juntamente com um sorriso, um toque, um carinho, um abraço.

A consciência de si, de quem é, de que tem Síndrome de Down, vai sendo construída e a sua condição de sujeito afirmada. Afirma pela fala, afirma pelos gestos, gestos mínimos potentes, dos quais fala Anelice Ribetto, gestos que provocam encontros, que se desdobram em práticas pedagógicas. O gesto é parte dessa língua que pode narrar o encontro ético entre nós... *como agenciamento que me permite pensar o educar como uma relação de alteridade possível* (RIBETTO; MACEDO; BALBI: 2015, p.12). Assim, Miguel, com *gestos mínimos* provoca encontros. Às vezes, basta um sorriso seu a irradiar e contagiar, provocando sorrisos, provocando novos gestos. Lembro-me que há alguns meses estávamos no carro, ouvindo um CD do compositor Hamilton Catette⁹, de quem Miguel é fã e, ao tocar a música *Criança Down*, que o compositor fez em homenagem à filha Raíssa, amiga do Miguel, que também tem Síndrome de Down, Miguel falou, sorrindo: É, eu sou Down! E eu confirmei: É, filho! Você é lindo! (rimos juntos) e eu, perguntei: *Você gosta de ter Síndrome de Down, meu filho? Você é feliz?* E Miguel: *Eu gosto, mamãe. Eu sou muito feliz!* (e um largo sorriso iluminou mais ainda seu rosto).

Fizemos esse registro, após a conversa, agora, não sei exatamente quais foram as palavras, mas o sentido do diálogo é este que trago: o de se afirmar potente e com alegria na condição de ser quem é, o de se reconhecer como parte do mundo, o de reconhecer semelhanças com outras crianças com Síndrome de Down ao mesmo tempo que afirma a diferença e a singularidade. Por vezes, repete um trecho da música de Hamilton Catette: *Quem é que tem*

⁹ A música *Criança Down*, faz parte do Cd: *Pra Vocês* e se encontra no Site do Compositor: <http://www.hamiltoncatette.com/site/musicas.html>

um olhar de chinoca?, ao ver uma criança na rua: *Mamãe, ela também é chinoca que nem eu!* Entendemos esta questão na complexidade que Maura Corcini apresenta quando afirma que

Compreender a diferença como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos [nós dizemos no caso das pessoas com Síndrome de Down] não mais pensar se eles são ou não deferentes dos ouvintes [nós dizemos de qualquer um], se eles são ou não diferentes de outros grupos (étnicos, religiosos, etc) No entanto, continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda [nós dizemos das pessoas chamadas de sujeitos com deficiências]. Ainda é preciso, em muitos espaços, incluindo aí os próprios espaços acadêmicos, manter a diferença como identidade (CORCINI: 2011, p.22)

Manter a diferença como identidade. E sim, os olhinhos puxados são uma marca que é reconhecida em praticamente todas as crianças com Síndrome de Down, mas existem outras marcas, outras formas... Não é o nosso objetivo neste artigo falar de características, de singularidades da Síndrome de Down, estas já são amplamente detalhadas em artigos específicos: Questões prescritivas e descritivas estão presentes em inumeráveis manuais com o fim de conhecer a Síndrome, mas repetimos, não tem manual que explique Miguel. Muitas vezes, afirmações que são questionáveis por quem vive o cotidiano e vê/percebe muito além dos “manuais”. Mesmo que tenham “comprovação científica”, neste artigo falamos de singularidades, mas não de todas as crianças, pois este não é um estudo de casos, ou mesmo, um estudo de caso. Este é um ensaio, uma proposta de reflexão partir de experiências, de vivências com Miguel, um menino especial, amoroso, carinhoso. Não porque as crianças que têm Síndrome de Down tenham *per se* estas características e sejam *mais doces*, como se ouve falar: ou seja, se usa um adjetivo muito pouco usado para o humano, mas muito mais usado para definir animais domésticos. Ou porque são *anjos escolhidos por Deus*, atribuindo a seres humanos um caráter quase sobrenatural. Como já assinalamos, a produção discursiva se materializa muitas das vezes em expressões desumanizam, desqualificam, sujeitos sócio-histórico-culturais, sujeitos de direitos, cidadãos que precisam afirmar identidades e diferenças.

Assim entendo que é Miguel: uma criança especial, amorosa, carinhosa, gentil porque assim Miguel foi acolhido, amado, cuidado e está crescendo e interagindo em ambientes que pode expressar-se, tendo sua identidade como diferença respeitada e potencializada.

Este encontro entre nós é um encontro entre sujeitos sócio-histórico-culturais e que, nossas experiências comuns e compartilhadas são um importante desafio, não só para aprendermos juntos a viver neste mundo concreto, nesta sociedade, *aprendendo ensinando*, ‘freireanamente’ (FREIRE: 2003) e nos comprometendo a transformar realidades com nossas lutas cotidianas por uma sociedade que se suporte na sua condição de diferença. Diferença como relação social: nada há fora dela.

Assim, neste ensaio, buscamos também, alguns registros escritos sobre a experiência com o filho Miguel, após o ingresso na Educação Infantil da escola na qual continua estudando. Chamamos esses registros de gestos pois entendemos que eles operam como movimento mínimo habilitando a vida e a educação como relação de alteridade. Os registros que se seguem foram feitos em 2010, após receber um dos relatórios feitos pela professora da turma de Jardim II, portanto, de certa forma, o relatório é um diálogo com a escrita da professora sobre as aprendizagens de Miguel. A escola, escolhida para dar continuidade à escolaridade produz uma

proposta inclusiva e com longos anos de experiência em inclusão, mesmo antes de virar lei a garantia deste direito a todas as crianças.

II. O GESTO PROVOCADO PELOS DESENHOS DE MIGUEL – ROSTOS E MANDALAS...

Miguel gosta de desenhar e, muitas vezes, pede para desenhar, tanto no caderno de desenho em que fazemos *a evolução do desenho*, tendo registros com datas e, por vezes, anotações de seus comentários no momento, quanto em folhas avulsas; tanto no quadro com *pilot*, quanto em telas e folhas de papel A4, no cavalete de pintura. Então, percebo que desde dezembro de 2009 (com quatro anos e três meses), Miguel já faz representação de corpo. Em um desenho feito, fui anotando o que dizia: a boa (bola – cara), um oio (olho), o to oio (outro olho), a boa (a boca), naiz (nariz), a oeia, a ota oeia (a orelha, a outra orelha); no início de 2010, há um desenho representando papai, mamãe e Miguel, sem muitos detalhes; há um desenho da mamãe (rosto) e há um desenho que representou o Barney (personagem) e é muito interessante, porque já acrescentou: um baço, o o to baço..., demonstrando que já acrescenta, a partir da cabeça, os braços. Quanto às pernas, ainda não me recordo se desenhou.

Seus desenhos são, na maioria das vezes, circulares. Às vezes pergunto o que é e ele diz que é bola... o sol, um ovo...

Eu crio e pinto *mandalas*¹⁰, e há algumas na casa, Miguel, às vezes retira os quadros da parede e fica admirando, conversamos com ele sobre as formas circulares e as cores escolhidas, de forma que ele compreenda como elas são pintadas.

Algumas vezes, quando estamos desenhando juntos, observamos que ele faz formas circulares, seguindo os movimentos de uma *mandala*, elogiamos o seu desenho (algo que sempre faço com qualquer desenho) e pergunto se é uma *mandala* (quando ele não diz o que é). Já oferecemos desenhos do livro *Mandalas para crianças* (PRE: 2007) e ele escolheu pintar uma que representa uma roda de crianças, cujos braços, ao se enlaçarem, formam corações e, depois de pintar, ele apontou três bonecos e disse: *papai, mamãe e Miguel*. Não quis escolher nenhum outro desenho para pintar. Acredito que ele prefira criar.

Figura 1 – Mandala criada em 2005



Fonte: As autoras.

¹⁰ *Mandala*, palavra que vem do sânscrito e significa círculo mágico. É uma forma perfeita que representa o Uno e o Múltiplo – Deus e todas as criações. Mandalas são *yantras*: desenhos sagrados que consistem de um círculo, em que todos os elementos, formas e cores giram e nascem de um ponto central. Numa *mandala* todos os elementos são equidistantes do centro e existe uma simetria e uma ordem em torno dele. Ao observarmos uma *mandala* nosso olhar é atraído para o centro, de onde tudo se desenvolve (DAHLKE: 1985).

Figura 2 – Trabalho artístico do Miguel entre 2010 e 2011 (entre cinco e seis anos de idade).



Fonte: As autoras

Figura 3– Trabalho artístico do Miguel entre 2010 e 2011 (entre cinco e seis anos de idade).



Fonte: As autoras

Figura 4 – Trabalho artístico do Miguel entre 2010 e 2011 (entre cinco e seis anos de idade).



Fonte: As autoras

Figura 5 – Miguel e seus trabalhos artísticos (entre cinco e seis anos de idade).



Fonte: As autoras

III. OUTRO GESTO: UM JOGO DE AMARELINHA – TAPETE DE LETRAS E NÚMEROS...

Miguel tem um daqueles tapetes emborrachados, cujos quadrados têm cores diferentes, letras e números e é sobre este tapete que, muitas vezes, as brincadeiras acontecem, é sobre este tapete que *deitamos e rolamos*, que montamos o palco do teatrinho de fantoches, que contamos histórias, que dramatizamos. Assim, o tapete é base para outras atividades, mas o próprio tapete é, também, importante para suas aprendizagens, para apreensão do alfabeto, da sequência numérica etc, em função de seu desejo e curiosidade e, por vezes, também, por meio de uma intermediação interessada, desafiando Miguel em seu processo de aprendizagem.

Acreditamos na importância de estarmos, cotidianamente, aproveitando as situações para que ele perceba a função social da escrita, lendo livros e apontando a sequência da leitura. Desta forma, um dos seus livros preferidos no momento, do cartunista Marco, *Era uma vez um ovo*, tem sido lido e relido e ele já se apropriou, em grande parte, do que está escrito, pois ao brincar com a sonoridade das palavras, o autor facilita a apreensão do texto. Assim, Miguel vai apontando imagens e palavras. Vamos brincando, imitando, fazendo gestos, movimentos, desde que o *Ovo teimoso* tenta ficar de pé, passando pelo momento em que cai e *CREC – CREC*, saindo de dentro um pinto que vive suas aventuras... Até que vira uma galinha que põe um ovo: *E começa tudo de novo*. Neste processo, ouvindo e contando a histórias, vai construindo sentidos, identificando palavras pelos sons, pela grafia, e *ovo* é uma delas, que ele já reconhece não só no livro, mas escrita em outros contextos.

Assim como este livro, outros se destacam e: *Conta de novo* vem quando ele busca o livro na estante e o estende para mim.

O *Co-co-ri-có*, programa produzido pela TV Cultura é uma de suas preferências e há também os livros que trazem alguns episódios já vistos na TV e nos Dvds que Miguel tem. Assistir, ouvir as histórias, imitar as personagens, cantar as músicas também fazem parte de nosso cotidiano que não é rotina como continuidade, como mera repetição, mas uma rotina que em sua origem etimológica traz a ideia de rota, *rupta*, caminho que se faz, que se constrói.

Sim, *Co-co-ri-có* é uma preferência e assistir uma, duas, três vezes e ouvir as histórias também repetidas vezes, não significa uma repetição. Ele tem os bonecos: Júlio, protagonista

da história (menino ruivo, que mora com os avós, tendo por amigos os animais da fazenda e com eles, brinca e vive o cotidiano da roça), e João (o primo de Júlio, que é negro, canta *funk*, dança *rap*, faz *grafite* e vive na periferia da cidade de São Paulo). Ambos os personagens, são valorizados e potencializados em suas identidades, problematizando a questão da diferença em seu sentido propositivo, de proporcionar ricas trocas por meio da interação. Os bonecos, quase humanizados, convivem com Miguel que conversa, dá bronca, alimenta, escova os dentes etc., reproduzindo as ações cotidianas.

A música sempre fez parte de nossa rotina, desde o samba de raiz, passando pela MPB, música clássica, Principalmente Villa Lobos, desde minha gravidez, que para dormir, colocava um Cd com cantigas de ninar.

Miguel tem uma musicalidade e vai crescendo e ouvindo o Grupo *Palavra Cantada*, o Zé Zuca, da *Rádio Maluca* e, particularmente, Hamilton Catette, já citado neste ensaio. Ouvimos muito o *Grupo Olá*, Cantigas e histórias musicadas de Bia Bedran, referências, também em minha prática pedagógica, tendo em vista que a mãe trabalhou por muitos anos na Educação Infantil.

Mas, voltando ao tapete de letras e números e às tantas possibilidades deste e de outros materiais que, sequer temos que produzir ou comprar¹¹. Outro dia, uma amiga, também educadora, que veio nos visitar e ficou bastante admirada ao ver/ouvir Miguel nomeando as letras (praticamente sabe todo o alfabeto) e relacionando as letras a palavras: A, de amor; R (ee), da mamãe (Egina); C, do papai (Calos); L, da (Uiza, a prima); B, do (Bâney); V, da (Vitória, nome de uma amiguinha querida), e eu contei que, outro dia ele, ao ser perguntado pelo V, disse, *V de Vida*; Z, de Zazá e de Luiza (z intermediário) e por aí vai. Ela, surpresa, disse: *ele já tem consciência fonológica! Como vocês fizeram isso? O que vocês estão fazendo para garantir isso a ele? Ele ainda é muito novo?* E, subentendido, penso que estava a ideia de que tem Síndrome de Down e isto implicaria em mais dificuldades. E continuou, *ele vai se alfabetizar logo! Isso que vocês fizeram, precisa ser registrado e compartilhado!*

Dissemos a ela que não pensávamos as coisas separadamente... Aliás, nem estávamos pensando na questão da *consciência fonológica*, tema que voltou para os fóruns de discussão, quando os que crêem que o caos em relação ao insucesso das crianças em dominar o código da leitura e escrita seja uma questão, meramente, de método. Sob nossa concepção, a tal consciência fonológica não é um pré-requisito à apropriação da leitura e da escrita. Assim, dialogando com Edwiges Zaccur vamos encaminhando a argumentação: “[q]uem pensa em algo instigante que envolva o desejo das crianças, que suscite a curiosidade, que provoque o pensamento, estará alfabetizando sem se preocupar prioritariamente em controlar a consciência fonológica” (ZACCUR, 2008, p 18).

Miguel está sendo alfabetizado, *ele está em processo de alfabetização*, comentamos com ela e dialogamos sobre a questão, tendo em vista que o que chamam de consciência fonológica é parte do processo e não pré-requisito para a alfabetização. E está alfabetizando não se iniciou e não se evidencia, meramente, porque, neste momento de sua vida, ele demonstra fazer uso do alfabeto, começa a reconhecer, além de letras, as palavras, começa a explicitar, verbalmente, suas apreensões. Este processo se iniciou muito antes, quando ainda na barriga, ouvia sons,

¹¹ Destacamos aqui que há tantos materiais no cotidiano de nossas casas, nos ambientes escolares que só precisam ser “vistos” e “tomados” como possibilidades de *ensinar-aprender*, basta apenas, ver/ouvir/sentir o que a criança tem a nos dizer, o que ela quer, do que gosta e ir experimentando possibilidades.

vozes e já era afagado e envolvido. E este diálogo me fez lembrar de um momento muito bonito, quando caminhava pelo corredor, ao lado da fonoaudióloga, enquanto o ninava em seus braços e sussurrava as *Bachianas N.5*, de Villa Lobos, assim como fazia quando acariciava a barriga, acariciando o bebê Miguel.

E o diálogo sobre alfabetização foi sendo alimentado em conversas e e-mails trocados, pois como educadora, nossa amiga também pensava em relação às crianças com as quais trabalha, orientando professoras: *Isso é maravilhoso... Mas acredito que só é possível porque Miguel tem uma mãe alfabetizadora militante. Mas pense nas crianças chegam à escola, muitas já com cinco e seis anos, sem nunca terem sido provocadas neste sentido. Mesmo no período em que estão na Educação Infantil essa consciência fonológica não é trabalhada com a preocupação de fazer parte de um processo em que já se alfabetiza, como acontece naturalmente com Miguel a partir das suas intervenções. Nossos profissionais perderam-se no caminho... Hoje, sinceramente, defendo o trabalho apaixonado e competente.*

Feliz pelo diálogo que contribui para re-pensarmos práticas pedagógicas junto às crianças da Educação Infantil, sem a preocupação em escolarizar os *espaços-tempos* de ‘conviviabilidade’, sem a preocupação e ‘pedagogizar’ as atividades com as crianças pequenas, mas entendendo que as aprendizagens acontecem, independentemente de nossas vontades e que explorar o mundo, a partir dos desejos e da curiosidade das crianças é um desafio instigante. É potente e potencializador, tanto para elas quanto para nós, adultos/as, educadores/as que vamos co-construindo possibilidades e aprendizagens mútuas.

E, voltando à pergunta de nossa amiga, quanto à apropriação de Miguel, tanto do alfabeto, quanto de sua compreensão e correspondência das letras com os sons e com as palavras do seu cotidiano, fomos demonstrando o quanto este processo faz parte de um olhar e de uma escuta atenta e cuidadosa que inclui outros sentidos, pois vamos aproveitando momentos e transformando-os em oportunidades como nos instiga Michel de Certeau: ‘[p]elo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vô” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” (CERTEAU, 1996, p.47).

Parece fundamental, também, que essa compreensão de construção do conhecimento coincida com pressupostos teórico-metodológicos-epistemológicos da escola na qual a criança estuda e, no caso de Miguel, há esta afinidade. Assim, quando trazemos o que se passa no cotidiano, não posso deixar de compreender o quanto a escola compõe com este movimento.

O relatório da professora, interessado e instigante, que faz escrever e refletir é só um dos exemplos do quanto a escola está implicada e comprometida com os desafios de seu processo de aprendizagem, em uma perspectiva sócio-interacionista.

E, por falar em desafio, lembrei-me da carta da Holanda ou Bem-vindo à Holanda¹², conhecíamos (pela leitura), indicada por uma amiga, quando ela contava a experiência de uma família com a bebê especial que acabara de nascer. A ela retornamos depois do nascimento de Miguel: estávamos com as malas prontas para desembarcar na Itália, nos demos conta de

12KNISLEY, Emily Perl. Bem-vindo à Holanda. Cerebral Palsy Association of Western Austrália Ltd. (Home-page), 1987. Tradução: Dra. Mônica Ávila de Carvalho. Minas Gerais: Cambuquira, 30/12/95. In: ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. Rio de Janeiro, 1999. www.defnet.org.br/holanda.htm

que o avião tinha aterrissado na Holanda. E, então, tivemos que rever nossos conceitos e pré-conceitos e educar nosso olhar e todos os demais sentidos para ver/sentir as belezas da Holanda e perceber o como é bom conhecer e aprender com o novo, o inusitado e os desafios que são apresentados. Fomos desnudados e convidados a olhar sob um novo ângulo e a ver o que antes não víamos, porque não compreendíamos, ou, no dizer de Gregory Bateson (1998), a perceber, na prática, que a gente não vê com os olhos, ou seja, a gente só enxerga o que, antes, compreende. Passamos, assim, a escutar o que antes, nosso ouvido não era capaz de ouvir: a sentir de outra forma.

Assim como nós, a escola e as professoras vão tendo oportunidade de *rever suas malas prontas, suas bagagens organizadas*, porque a viagem com Miguel e outras crianças as desafiam. São provocadas e convidadas a perceberem mais, não por meio de semelhanças, do que é comum a um grupo, mas as singularidades, as peculiaridades, as diferenças.

Em relação a Miguel, percebemos o quanto as professoras dizem que são tocadas e modificadas e o quanto Miguel tem aprendido e se modificado, de forma muito propositiva e criativa em seu novo ambiente, a cada ano. O grupo vai ajudando Miguel a compreender que há outras formas de reivindicar algo, que não é pelo contato físico, pois com a dificuldade de ser compreendido pela fala, percebemos que, muitas vezes, usa o corpo para dizer o que quer e o que não quer. Os limites são tão importantes: *Um rio só é rio porque existem as margens!* me disse outra amiga.

Miguel ainda não pronuncia as frases de forma compreensível aos demais e em relatório da professora do Jardim II, ela destaca o quanto ele *fica feliz quando o que diz, é compreendido*. Isso é de extrema importância: o reconhecimento de sua voz, a valorização de sua palavra e, temos investido muito nisso, pedindo que fale mais devagar, que pronuncie as palavras de forma que a gente possa compreender. Não mentimos para ele dizendo ter compreendido, mas, tampouco, dizemos não ter compreendido. Sempre procura-se dizer: *Conta, Miguel. É mesmo? Então fale mais...* Parando em frente a ele, “olho no olho” e procuramos dizer: *fale devagar para que possamos compreender. O que você quer?* E, quando compreendemos, reforçamos a pronúncia correta. Um pouco é dificuldade na fala, um pouco é preguiça. Isso não nos parece novidade. Mas ele também busca superar desafios. É uma característica de Miguel ser persistente, não desistir fácil, tentar e buscar uma saída.

Outra habilidade de Miguel que tem destaque é seu interesse pela sequência numérica. A professora escreve em seu relatório que ele costuma *ficar concentrado tentando recitar o número em ordem e contando quantos amigos temos em sala. Percebemos também que ao subir as escadas o Miguel gosta de ir contando os degraus*.

Assim como no tapete e na amarelinha, vamos nomeando e fazendo a correspondência número e numeral. É muito comum irmos guardando Dvds, brinquedos etc, contando com ele. Miguel organiza brinquedos, carrinhos, enfileirados ou em roda (círculo), solicitando ajuda neste caso; separa por cores... São muitos carrinhos, então contamos várias vezes em nossas diferentes formas de organização. Organiza e seleciona os Dvds que quer assistir, *faz uni-duni-tê* para escolher... Adora enfileirar os bichinhos num trenzinho: quem vai no primeiro vagão, quem vai no meio, quem vai atrás... assim, vai construindo conceitos matemáticos. Ele, ao esperar o elevador, diz: *lá em cima* (aponta pra cima); *lá baixo* (aponta pra baixo). Nós não ficamos falando e pedagogizando tudo, são falas espontâneas, partindo dele mesmo. E percebemos, também em seu comportamento, o quanto ele busca superar desafios e superar limites.

Outro dia, tomou cada uma das partes do tapete (são quadrados), partes que só tem cores, ou partes que tem letras e ia me mostrando (como um professor), para que eu dissesse os nomes: laranja; amarelo; letra A, por exemplo, e quando mostrou um quadrado roxo, eu disse: *roxo* e ele me corrigiu: *Não, oxo icuro*. Eu complementei, *não, filho, roxo é roxo!* Depois descobri que a Tia Lúcia (que nos ajuda nos cuidados com o Miguel), diz a ele que o lilás é roxo claro e que o roxo, é escuro!

A gente não controla as aprendizagens, são diferentes os espaços e diferentes os interlocutores que com ele interagem e enriquecem seu processo.

Mas ainda, falando em números, quando descemos o elevador, ele faz questão de apertar, então, já vai reconhecendo letras e números... por exemplo. Outro dia me surpreendi, porque a gente também faz inúmeras “idiotices”, então, estávamos contando os brinquedos a serem guardados e eu ia até o dez e voltava novamente ao número um: E ele: *ondi, dodi* (onze, doze...). Reconheci minha limitação e agora, contamos indefinidamente, de acordo com o número de objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM GESTO OUTRO: AS LEITURAS DE MUNDO DE MIGUEL...

Os livros estão presentes na casa em muitos espaços e ao alcance do Miguel, mesmo os meus, mais específicos para meu trabalho, que guardo na estante, estão disponíveis ao seu manuseio e leitura.

Miguel lê muito, lia muito na escola anterior, solicita ajuda, lê pra gente, lê sozinho, dramatiza... contava, quando era mais novo, suas histórias no palco do teatro para a família e para os bonecos: Júlio e João (personagens do Co-co-ri-có, já mencionado anteriormente neste ensaio)... porque também brincamos muito de teatro de fantoches e dramatizamos. Ao mesmo tempo em que fazemos um movimento de criar, de propiciar um entorno em que Miguel se sinta amado e acolhido, também vamos possibilitando que ele se entenda no entorno e, também, cuide, proteja, seja carinhoso com os demais. Como a professora diz em seu relatório: *Comunicativo, gosta de receber os amigos na porta da sala e ajudá-los a guardar a mochila.*

Caminhando com Miguel e sua fonoaudióloga, após uma sessão, Miguel parou diante de um menino, em frente a um banco, quase na esquina de nossa rua. Chegou bem pertinho, fez carinho em seu peito, tocou sua mãozinha suja que segurava uma caixinha de balas para vender (devia ter uns seis anos), e disse: *Eu sou Miguel*. E, como ainda não faz muitas frases, o ajudei a perguntar o nome do menino, que falou baixinho e com a cabeça baixa: *Raí*. Repeti: É Raí, Miguel, nome de um jogador *de futebol!* Miguel foi segurando a mãozinha do Raí e procurando ver o que tinha na caixinha. Pegou um a cartela de balinhas, a fonoaudióloga perguntou quanto era e pagou, enquanto perguntava, também, se Raí estava na escola. Ele disse o nome de uma escola pública e ela complementou: é muito importante você ir à escola, Raí!

Tchau, Raí! Tchau, Raí! Miguel fala alto, olhando pra Raí, com um sorriso no rosto! Miguel já estaria percebendo a desigualdade!?

Não sei, mas ele nos ensina, com *gestos mínimos*, éticos e poéticos a exercitarmos, a cada momento, juntos/as, nossa humanidade e materializando o inclusivo dos espaços escolares na aposta de “estar juntos” que começa pela pergunta ao interior de todos nós: “¿Seremos

capaces de comenzar a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que, al fin y al cabo, tornan imposible la relación de igualdad y diferencia?” (SKIAR, 2008, p.16)

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Iohlé-Lumen, 1998
- CARVALHO, Marco. *Era uma vez um ovo*. Belo Horizonte: Editora Zit, 2009.
- CORCINI LOPES, Maura. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Editorial Autêntica, 2011
- DAHLKE, Rüdiger. *Mandalas – formas que representam a harmonia do cosmos e a energia divina*. São Paulo: Pensamento, 1985
- DE FELICE, Walkíria M; CASTRO, Helena de. **Cocoricó – O livro**. São Paulo: Melhoramentos, 2006
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003
- LEBOYER, Frédéric. *SHANTALA: massagem para bebês: Uma arte tradicional*. São Paulo: Ground, 1995
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993
- PRE, Marie. *Mandalas para Crianças – uma Nova ferramenta pedagógica*. São Paulo: Vergara & Riba, 2007
- RIBETTO, Anelice; MACEDO, Danielle; BALBI, Luma. Gestos para pensar um encontro outro. INES - **Revista Espaço**. Rio de Janeiro . nº 43 - jan-jun 2015; Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/3> Acesso em: 18/9/2021
- SKLIAR, Carlos. Diferenças. Entrevista. **Por-sinal**. Meio digital. 2003. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92> Acesso em: 18/9/2021
- SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 101-111
- SKLIAR, Carlos. ¿Incluir Las Diferencias? Sobre Un Problema MalPlanteado Y Una Realidad Insoportable. **Revista Orientación y Sociedad**, vol.8, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf> Acesso em: 18/9/2021
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias em periferias urbanas: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da infância. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109-127
- ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008

