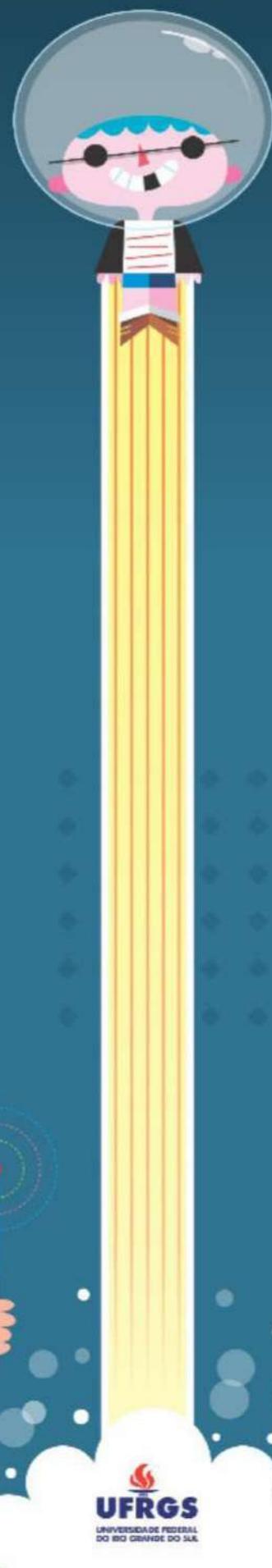


Joseane Frassoni dos Santos

DOCUMENTO[AÇÃO]
PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
*uma invenção para
olhar e escutar*
O BEBÊ E A CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA NA SUA
POTÊNCIA

Dr. Rodrigo Lages e Silva
(Orientador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Joseane Frassoni dos Santos

**DOCUMENTO[AÇÃO] PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua
potência**

Porto Alegre

2024

Joseane Frassoni dos Santos

**DOCUMENTO[AÇÃO] PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua
potência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Rodrigo Lages e Silva

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Frassoni dos Santos, Joseane
DOCUMENTO[AÇÃO] PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança
pequena com deficiência na sua potência / Joseane
Frassoni dos Santos. -- 2024.
238 f.
Orientador: Rodrigo Lages e Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Inclusão escolar. 3.
Documentação Pedagógica. 4. Filosofia Social e
Técnica. 5. Pensamento Sistêmico. I. Lages e Silva,
Rodrigo, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Considerando que a cartografia compõe essa pesquisa, não poderia deixar de agradecer àqueles que junto comigo deixaram marcas nesse processo. Como não acredito em acasos, essas pessoas que cruzaram o meu caminho trouxeram contribuições e apoio primordiais para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço...

Primeiramente a Deus pelo amparo, força e coragem ofertados. Pela possibilidade de reconhecer, nesta existência, a minha conexão com o universo.

Aos meus pais Valdemir (*In Memoriam*) e Dione que me mostraram que a maior herança que poderiam me deixar era a possibilidade de estudar, mesmo vindo de uma condição econômica onde as políticas públicas de acesso e permanência foram fundamentais para que essa herança se materializasse.

Aos meus pais do coração Iloi e Asta, que na impossibilidade de estar fisicamente junto aos meus pais biológicos, assumiram com muito amor a missão de me dar incentivo e coragem para que pudesse correr atrás dos meus objetivos e que até hoje se fazem tão presentes e essenciais na minha vida.

Ao meu companheiro César que esteve comigo nos momentos mais felizes e também naqueles com maiores dificuldades, onde cheguei a pensar em desistir, e que me ofertou seu amparo com suas palavras tão sábias e seu amor, me mostrando as barreiras que já havia vencido e a trajetória tão linda que havia traçado até então. Meu muito obrigada por ser meu amor, meu amigo, minha fortaleza!

Aos meus amigos, tanto aqueles que estavam mais próximos, como aqueles que fisicamente estiveram mais longe, mas nunca deixaram de estar comigo, o meu agradecimento:

Zuleica, por todo apoio, carinho, incentivo e amor dispensados a mim. Gratidão por fazer parte da minha existência.

Luciano, por me auxiliar a olhar minhas experiências de vida a partir de uma nova perspectiva. Obrigada pela amizade e profissionalismo.

Karine, por se manter tão próxima, mesmo distante. Obrigada pela tua amizade minha *sorella!*

Maria Luciane por desde a graduação acreditar em mim e mesmo distante se manter tão presente.

Ao Tarcísio que despertou em mim o interesse em pesquisar sobre os processos de inclusão na Educação Infantil e me mostrou a educabilidade de todos. Me tornei professora-pesquisadora sobre a educação inclusiva graças à você! Minha eterna gratidão!

As EMEF's da zona norte e leste, instituições públicas municipais, onde pude conhecer na prática a teia de apoio necessária para que a educação possa ser desenvolvida com qualidade e de forma inclusiva.

Ao meu orientador Prof. Rodrigo Lages e Silva que aceitou me orientar, mesmo diante do desafio da orientação a distância (no projeto de pesquisa) e de me conduzir ao conhecimento de um novo referencial teórico em um tempo *Chronos* tão restrito. Obrigada por ser meu aeroporto¹ e possibilitar alçar novos e tão importantes voos! Agradeço também pelo cuidado² e primazia nas orientações, nas quais trocamos impressões sobre os conceitos e que vem me propiciando aprender a aprender. O meu reconhecimento também por me mostrar que a docência no ensino superior pode ser ao mesmo tempo de muita excelência, mas possuidora de leveza.

Ao INOMINAAR pelo acolhimento e pelas trocas tão potentes e disparadoras de reflexões que tem contribuído para a minha constituição como professora-pesquisadora.

A minha orientadora de Iniciação Científica, Luciana Fernandes Marques, que me possibilitou aprender sobre a pesquisa já na graduação.

A minha amiga e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Maria Bernadette Castro Rodrigues, por me ensinar sobre a docência, a ética e por todo o incentivo.

Ao Kauã, aluno com altas habilidades e superdotação, que frequentou a escola onde atuei como orientadora pedagógica por ter criado a capa de abertura dos capítulos desta tese.

Ao Paladino que criou a capa da tese, me auxiliou na elaboração do roteiro do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças da pesquisa e criou a ilustração da história em quadrinhos.

Ao Lucas Bierhals, ilustrador, por ter ilustrado a história em quadrinhos que compõem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças da pesquisa.

Às EMEI's Protásio Alves e Tio Barnabé pelo acolhimento e disponibilidade em me receber para realização da pesquisa.

¹ Utilizo a metáfora de Miguel Nicolelis para designar a importância deste afeto no meu processo formativo.

² À Stiegler (2007).

À todos os bebês e crianças pequenas com os quais convivi no período da pesquisa, gratidão pelo acolhimento, possibilidade de aprender com cada um e por serem tão potentes e inspiradores no seu viver!

Àqueles que, por meio de tributos fiscais, contribuíram para que eu pudesse estudar em instituições públicas municipais, estaduais e federais e inclusive fazer um intercâmbio acadêmico, com bolsa, na Argentina, e que contribuíram para que eu pudesse desenvolver este estudo nesta Universidade pública e de qualidade a qual tanto estimo. Esta Universidade que foi casa³, trabalho⁴/formação.

Ao Timothy e a Luna que com seu amor incondicional trazem leveza para a minha vida. Mamãe ama vocês!

E de uma forma muito especial agradeço ao Francisco ou Helena, meu(minha) primeiro(a) filho(a), o(a) qual tive a oportunidade de gerar em meu ventre, por pequenas, mas mais importantes 7 semanas da minha existência. Obrigada por me ensinar o amor incondicional, por me mostrar que não controlo nada, por me fazer ver que a vida é um sopro e que devemos aproveitá-la da forma mais plena possível, a minha eterna gratidão!

E ao meu filho Rudá que estou gerando em meu ventre nesse momento. Um fechamento de ciclo com a finalização do doutorado e a abertura de um novo ciclo com a vinda desse bebê tão esperado.

³ Casa porque residi na Casa do Estudante (CEU/UFRGS) durante minha graduação. Foi esta Universidade e o investimento que Luís Inácio Lula da Silva fez na educação brasileira, que me possibilitaram o acesso e principalmente a permanência no ensino superior.

⁴ A bolsa de Iniciação Científica (IC) além de propiciar a minha qualificação e meu primeiro contato com a pesquisa, foi o meu sustento no período da graduação; e, benefícios PRAE (Pró-reitoria de Assuntos Estudantis): auxílio material escolar e RU (Restaurante Universitário) com valor reduzido, incluindo o café da manhã com o tão esperado cachorro quente.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica a partir do referencial teórico do Pensamento Sistêmico e da Filosofia Social e Técnica. A partir desses referenciais desenvolveu-se uma análise dos elementos que constituem uma documentação pedagógica e qual seu papel na construção de memória pedagógica de bebês e crianças com deficiência na Educação Infantil. Buscou-se apresentar alternativas aos referenciais italianos que vem se apresentando hegemonicamente na elaboração da documentação pedagógica e deu-se visibilidade a como essa documentação vem sendo criada nos contextos do sul global, especificamente em Porto Alegre-RS. A pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre em turmas que tinham matrículas de bebês e crianças com deficiência. Busquei na cartografia social uma estratégia para produzir encontros com os participantes do estudo: bebês e crianças com deficiência, professoras, monitoras e gestoras das duas EMEI's, professora especializada e as famílias dos bebês e crianças com deficiência. Empreguei como ferramentas metodológicas a análise e registro fotográfico da documentação pedagógica, a observação participante, o grupo focal, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. A partir da análise dos materiais foi possível defender a seguinte tese: há uma diferenciação na conceituação de documentação pedagógica e documento pedagógico, na qual a primeira constitui-se como um conjunto técnico e mnemotécnica e, o segundo apenas como mnemotécnica. A documentação pedagógica é um conjunto técnico que favorece os processos de inclusão na Educação Infantil a partir da disposição de um olhar e uma escuta sensível para os bebês e crianças com deficiência, já o documento pedagógico por ser meramente descritivo, tende a focar as dificuldades desses sujeitos ao invés de dar visibilidade às suas potências. O trabalho em equipe, o papel da Secretaria Municipal de Educação, especialmente da Coordenação da Educação Especial e a implementação do atendimento educacional especializado nas instituições infantis são fundamentais para que a infraestrutura de recursos humanos e física atenda as demandas da RME e conseqüentemente favoreçam a qualidade nos processos de inclusão escolar. A parceria entre instituições infantis e família, universidade e escola também são fatores para que a inclusão efetivamente aconteça na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Documentação Pedagógica. Filosofia Social e Técnica. Pensamento Sistêmico.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar cómo se han constituido los procesos de inclusión escolar en la Educación Infantil, investigando la documentación pedagógica como conjunto técnico y mnemotécnico, a partir del marco teórico del Pensamiento Sistémico y de la Filosofía Social y Técnica. A partir de estas referencias, se analizaron los elementos que componen la documentación pedagógica y su papel en la construcción de la memoria pedagógica de bebés y niños con discapacidad en la Educación Infantil. El objetivo fue presentar alternativas a las referencias italianas que se han vuelto hegemónicas en la creación de la documentación pedagógica y dar visibilidad a cómo esta documentación ha sido creada en contextos del sur global, específicamente en Porto Alegre-RS. La investigación se llevó a cabo en dos Escuelas Municipales de Educación Infantil (EMEI's) de la Red Municipal de Educación (RME) de Porto Alegre en aulas que escolarizaban bebés y niños con discapacidad. Utilicé la cartografía social como estrategia para producir encuentros con los participantes del estudio: bebés y niños con discapacidad, profesores, monitores y gestores de las dos EMEIs, una profesora especializada y las familias de los bebés y niños con discapacidad. Las herramientas metodológicas que utilicé fueron el análisis y registro fotográfico de la documentación pedagógica, la observación participante, los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo. A partir del análisis de los materiales, fue posible defender la siguiente tesis: existe una diferenciación en la conceptualización de documentación pedagógica y documento pedagógico, en que la primera se constituye como conjunto técnico y mnemotécnico y el segundo sólo como mnemotécnico. La documentación pedagógica es un conjunto técnico que favorece los procesos de inclusión en la Educación Infantil al proporcionar una mirada sensible y de escucha a los bebés y niños con discapacidad, mientras que los documentos pedagógicos, por ser meramente descriptivos, tienden a centrarse en las dificultades de estos sujetos en lugar de dar visibilidad a sus potencialidades. El trabajo en equipo y el papel de la Secretaría Municipal de Educación, especialmente de la Coordinación de Educación Especial y la implementación de la atención educativa especializada en las instituciones de primera infancia son fundamentales para garantizar que la infraestructura de recursos humanos y físicos atienda a las demandas del RME y, consecuentemente, favorezca la calidad en los procesos de inclusión escolar. Las alianzas entre las instituciones infantiles y las familias, las universidades y las escuelas también son factores para garantizar que la inclusión se produzca efectivamente en la educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Inclusión escolar. Documentación Pedagógica. Filosofía Social y Técnica. Pensamiento Sistémico.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze how the processes of school inclusion in Early Childhood Education have been constituted by investigating pedagogical documentation as a technical and mnemotechnical set based on the theoretical framework of Systemic Thinking and Social and Technical Philosophy. Based on these references, an analysis was made of the elements that make up pedagogical documentation and its role in the construction of pedagogical memory for babies and children with disabilities in Early Childhood Education. The aim was to present alternatives to the Italian references that have become hegemonic in the creation of pedagogical documentation and to give visibility to how this documentation has been created in contexts in the global south, specifically in Porto Alegre-RS. The research was carried out in two Municipal Early Childhood Education Schools (EMEI's) of the Municipal Education Network (RME) of Porto Alegre in classes that enrolled babies and children with disabilities. I used social cartography as a strategy to produce meetings with the participants in the study: babies and children with disabilities, teachers, monitors and managers of the two EMEIs, a specialized teacher and the families of the babies and children with disabilities. The methodological tools I used were the analysis and photographic recording of the pedagogical documentation, participant observation, a focus group, semi-structured interviews and a field diary. Based on the analysis of the materials, it was possible to defend the following thesis: there is a differentiation in the conceptualization of pedagogical documentation and pedagogical document, in which the former is constituted as a technical set and mnemotechnique, and the latter only as a mnemotechnique. Pedagogical documentation is a technical set that favors inclusion processes in Early Childhood Education by providing a sensitive gaze and listening to babies and children with disabilities, while the pedagogical document, being merely descriptive, tends to focus on the difficulties of these subjects rather than giving visibility to their potential. Teamwork and the role of the Municipal Department of Education, especially the Coordination of Special Education and the implementation of specialized educational care in early childhood institutions are fundamental for the human and physical resources infrastructure to meet the demands of the RME and consequently favor quality in school inclusion processes. Partnerships between children's institutions and families, universities and schools are also factors in ensuring that inclusion effectively takes place in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. School inclusion. Pedagogical Documentation. Social and Technical Philosophy. Systemic thinking.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Criação, 2022. Gonçalves
- Figura 2** - Fortunate Webbing, 2020. Saraceno
- Figura 3** - Particular Matter(s), 2022. Saraceno
- Figura 4** - Algo-r(h)i(y)thms, 2018. Saraceno
- Figura 5** – Fractal, 2020. Fractal Science
- Figura 6** – Cloud Cities: Species of Spaces and Other Pieces, 2023. Saraceno
- Figura 7** – Curva de resfriamento da água, 2020. Raposo
- Figura 8** - We do not all breathe the same air, 2021. Saraceno
- Figura 9** - Frato 87, 1997. Tonucci
- Figura 10** - Solar Bell, 2013. Saraceno
- Figura 11** - Esquema circular, 2018. Altimir
- Figura 12** – Entangled Orbits, 2017-2018. Saraceno
- Figura 13** – Documentação Pedagógica, 2023. Frassoni dos Santos
- Figura 14** – Teses e Dissertações, 2023. Brasil
- Figura 15** – Artigos, 2023. Brasil
- Figura 16** - Du sol au soleil, 2021-2022. Saraceno
- Figura 17** – Contexto, 2023. Frassoni dos Santos
- Figura 18** – Procedimentos metodológicos, 2023-2024. Frassoni dos Santos
- Figura 19** – Crescendo na gaiola, 2016. Morski
- Figura 20** – Cenário Tempos. SMED
- Figura 21** – From Aracnophobia to Aracnophilia, 2023. Saraceno
- Figura 22** – Planificação da sala referêcia do M2, 2023. Planner da turma.
- Figura 23** - Planificação da sala referêcia do JA1, 2023. Planner da turma.
- Figura 24** - Planificação da sala referêcia do JA2, 2023. Planner da turma
- Figura 25** – Boneca Negra com deficiência, 2023. Frassoni dos Santos
- Figura 26** – Criação do Imaginação, 2023. Frassoni dos Santos
- Figura 27** – Documentação Pedagógica do Fumaça, 2023. EMEI Protásio Alves
- Figura 28** - Documentação Pedagógica do Queijinho, 2023. EMEI Protásio Alves
- Figura 29** - Documentação Pedagógica do Queijinho, 2023. EMEI Protásio Alves
- Figura 30** - Documentação Pedagógica do Abraço, 2023. EMEI Protásio Alves
- Figura 31** - Documentação Pedagógica da Boneca, 2023. EMEI Protásio Alves
- Figura 32** - Documentação Pedagógica da Boneca, 2023. EMEI Protásio Alves

Figura 33 - Documentação Pedagógica do Imaginação, 2023. EMEI Protásio Alves

Figura 34 - Documentação Pedagógica do Imaginação, 2023. EMEI Protásio Alves

Figura 35 – Colheita da jaboticaba, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 36 – Contexto das ervas, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 37 – Soltura da borboleta, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 38 – Borboleta na Janela, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 39 – Paredes que narram, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 40 – Boneca de pano com deficiência visual, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 41 – Porta de entrada ninho de abelha mirim, 2023. Frassoni dos Santos

Figura 42 – Instrumento de Planejamento, 2023. SMED

Figura 43 – Cristalina e a chuva, 2023. Documentação Pedagógica da professora A2

Figura 44 – Teia da vida, 2019. Frassoni dos Santos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola), em Porto Alegre, por dependência administrativa.123

Gráfico 2 - Número de matrículas de crianças referidas como público-alvo da Educação Especial, matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUGM - Programa Asociación de Universidades Grupo Montevideo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU - Casa do Estudante Universitário

EE - Educação Especial

EI - Educação Infantil

EP - Educação Precoce

IC - Iniciação Científica

INOMINAAR - Estudos sobre aprendizagem INventiva, saberes NÔmades, devires
MInoritários, cognição eNAtiva e ARtesanias docentes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PI - Psicopedagogia Inicial

PTE - Programa de Trabalho Educativo

RME - Rede Municipal de Ensino

RU - Restaurante Universitário

SIR - Sala de Integração e Recursos

SME - Secretaria Municipal de Educação

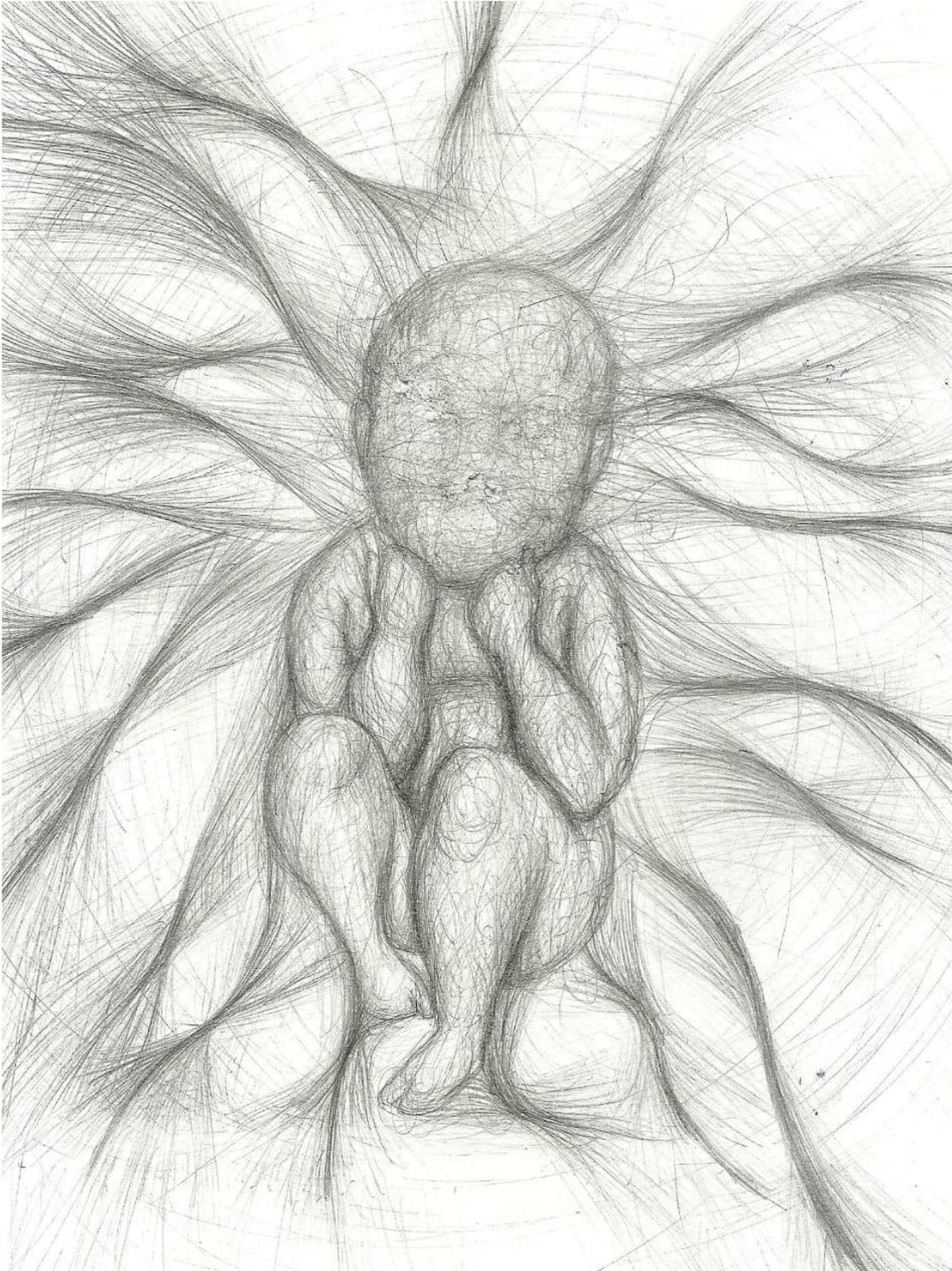
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

PRÓLOGO: A NECESSIDADE VITAL DA TRAMA - ENTRE PESQUISA, PANDEMIA E TEIAS	15
1 ENCONTROS E AFECÇÕES: AS RELÍQUIAS DA TRAJETÓRIA	20
2 PENSAMENTO SISTÊMICO OU A CIÊNCIA NOVO-PARADIGMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	30
2.2 CIBERNÉTICA DE 1ª ORDEM.....	34
2.3 CIBERNÉTICA DE 2ª ORDEM OU SI-CIBERNÉTICA.....	37
3 FILOSOFIA SOCIAL E TÉCNICA: TESSITURAS COM A EDUCAÇÃO	44
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE GILBERT SIMONDON	46
3.1.2 Individuação e transdução: um permanente devir	49
3.1.3 Conjuntos técnicos e a tecnicidade	50
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD STIEGLER.....	52
3.2.1 O conceito de memória	52
3.2.2 O <i>pharmakon</i> e o cuidar	53
4 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA: LAÇOS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: NORMATIVAS E PRÁTICAS.....	61
5 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONJUNTO TÉCNICO E MNEMOTÉCNICA	71
5.1 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	87
5.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONJUNTO TÉCNICO.....	97
5.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MNEMOTÉCNICA E A INDUSTRIALIZAÇÃO DA MEMÓRIA	100
6 CARTOGRAFIA BRINCANTE: CARTOGRAFANDO COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS	104
6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CUIDADOS ÉTICOS	106
6.2 INVENTAR, BRINCAR, TRAÇAR, CARTOGRAFAR.....	114
6.3 CRIAR E DEIXAR RASTROS: CONSTRUINDO PLANOS COMUNS.....	119
6.4 O CONTEXTO DE PORTO ALEGRE.....	121
6.4.1 O contexto da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre	125
7 “A GENTE FALA DAS BONITEZAS... A CRIANÇA VAI VER COMO A GENTE VIA ELA, PELO NOSSO OLHAR”	129
7.1 EMEI PROTÁSIO ALVES	131
7.1.1 Os protagonistas da pesquisa: bebês e crianças pequenas	141
7.1.2 Organização da documentação pedagógica	146

7.1.2.1 Tecendo o narrar	148
7.1.3 O papel da coordenação pedagógica na elaboração da documentação pedagógica	156
7.1.4 A documentação pedagógica pelo olhar das professoras	160
7.1.5 A documentação pedagógica pelo olhar das famílias	165
7.1.6 O papel da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial	168
7.2 EMEI DOS MUNICIPAÍRIOS TIO BARNABÉ	173
7.2.1 Os protagonistas da pesquisa: bebês e crianças pequenas	177
7.2.2 Organização do documento Relatório de Avaliação	181
7.2.2.1 Tecendo o narrar?	182
7.2.3 O papel da coordenação pedagógica na elaboração do documento Relatório de Avaliação	185
7.2.4 O documento Relatório de Avaliação pelo olhar das professoras	189
7.2.5 O documento Relatório de Avaliação pelo olhar das famílias	192
7.2.6 O papel da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial	197
8 JUNTAR FIOS E DAR ABERTURA A NOVOS PROCESSOS: DO QUE FOI CONSTRUÍDO NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA	198
REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	220
ANEXO A – Carta de apresentação	221
ANEXO B – Termo de Consentimento Institucional.....	222
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	224
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Responsáveis 1)	227
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Responsáveis 2)	230
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Professores).....	232
ANEXO G – Termo de Compromisso de Uso de Dados	235
ANEXO H – Resposta da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre	236
ANEXO I – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e orientação educacional	237
ANEXO J – Roteiro de entrevista semiestruturada com responsáveis das crianças	238

Figura 1 - Criação



Fonte: Gonçalves, 2022

PRÓLOGO: A NECESSIDADE VITAL DA TRAMA - ENTRE PESQUISA, PANDEMIA E TEIAS

Me encontro imersa em um contexto histórico tão singular e desafiador no qual jamais imaginei que faria parte da História como alguém que experienciou uma pandemia. Ao estudarmos a História nos defrontamos com os acontecimentos ocorridos no pretérito, no entanto, pouco acessamos documentos que narram as vivências e consequências de determinados contextos históricos na vida das pessoas.

A pandemia, na mesma linha dos demais acontecimentos que demarcam um momento importante na história de um país ou do mundo, também produz esses efeitos. Ela nos convoca a pensar sobre: “Quem somos?, Onde estamos?, De onde viemos?, Para onde vamos?” (Morin, 2007, p. 47) e principalmente a retomarmos a proposição: “Qual é o padrão que liga todas as criaturas vivas?” (Bateson, 1986, p.16).

Parafraseando Bateson, pergunto: Qual a relação entre um vírus e eu? E entre nós e o Outro?. A pandemia insere na prática o conceito de interdependência proposto pelo pesquisador, que por meio da ideia de padrão que liga, apresenta a conexão entre todos os seres vivos.

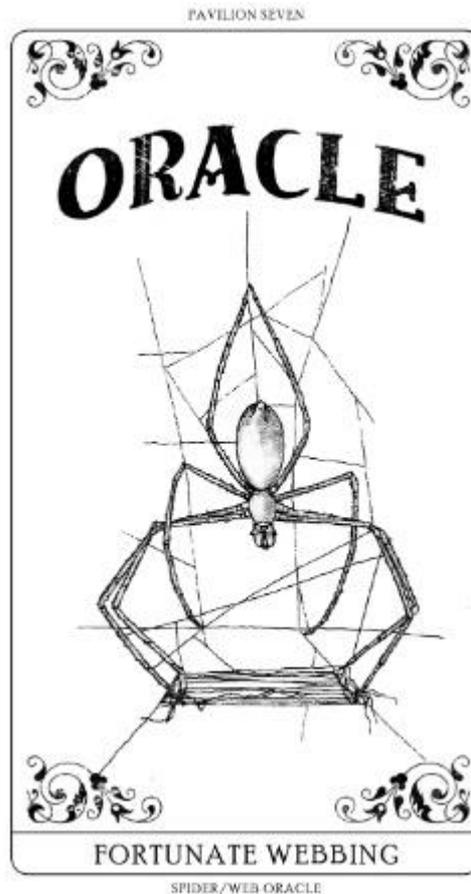
As ideias apresentadas por Morin (2007) e Bateson (1986) permearam as minhas reflexões sobre o momento vivido por meio de uma pausa necessária a fim de retomar a compreensão de que estamos imersos em um emaranhado de relações, em uma teia que nos conecta. Desde a graduação defendendo a complexidade da constituição do ser humano e no Trabalho de Conclusão de Especialização (TCE) (Santos, 2015) proponho essa relação por meio da ideia da teia de aranha.

Apresento a carta *Fortunate Webbing do oráculo de Aracnomancia*⁵ de Tomás Saraceno⁶ (2020),

⁵ Exposição realizada na Fondazione Palazzo Strozzi em Firenze (Itália).

⁶ Artista argentino.

Figura 2 - Fortunate Webbing



Fonte: Saraceno, 2020

para convocar à reflexão sobre essa teia que é tecida por uma aranha, ao mesmo tempo que se sabe que os fios da teia emergem dessa aranha. Por esse aspecto, encontro na ideia de teia um conceito mais potente para a percepção da noção de rede que é uma estrutura fechada, não viva e que enclausura, pois segundo Merhy (2013)⁷, a rede é um artefato criado pelo pescador, a teia é o artefato em si, que por meio do corpo-aranha “se abre para receber emissões de signos existenciais e de ação que são construídas nos territórios, por outros”.

Outro ponto que diferencia a teia da rede é o fato da primeira possuir uma estrutura mais forte que o aço e, portanto, mais resistente que a rede.

Um fio de teia de aranha é mais forte do que um cabo de aço com as mesmas dimensões. O motivo dessa resistência foi agora desvendado por uma equipe do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Estados Unidos, que simulou em computador a interação entre os componentes de uma proteína da teia. O segredo parece estar na conformação espacial assumida por segmentos da proteína chamados

⁷ Conferência pelo Prof. Dr. Emerson Merhy, da Universidade Federal do Rio de Janeiro durante o I Seminário de Formação e Cuidado em Rede que aconteceu no período de 27 a 29 de junho de 2013 em Santos/SP, organizado pelo Pró-Saúde (Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista.

folhas beta. Com a forma de um fole de sanfona, as folhas beta são mantidas por ligações químicas conhecidas como pontes de hidrogênio. Em geral consideradas fracas, as pontes de hidrogênio se unem firmemente quando confinadas num espaço ínfimo (Nature Materials). Além disso, elas existem em grande quantidade na proteína da teia. Quando uma ligação se rompe, outras mantêm intacta a estrutura da fibra, que se recompõe sozinha. Não é à toa que a seda de aranhas e bichos-da-seda seja usada na confecção de produtos que podem separar a vida da morte, como os fios de suturas cirúrgicas e de tecidos de paraquedas (FAPESP, 2010).

Nas aranhas castanhas a teia é plana e não cilíndrica e a força dos fios está na presença de nano-fios paralelos, cujas ligações “individuais são bastante fracas, coletivamente são muito fortes” (Zap, 2018). A capacidade de resistência da teia, mesmo submetida a altos impactos e o seu caráter de recomposição fortalecem a concepção da teia em detrimento de rede. Esse aspecto sugere que na criação de uma teia de apoio, mesmo que as situações vivenciadas possuam um alto grau de desafios, essa estrutura não se romperá facilmente e ainda que seja danificada, a habilidade de se recompor permitirá uma reorganização dessa teia composta por diferentes áreas, como a Educação, a Saúde, a Assistência Social, que por ser coletiva se torna mais forte. A sua elasticidade e reciclagem favorecem que ela seja distendida até “30% do seu tamanho original” e a aranha, ao alimentar-se da teia, faz reparos em partes que sofreram algum dano, portanto, “a aranha utiliza uma fonte de matéria prima renovável!” (Coelho, Nishida, 2009). Saliento também a pluralidade das funções da teia como a “produção de casulo, adorno (zigue-zague), abrigos, captura de presa, armazenamento de preza, fio guia, balonismo” (Coelho, Nishida, 2009) e sua capacidade de gerar informações para a aranha, uma vez que por meio de um único fio, a aranha recebe vibrações que informam sobre o seu ambiente, no intuito de pensarmos sobre o papel da teia de apoio na vida das pessoas.

Deligny (2018) com seus mapas dos trajetos das crianças com autismo, que se parecem também com teias de aranha, faz essa análise ao propor a rede aracniana. Uma rede que não tem um projeto definido, mas um devir que possibilita traçar processos e não nomeá-los. Uma rede, que assim como a teia, tem a necessidade vital de ser tramada.

Me amparo também em Bateson que declara que a mente faz parte de uma relação complexa para reafirmar a importância do conceito de teia; e, em Stiegler (1996) com o conceito de protensão⁸ ao apontar a ideia da mente como produção de próteses. Stiegler ressalta a importância do papel do acoplamento entre o quem e o quê, indicando que o acoplamento é anterior a eles. Tomando como base esse conceito de mente e articulando com o que é

⁸ Protensão é um conceito utilizado por Stiegler que se aproxima ao conceito de extimidades que “é uma fratura constitutiva da intimidade”, ou seja, não há o dentro e o fora, pois o êxtimo é “pensável, edificável, como o mais próximo, o mais interior sem deixar de ser exterior” (Miller, 2010, p.17, tradução nossa).

apresentado na página web da Esther Schipper⁹ (2019) sobre a teia como sendo uma extensão material da aranha e, portanto de sua mente, pode-se apreender que a mente sendo uma função de uma relação complexa, logo a teia efetivamente pode ser entendida como a mente da aranha configurando-se em uma protensão.

A partir desta perspectiva, me questionei sobre como ser mulher, estudante, pesquisadora e professora em meio a uma pandemia. O aprender, que se dá na convivência com o outro (Maturana, 2002), permeou esse processo, pois junto aos meus pares (família, colegas de trabalho e faculdade), foi necessário construir minhas próteses teóricas, conceituais, metodológicas e essa tese está sustentada nelas.

Um aspecto importante vivenciado nesse contexto pandêmico é que ele escancara para a sociedade a desigualdade social no Brasil que se agrava com um [des]governo que tem como projeto de Estado a sua manutenção e ampliação. Como professora da classe popular acompanho bem de perto essa realidade e sendo uma mulher-professora-pesquisadora que compreende e defende a perspectiva sistêmica, não poderia deixar de propor a reflexão sobre esse aspecto tão urgente. Digo que aí reside a grande oportunidade de aprendizagem dessa pandemia: parar e olhar o Outro, ver que o vírus não considera cor, etnia, classe social, religião, para a próxima contaminação. Estamos todos suscetíveis de ser o próximo da fila, em virtude da existência do vírus em sua circulação, todavia, enfatizo que a contaminação se dá de forma ampliada nos territórios periféricos e em maior número, como pode ser visto no Brasil, com a população negra afetada pelo racismo estrutural e pela necropolítica promovida pelo presidente Bolsonaro. O aumento significativo nos índices de internação e óbito de negros e a desigualdade de acesso aos serviços de saúde para a população são indicativos desse processo (Oliveira, *et.al*, 2020).

No estado do Rio Grande do Sul esse número não é diferente, pois as internações e óbitos por Covid-19 foram maiores entre os negros, onde o risco de óbito chegou a ser “8% maior para pretos com idade entre 60 e 79 anos do que para brancos nessa mesma faixa etária. Esse diferencial do risco para os pretos aumenta para 13% ao se analisar a faixa de 80 anos ou mais” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 4-5). Essa tendência sugere a correspondência entre as condições sanitárias, socioculturais e ambientais (Veiga-Neto, 2020). Para o pesquisador faz-se necessário a troca do conceito de pandemia por sindemia considerando que o segundo é muito mais abrangente pois indica “uma sinergia de pandemias que ocorrem simultaneamente,

⁹ Galeria de arte contemporânea com sede em Berlim, Alemanha.

causam efeitos umas sobre as outras e compartilham determinantes comuns” (Lancet, 2019, p. 794).

O olhar para o Outro que também pode ser associado à disponibilização de uma escuta atenta e sensível está associado à solidariedade (Hermann, 2020), a uma disposição em se colocar no lugar do Outro e manter uma ética que o proteja. O reconhecimento da vulnerabilidade humana e a importância da verdade para responder aos problemas também se constituem como lições que a pandemia nos trouxe (Hermann, 2020).

Considerando o que foi proposto, lanço o convite a pensar sobre como temos direcionado nossas ações no mundo e, como professores, nossas ações na Educação. Este ponto tem sido objeto de observação tanto na minha vida pessoal, quanto nas minhas ações enquanto docente. Utilizo-me neste percurso do conceito de realidade não objetiva (Maturana, 2002) ou realidade entre parênteses, na qual me coloco na posição de observadora constituída por experiências as quais me possibilitam *olhar* para os contextos com uma lente, tendo em conta que esse ponto de vista não é único. A realidade entre parênteses talvez seja um dos pontos fundamentais para compreendermos a complexidade humana com suas diferenças, nos propiciando efetuar nossas ações e tomadas de decisões, tendo como base essa concepção.

1 ENCONTROS E AFECÇÕES: AS RELÍQUIAS DA TRAJETÓRIA

Figura 3 - Particular Matter(s)



Fonte: Saraceno (2017; 2022)

Este capítulo tem como proposta apresentar a minha trajetória enquanto professora-pesquisadora a partir de elementos que foram primordiais nessa constituição. Ademais, relato como se deu o encontro com o objeto de pesquisa e exponho os objetivos que orientam esse estudo.

Busco nas artes plásticas, por meio das obras de Tomás Saraceno, uma forma de traduzir em imagens a minha constituição como professora-pesquisadora. Vejo em suas obras a relação com o referencial teórico da pesquisa e, portanto, elas também constituem o *hódos metá*¹⁰ (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) desta investigação. O encontro com este artista está implicado tanto em relação às suas obras que buscam interconexão entre arte, ciência e tecnologia, cujo conceito compõe o embasamento teórico desta tese. E também se dá em virtude da nacionalidade argentina de Saraceno e o fato de eu ter tido a possibilidade de realizar um

¹⁰ A inversão proposta pelos autores relaciona-se a uma pesquisa que dá ênfase nas experiências, diferentemente do méta hódos que propõe uma visão engessada, onde são utilizadas ferramentas fechadas, que não possibilitam a participação do sujeito. Esse conceito será retomado na metodologia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

intercâmbio acadêmico¹¹ nesse país por meio do Programa Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) o qual tem convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O local de nascimento de Saraceno, San Miguel de Tucúman, que é reconhecida como uma cidade com origem indígena é outro aspecto que ressoa na escolha deste artista para compor comigo esta tese, pois meu avô paterno tinha origem indígena e vejo na cultura desse povo estreita relação com o campo teórico.

A obra *Particular Matter(s)* abre esse capítulo, pois inspira a compreendermos o entrelaçamento entre as pessoas. Um fio da teia que se conecta a outro, que se estende a outro e assim por diante, tramando relações. Assim como a obra, me vejo imersa nessa relação com os afetos e, nesse encontro se produzem variações estruturais tanto em mim, como no Outro (Maturana, 2002) que se constituem como um ponto essencial para a minha formação como professora-pesquisadora. Esses afetos articularam encontros que propiciaram essa formação, pois aumentaram a minha potência de agir nesse percurso sendo a pós-graduação uma forma de expandir a teia por meio de afetos nômades provenientes da arte. Como alguém que não teve acesso a museus, teatros, quando criança e que se encanta com esses espaços ao ir morar na Capital do Estado, venho buscando associar a escrita com as artes plásticas desde o Mestrado. O fato de habitar uma cidade na qual encontro possibilidade de acesso a esses locais também me faz repensar sobre oportunidades.

Na minha trajetória de estudante da Educação Básica, as oportunidades estiveram ligadas a fios, que aqui se constituem como meus pais, os quais me ofertaram a dedicação integral aos estudos. No entanto, não sabia que além da aplicação com os estudos, que na ideia de meus pais se materializava no tempo ofertado para tal, necessitaria de outros aspectos para que pudesse percorrer esse caminho. Essas oportunidades vão para além do tempo e da dedicação, se constituem na possibilidade de ter acesso a uma educação pública e de qualidade que está imbricada em políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência de uma estudante de classe baixa, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Neste conjunto de oportunidades não poderia deixar de mencionar os afetos que por meio das relações estabelecidas têm proporcionado a minha constituição como professora-pesquisadora, pois “somos envolvidos por nossas histórias e não podemos ter certeza de como elas terminarão; nós somos constantemente chamados a revisar o enredo à medida que novos eventos são acrescentados em nossas vidas” (Bruner, 1997, p. 100).

¹¹ Realizado em 2011, com bolsa, considerando que na época havia grande investimento em Educação com a gestão federal de Luis Inácio Lula da Silva.

Para descrever as preciosidades encontradas durante a minha trajetória enquanto estudante e professora-pesquisadora utilizo a definição de objeto precioso cujo segredo de seu valor não está relacionado ao lugar que ocupa, mas na capacidade que tem de habitar novos lugares, ou seja, na sua sobriedade (Benjamin, 1987). Essas preciosidades referem-se àquelas que tecem relações no encontro com o Outro durante esse processo e àquelas relativas à própria formação docente, sem a intenção de trazer uma gama de conceitos, mas somente àqueles aspectos que realmente são preciosos para este estudo. Este Outro¹² está implicado no que Deleuze (1998) em *Michel Tournier e o Mundo sem Outrem* apresenta como o mundo possível, no qual o Outrem não se define em um objeto a ser percebido, nem em um sujeito que me percebe, mas aquele que abre possibilidades para que eu possa enxergar para além do que vejo em determinado momento. O Outro nesse texto é quem afeta e também é afetado nos encontros, abrindo possíveis mundos a serem apreendidos.

A primeira preciosidade como sendo a oportunidade de estudar, traz associada a compreensão da importância da Educação na vida de todo sujeito. Ao percorrer o caminho da Educação enquanto professora e pesquisadora fui encontrando e juntando essas relíquias que hoje constituem o meu arcabouço teórico e profissional.

Dentre os objetos preciosos encontrados nesse percurso faço destaque àqueles que estão relacionados ao meu encontro com a Educação Infantil e a Educação Especial, na perspectiva da docência e da pesquisa, com vistas à uma docência investigativa da própria prática. A convergência entre a primeira etapa da Educação Básica e a modalidade de Educação Especial se dá na minha primeira experiência docente como professora da Educação Infantil a partir do encontro com Tarcísio, uma criança referida com autismo. Tarcísio, como o denominei na minha dissertação de mestrado, que significa ousado, corajoso, agencia em mim um desejo de aprofundamento nos estudos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. É a partir dele que minha constituição como professora-pesquisadora na área se materializa. Desde então, tenho me dedicado à investigação sobre os processos de inclusão nessa etapa de ensino.

Me aventurar na investigação com as crianças requer a compreensão da singularidade desta etapa da vida a qual permeia ações fundamentadas na indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Esse cuidado conosco e com o outro é proposto por Stiegler (2010) como uma forma de resistirmos a um modelo de consumo, que nos aparta cada vez mais, onde o devir-desperdício afeta tanto os objetos como os sujeitos como se fôssemos descartáveis. Nesse contexto vicioso,

¹² Ao utilizar a palavra Outro refiro-me a alteridades num sentido mais abrangente, que envolve humanos e não humanos (objetos, normas, dispositivos culturais e técnicos) e ao usar outro, faço alusão à alteridades humanas.

o principal efeito e o mais perigoso é o declínio do cuidado de si, como uma prática que relaciona ética e liberdade implicada na relação com o outro (Foucault, 2004), do outro e do mundo o que nos leva a formar uma sociedade do descuido [incurie]. Para Stiegler o cuidar não está restrito a área Médica e à ética, mas envolve a economia política a qual precisa primar por uma nova cultura política tanto na cultura, como na Educação, no âmbito científico e industrial na qual a formação da população esteja amparada em “formá-la a ela própria para tomar cuidado dela própria e dos outros, e não só deixá-la receber cuidados dispensados por um poder, qualquer que ele seja, e em nome de alguns saberes, quaisquer que eles sejam” (Stiegler, 2007, p. 150-151). Para Stiegler (2013), o cuidar está associado ao desejo e à atenção, apontando o perigo na destruição dessa atenção que conseqüentemente geraria a destruição do aparelho psíquico e social, que tornaria o consumo um *psychopower* (psicopoder).

É a partir desses pressupostos que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar desde a primeira infância se fazem tão importantes tanto para a constituição desse bebê/criança-cidadão, como para àqueles que com eles convivem, sejam seus pares ou adultos. São esses pontos que permeiam as ações mais diretamente ligadas aos aspectos fisiológicos do bebê¹³ e da criança pequena¹⁴, como a troca de fraldas, a hora do sono, mas também se relacionam com a organização de espaços, tempos, materiais, agrupamentos¹⁵ e perguntas, com intencionalidade para o desenvolvimento da criança que propiciam a formação de cidadãos que cuidam de si e do mundo. O educar e o cuidar como forma de garantir que as infâncias possam transbordar suas formas de ser e estar no mundo e de produzir culturas.

Além dessas reflexões e do encontro com Tarcísio, outras questões permearam e fizeram com que voltasse o meu olhar para os processos de inclusão na Educação Infantil. A cada passo que dou por este caminho, encontro fragmentos que se relacionam e se complementam, dentre eles está a busca por qualificação sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Nesse processo, descobri o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), o qual me vinculei de 2013 a janeiro de 2022. Nesse espaço encontrei a possibilidade de refletir teoricamente e na prática sobre os processos de inclusão escolar, um âmbito no qual construí conhecimento e compartilhei experiências que qualificaram minhas ações.

No NEPIE tive o primeiro contato com o Pensamento Sistêmico, através da imersão nas obras de Gregory Bateson (1986, 1994, 1998), Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), Humberto Maturana (2002), Philippe Meirieu (2002) e Vasconcellos (2013). O Pensamento

¹³ Atendimento em creches (0 a 3 anos) (Brasil, 1996).

¹⁴ Atendimento na pré-escola (4 a 5 anos) Brasil (2013).

¹⁵ Como os bebês e as crianças se organizam nos distintos espaços que habitam.

Sistêmico é definido como o novo paradigma da ciência, composto pela complexidade, instabilidade e intersubjetividade o qual vai de encontro às proposições da ciência cartesiana e positivista que tem suas bases na simplicidade, estabilidade e objetividade. No Pensamento Sistêmico o cientista novo-paradigmático é aquele que “vive - vê o mundo e atua nele” (Vasconcellos, 2013, p. 148).

O processo investigativo sobre a inclusão na Educação Infantil começou, então, a ser tecido, primeiramente pela minha inserção no Grupo de Práticas¹⁶ através da elaboração do plano inovador¹⁷ que foi desenvolvido na instituição onde atuava e, após, com o meu ingresso no mestrado acadêmico.

No mestrado, pesquisei sobre os processos de inclusão na Educação Infantil ao analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado em Redes Municipais de Ensino (RME's) do Rio Grande do Sul (RS), buscando compreender como esse apoio é organizado em Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. Dentre os resultados, verificou-se a pluralidade nas formas de organização do apoio especializado, o trabalho colaborativo entre professor da sala de aula comum e professor do atendimento educacional especializado e as parcerias entre as RMEs e as universidades locais.

Em fevereiro de 2022 ingresso no grupo de pesquisa INOMINAAR (Estudos sobre aprendizagem INventiva, saberes NÔmades, devires MInoritários, cognição eNAtiva e ARtesanias docentes) no qual, por meio da orientação do Prof. Rodrigo Lages e Silva, tive a oportunidade de qualificar o meu repertório teórico e ampliá-lo através da leitura de pesquisadores como Deligny (2018a, 2018b), Jerome Bruner (1997), Deleuze (1998, 2002), Deleuze e Guatarri (2011), Canguilhem (2009) e da Filosofia Social e Técnica, com Stiegler (1996, 2003, 2007, 2010, 2013) e Simondon (2020a,b), além de expandir os estudos das obras de Francisco Varela, com o conhecimento do conceito de enação. Busquei nesse grupo referenciais teóricos que pudessem contribuir com a escrita da tese com vistas a pesquisar a documentação pedagógica a partir da perspectiva do Sul Global, mas com um viés alargado em relação às atuais pesquisas sobre a temática, através das contribuições dos pesquisadores anteriormente citados. A profundidade apresentada na obra dos teóricos, que envolve conceitos de diferentes áreas para analisar a cognição conflui com uma proposta de Educação Infantil na

¹⁶ Grupo constituído por professores da Educação Básica, bolsistas do Observatório da Educação (OBEDUC) no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como atuava na rede privada integrei o grupo como voluntária.

¹⁷ O qual teve como objetivo específico a organização de um ambiente de reflexão sobre a inclusão escolar a fim de oferecer às educadoras um espaço de formação/reflexão/troca de experiências na busca da compreensão da educabilidade de todos os sujeitos, considerando as diferenças como norteadoras de suas práticas (Santos, 2020).

qual não há uma separação em “caixas” de cada área do conhecimento, mas que busca apresentar a complexidade nas relações.

Outro ponto importante no meu percurso é a trajetória docente com alunos oriundos de classes populares que se dá com o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em uma escola de Ensino Fundamental da zona leste e outra da zona norte. É nesse contexto que inicio, de forma mais enfática, a minha militância pela escola pública e de qualidade, pois ingresso nessa Rede em um momento em que a gestão do governo Nelson Marchezan (2016-2020) acentuou o desmonte da educação pública.

A minha atuação como professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica foi permeada por indagações que me projetaram a buscar formas de qualificar minhas ações na escola. Como professora-pesquisadora vejo na formação continuada e em serviço, a necessidade permanente de aprender, condição que está vinculada ao meu ofício, “a profissão das professoras é aprender por que são professoras” (Rinaldi, 2014, p.47).

Nesse processo pude verificar a importância do registro da trajetória do aluno através da documentação pedagógica a partir de um viés decolonial como proposto por Castro (2021) que propõe a ruptura das noções de criança e de infâncias que têm sido importadas do conhecimento europeu e estadunidense. Busco nos pesquisadores brasileiros referenciais teóricos que corroboram para a escrita desta pesquisa que está imersa no contexto Sul brasileiro e realizada por uma pesquisadora do Sul.

O conceito de documentação pedagógica exposto neste estudo parte da realidade do Sul Global compreendendo a especificidade da pluralidade de crianças e infâncias desse contexto. Faço discussões sobre a abordagem italiana a respeito da documentação pedagógica como forma de romper com a lógica de importação desse conceito que impera e tem assumido um status de *modus operandi* que dita uma única forma de fazer docente.

Considerando que no contexto brasileiro as salas referência na Educação Infantil comportam, segundo as normativas, até 20 crianças conforme a faixa etária e que nas instituições públicas, normalmente o corpo docente é reduzido na atuação com as crianças é preciso que tenhamos em conta esses fatores para conceituar a documentação pedagógica. Outros fatores também influenciam a elaboração dessa documentação, no entanto serão expostos em capítulo em que trarei de forma qualificada o conceito.

A documentação pedagógica está relacionada com a necessidade de conhecer o processo de aprendizagem da criança, com a possibilidade dela trocar de escola, ou como no meu caso, na entrada de uma nova profissional na instituição e na função de orientadora educacional. A documentação permanente e atualizada sobre o percurso da criança na

instituição infantil qualifica as ações junto a este educando, pois as intervenções não precisam ser retomadas do ponto inicial. Também dá visibilidade às potências dos bebês e das crianças pequenas mudando o foco do entendimento de uma documentação numa perspectiva avaliativa. A documentação pedagógica implica toda a teia escolar na inclusão, deslocando o foco do estabelecimento educacional e da equipe pedagógica, conferindo ao processo de inclusão uma responsabilidade distribuída e institucional.

No que se refere aos processos de inclusão na Educação Infantil é necessário reconhecer o papel das instituições infantis no processo de formação dos bebês e das crianças pequenas sejam elas com ou sem deficiência. Para Bujes (2001, p. 21), a creche e a pré-escola têm papel fundamental para as crianças como espaço de “descoberta do mundo”, a qual se dá na relação do bebê e da criança pequena com seus pares. É por meio das relações que a criança estabelece com o outro que ocorrem as aprendizagens através de mudanças estruturais que se efetivam em cada uma delas (Maturana, 2002). Trata-se então de compreender que o aprender se dá junto com o outro, na relação.

Essa descoberta do mundo, na qual a criança tem o outro como um legítimo outro na relação (Maturana, 2002), envolve um processo complexo de experimentação de materiais, de organização de regras, do jogo simbólico, das investigações que a criança faz no cotidiano da instituição infantil, do desenvolvimento da autonomia, enfim, de viver a infância na sua forma mais plural. Isso não descarta a possibilidade da criança ter momentos individuais de experimentação desse mundo através da descoberta do corpo e de levantamento de hipóteses sobre alguma proposição.

Além da compreensão da singularidade das ações com os bebês e crianças pequenas ao investigar esse tempo da vida, faz-se necessário conceber a diferença como singular (Mantoan, 2017), ou seja, como aspecto incomparável do existir humano. Depreender que cada sujeito é único e que possui diferentes formas de existir, ao ter um tempo diferente do outro para aprender, para manifestar suas ações no mundo, torna-se premissa para quem trabalha e investiga com bebês e crianças pequenas.

Ao relacionar a Educação Infantil e a Educação Especial, enfocando os processos de inclusão neste tempo da vida, a compreensão da diferença tem papel fundamental. Entender que ela perpassa todas as pessoas e, portanto, não está diretamente relacionada ao sujeito com deficiência é compreender a pluralidade do existir humano.

Nesta investigação, a deficiência é compreendida através da perspectiva biopsicossocial apontada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). O Brasil, sendo signatário da Convenção, formula sua normativa, o Decreto nº 6.949, de

25 de agosto de 2009, no qual o conceito de deficiência está relacionado às barreiras impostas para a plena participação do sujeito (Brasil, 2009b). Essa perspectiva retira o foco da deficiência, numa política cognitiva capacitista caracterizada como “um modo de relação com as pessoas com deficiência marcado pelo preconceito e pela desigualdade, mas também pelo desinteresse e pela pouca atenção dada a elas” (Kastrup; Pozzana, 2020, p.35), e focaliza a elaboração de ações que visam remover as barreiras encontradas para o pleno desenvolvimento das pessoas.

Na perspectiva sistêmica compreende-se o biopsicossocial não como um conjunto de partes que se complementam, mas como níveis operacionais de um processo vital que atua por transduções e em metaestabilidades. Na teoria de Gilbert Simondon¹⁸, a transdução está relacionada aos processos de individuação na qual o indivíduo não pré-existe, mas se constitui na relação. Para Simondon, a transdução é

uma operação - física, biológica, mental, social - pela qual uma atividade se propaga de próximo em próximo no interior de um domínio. A transdução funda essa propagação sobre uma estruturação do domínio de lugar em lugar: cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição para a região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente, ao mesmo tempo que essa operação estruturante (Simondon, 2020b, p.29).

O que sugere que na transdução há uma conexão entre os níveis físico, biológico, mental e social. Quanto ao conceito de metaestabilidade, a Física o relaciona aos sistemas que não chegam ao equilíbrio, no entanto na teoria simondoniana a metaestabilidade é relativa a conservação da energia potencial de um sistema, e indica, portanto, um processo de individuação que nunca é o ponto de partida, e nem o destino final, mas o efeito de sínteses provisórias, sempre sujeitas a novos devires. A metaestabilidade ao manter a energia do sistema possibilita que a transdução ocorra, uma vez que há a permanência de um resto de energia que dá vazão à criação de novas estruturas que continuarão a se transformar.

Partindo do entendimento da diferença como potência a partir da concepção de que a diferença não é um desvio, mas se concretiza na pluralidade do existir humano, e da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, é imprescindível que todas as crianças, indistintamente, tenham o direito de conviver com seus pares em espaços comuns como a escola, nos quais terão a possibilidade de aprender ao interagir e se desafiar (Brasil, 2015). A inclusão desde a Educação Infantil possibilita que os

¹⁸ A teoria de Simondon será desenvolvida no capítulo 2 da tese.

bebês e as crianças pequenas, público-alvo¹⁹ da Educação Especial, possam ter o direito à educação em escolas comuns desde essa etapa de ensino. Esse aspecto é fundante para que os processos de inclusão escolar possam ser efetivados e qualificados.

Assim, partindo desses pressupostos e mobilizada para a busca de compreensão sobre o registro das narrativas de aprendizagem das crianças, a qual foi suscitada na prática docente, questiono: Como vem sendo documentada a trajetória de aprendizagens da criança com deficiência? Com que intuito vem sendo documentada? Em quais sentidos? Que recursos são utilizados para o documentar? Como acompanhar o processo de aprendizagens e as necessidades das crianças? Como a política educacional e a escola investem na documentação pedagógica? Por que essa documentação não chega às mãos de todos os professores da turma? O que se faz com essa documentação pedagógica?

A partir desses questionamentos, formulo a tese *Documento[ação] pedagógica na Educação Infantil: uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência*, que tem como objetivo geral analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica.

De forma a reconhecer o papel da documentação pedagógica no processo de inclusão escolar organizei dois objetivos específicos que me auxiliam no deslocamento cartográfico pelo território empírico. São eles:

- Cartografar as práticas pedagógicas da professora da sala de aula comum e sua inter-relação com a professora especializada;
- Problematizar como é narrado e documentado o processo de aprendizagem das crianças com deficiência nesta etapa de ensino;

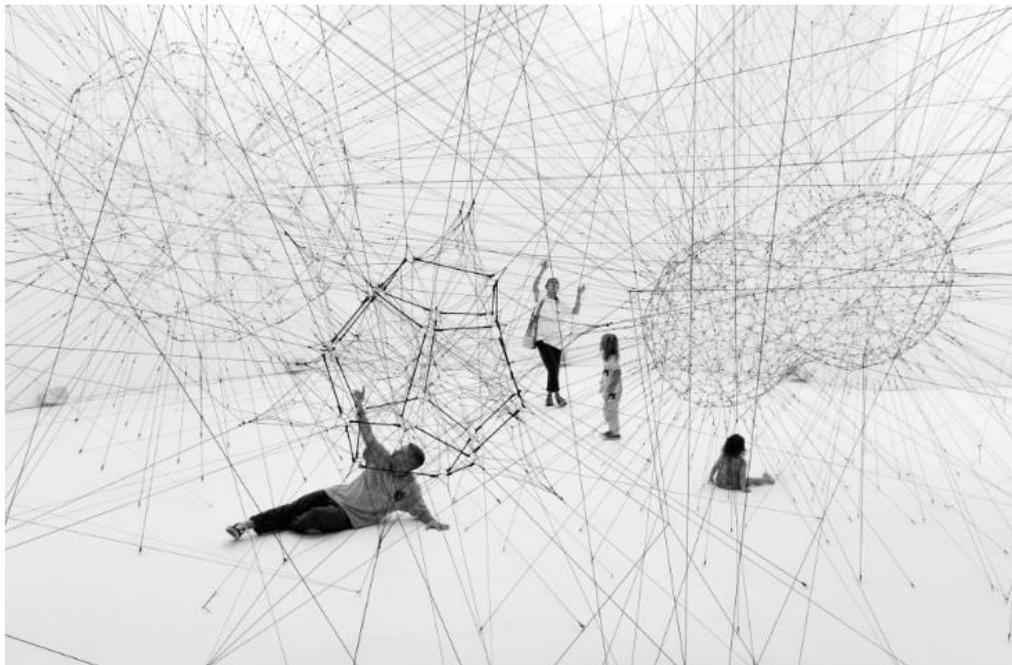
A tese está organizada em *Prólogo: a necessidade vital da trama - entre pesquisa, pandemia e teias*, no qual faço uma reflexão sobre o momento vivido na pandemia e apresento o conceito de teia, o qual venho desenvolvendo desde a especialização; e, em oito capítulos: *1 Encontros e afecções: as relíquias da trajetória*, onde apresento minha trajetória investigativa, ao expor a minha constituição como professora-pesquisadora, os afetos que me agenciaram a estudar os processos inclusivos na Educação Infantil e o encontro com o objeto de pesquisa; *2 Pensamento Sistêmico ou ciência novo-paradigmática: contribuições para a educação*, o qual

¹⁹ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009a).

é um dos referenciais teóricos da tese e apresento os conceitos que embasam o estudo; 3 *Filosofia Social e Técnica: tessituras com a educação* no qual aponto as relações dessa teoria com a educação e suas contribuições para a tese; 4 *Bebês e crianças pequenas com deficiência: laços entre a Educação Infantil e a Educação Especial* no qual descrevo a inter-relação entre a primeira etapa de ensino e a modalidade apontando as principais normativas que embasam as ações nesse tempo da vida; 5 *A documentação pedagógica como conjunto técnico e mnemotécnica* onde aponto a necessidade de pensarmos essa estratégia no contexto do Sul global e proponho o conceito a partir da Filosofia Social e Técnica; 6 *Caminhos em invenção: cartografando com bebês e crianças pequenas*, no qual apresento as opções metodológicas e o caminho investigativo; 7 *“A gente fala das bonitezas. A criança vai ver como a gente via ela, pelo nosso olhar”* capítulo que traz as análises do campo apresentando as peculiaridades dos contextos investigados; e, 8 *Juntar fios e dar abertura a novos processos: do que foi construído na trajetória de pesquisa*, último capítulo no qual faço uma retomada dos principais achados da pesquisa e sua contribuição para estudos posteriores.

2 PENSAMENTO SISTÊMICO OU A CIÊNCIA NOVO-PARADIGMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Figura 4 - Algo-r(h)i(y)thms



Fonte: Saraceno, 2018

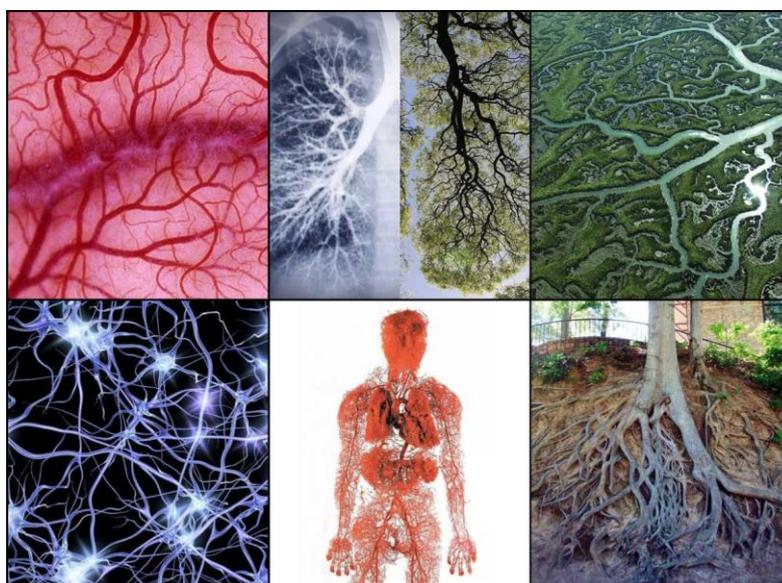
O contexto mundial parece convocar ainda mais nossa reflexão acerca das relações que nos conectam e suas implicações em nossas vidas. O homem através do desenvolvimento tecnológico criou ferramentas que facilitaram a vida cotidiana das pessoas, como por exemplo, o uso do plástico na fabricação de garrafas pet, canudos, potes de plásticos, entre tantos outros bens que utilizam essa matéria prima na sua fabricação. No entanto não teve o cuidado em relação às consequências que o uso exacerbado e inadequado do plástico e de demais produtos que agridem o ecossistema pudesse trazer para o meio ambiente, entendido aqui a partir de uma perspectiva mais global, que envolve inclusive o nosso corpo. Um exemplo dos dias de hoje é a presença de microplásticos no organismo humano, seja através da inalação de ar ou do consumo de alimentos e bebidas como aponta a pesquisa realizada por Zuri, Karanasiou, Lacorte (2023). O estudo mostra que lactantes e recém-nascidos são expostos a grandes concentrações de microplásticos e afirma a importância de desenvolvimento de pesquisas que analisem os impactos nessa etapa da vida.

A luta por uma mudança de consciência em relação a atuação do ser humano no seu meio tem sido palco de discussões mundiais que envolvem a redução de uso de combustíveis fósseis, do plástico, do desmatamento. Todos esses aspectos estão ligados ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao capital, uma vez que o homem em uma busca desenfreada pela obtenção de riqueza e poder tem colocado o dinheiro acima de qualquer aspecto que não traga lucro imediato para ele. “A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele?” (Krenak, 2020, p. 7).

Essa questão faz com que reflitamos sobre esse grande sistema a que pertencemos e pelos quais somos responsáveis. A separação entre natureza e cultura proposta pela modernidade como forma de fazer política (Latour, 2009) fez com que pensemos separadamente esses conceitos no qual o primeiro diz sobre o que é natural e o segundo sobre a ação do homem para que exista (Descola, 2016). Os povos originários nos mostram uma outra perspectiva onde natureza e cultura não se contrapõe. Para eles não há a separação entre o humano e os seres da natureza, eles são vistos como partes iguais do mesmo sistema. “É por isso que os achuar dizem que as plantas e os animais, em grande parte, são pessoas: sua humanidade é moral, repousa sobre a ideia de que fazem de si próprios; não é uma humanidade física que repousaria sobre a aparência que têm aos olhos do outro” (Descola, 2016, p.13).

Somos interdependentes, a pandemia já nos mostrou isso, mas parece que ainda não despertamos para o “verdadeiro sentido do que é ser humano” (Krenak, 2020, p. 5).

Figura 5 - Fractal



Fonte: Fractal Science, 2020

A imagem que reúne a vista de uma placenta, dos pulmões, galhos de uma árvore, os meandros de um rio, os neurônios, o sistema circulatório e as raízes de uma árvore nos mostra que somos interdependentes, parte de um mesmo todo.

Pós pandemia vivemos uma alarmante reviravolta da natureza por meio do aquecimento global que tem causado catástrofes no mundo todo, desde verões super aquecidos até enchentes que tornam as cidades um verdadeiro pós-guerra. Esses aspectos apontam para o quanto temos sido negligentes em nossas ações e temos orquestrado uma guerra contra nós mesmos, que as vezes parece invisível, mas que no mais tardar se manifesta. Bertalanffy em 1945 já demonstrava preocupação com esses aspectos e defendia a premissa de que “se tivéssemos uma ciência bem desenvolvida da sociedade humana e a correspondente tecnologia seria o meio de sairmos do caos e da iminente destruição do mundo atual” (Bertalanffy, 2010, p. 79).

Essa reflexão inicial é para que possamos analisar o quanto estamos conectados uns aos outros e com o meio onde vivemos e o nosso papel nas ações que tomamos e seus impactos para todos os seres vivos. Um sistema no qual há interação recíproca entre elementos e cujas alterações dependem de todos os elementos daquele todo. Apresento o Pensamento Sistêmico como uma teoria potente para o campo da Educação, uma vez que tem como foco as relações e a interdependência entre todos os seres vivos. A formação de seres mais humanos, que tenham uma atuação ética no seu existir, por meio do cuidado e respeito de si e com o outro visando uma consciência coletiva precisa ser o objetivo da Educação, pois enquanto houver uma lógica individualista, dificilmente teremos mudanças efetivas nos meio micro e macro da sociedade.

2.1 TEORIA GERAL DOS SISTEMAS (TGS) OU TEORIA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) ou Teoria de Auto-Organização formulada por Ludwig von Bertalanffy²⁰, em 1937²¹, trouxe uma mudança paradigmática ao abrir um novo horizonte ao romper com a ciência mecanicista, que tinha as teorias da Física como aquelas que regiam as leis do universo e como única base para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento. Essa teoria possibilitou a saída de uma visão atomista, onde a interação não ocorre de forma interdependente, mas isolada para a concepção de sistemas onde o todo está relacionado à interação dos elementos.

²⁰ Biólogo austríaco, criador da TGS e que desenvolveu seus estudos primeiramente em seu país de origem e após no Canadá e nos Estados Unidos.

²¹ No seminário de filosofia de Charles Morris na Universidade de Chicago (Bertalanffy, 2010).

Para a TGS o organismo é um sistema aberto, que possibilita trocas com o ambiente, e quase estável, uma vez que o equilíbrio aponta para a morte do organismo. Essa troca entre organismo e ambiente não ocorre de forma passiva, uma vez que o homem cria mundos e não recebe de forma indiferente os estímulos externos (Bertalanffy, 2010).

O conceito de inter-relação entre as disciplinas desenvolvido na TGS traz contribuições para a Educação, pois faz emergir a ideia de interdependência entre as diferentes áreas, ou seja, os aspectos comuns que unem cada uma sugerindo, então, que não há a segmentação entre elas. Esse aspecto aponta para a relevância na elaboração de um currículo integrado que proponha a articulação entre as diferentes áreas, considerando que no dia a dia as pessoas se deparam com experiências que requerem um conhecimento complexo.

No contexto brasileiro, propostas como as desenvolvidas por Anísio Teixeira²² e Darcy Ribeiro²³, que acima de tudo visavam a defesa por uma escola pública, de qualidade e laica, tiveram como propósito conectar os diferentes saberes, o que demonstra a importância da inter-relação entre as diferentes áreas proposta por Bertalanffy. Na Educação Infantil essa inter-relação compõe o currículo, pois está implicada no cotidiano, na experiência e destaca-se justamente por uma proposta que engloba as diferentes linguagens: desenho e grafismo, plástica, matemática, musical, corporal, tecnológica. As ações pedagógicas na Educação Infantil estão alicerçadas em um currículo construído com crianças e adultos, distanciado de uma lista de conteúdos e de atividades organizadas de antemão.

No capítulo 4 desta pesquisa faço maiores reflexões sobre esse aspecto apontando como essa etapa de ensino pode inspirar as demais etapas no que concerne a uma visão curricular complexa. Em relação aos processos inclusivos, em uma investigação publicada em 2015, reforço a importância de um currículo interdisciplinar “em que as relações são o foco do processo de construção de conhecimento, este contemplado nas suas diferentes manifestações – escolar e não escolar” (Santos, 2015, p.24), mas atualmente a minha defesa é por um currículo transdisciplinar. O entendimento de que por meio das interações há diferença no estudo do comportamento das partes, vista em uma perspectiva de totalidade em relação ao seu estudo de forma isolada (Bertalanffy, 2010), também vai ao encontro da inclusão escolar, pois retira o foco da deficiência e amplia para o sistema tendo em conta o contexto nesse processo. O bebê e a criança pequena com deficiência são observados em relação com seus pares, com o meio em que está inserido, considerando a influência desse meio.

²² Escolas-parque (1950).

²³ Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (1980).

Os sistemas se constituem na interação entre elementos e podem se apresentar como sistema fechado e aberto ao mesmo tempo (Maturana; Varela, 2001). O sistema é considerado fechado no âmbito organizacional, pois possui um funcionamento circular, no entanto em nível de energia, o sistema é aberto (Cirne-Lima, 2012), pois não há permuta de informações, apenas troca de afetos que está vinculada a ideia de amor em Maturana (2002), um amor como investimento vital, abertura para a diferença, interesse pela alteridade, como forma de reconhecer o outro como legítimo. Essa característica do sistema aberto possibilita a conservação da vida que, por sua vez, é a “manutenção de desequilíbrios” (Bertalanffy, 2010, p. 244).

Seguindo uma sequência lógica no desenvolvimento de teorias as quais percebo que há um encadeamento com a Educação faço menção a Cibernética de 1ª ordem e a Cibernética de 2ª ordem tendo Wiener (1954), Bateson (1972, 1986), Varela (1994), Capra (2006) e Vasconcellos (2013) como referências.

2.2 CIBERNÉTICA DE 1ª ORDEM

A Cibernética de 1ª ordem ou teoria das máquinas tem sua raiz na palavra grega *kubernetes* cujo significado é governador, assim ela é definida como uma ciência de governo (Wiener, 1954). Desenvolvida por Norbert Wiener²⁴, não tem identificação com a teoria geral dos sistemas mas com a teoria dos sistemas de controle²⁵ cuja centralidade é a comunicação (Bertalanffy, 2010). Esta teoria teve por objetivo o desenvolvimento de técnicas e linguagem para a análise da comunicação (informação) e do controle (retroação) (Wiener, 1954) ou na formulação de uma ciência do espírito onde a lógica matemática pudesse retratar os processos da fenomenologia (Varela, 1994). Como uma teoria mecanicista, a Cibernética deu destaque aos sistemas artificiais, como as máquinas.

A comunicação está intimamente relacionada a entrada (*input*) e saída (*output*) de informação que se dá por meio de um emissor, um receptor que faz a codificação do código e um destinatário. Um exemplo é o envio de mensagens via *WhatsApp*, nas quais utilizamos letras, números, pontos e *emojis* para a elaboração da mensagem e ela é enviada ao destinatário. A mensagem pode conter ruídos (Pignatari, 1970), e nesse exemplo apresentado os ruídos são

²⁴ Matemático estadunidense, Professor de Matemática do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (M.I.T).

²⁵ “Que procura formular os princípios gerais que regem qualquer sistema complexo” (Varela, 1994, p. 27).

muito mais frequentes, pois são mensagens escritas em uma velocidade maior e geralmente são mais informais do que a escrita de um e-mail.

Para a Cibernética o desempenho esperado da máquina ou do organismo está relacionado à sua estrutura como no caso da formiga e do homem, sendo que na primeira é quase inexistente a retroalimentação, já no homem essa capacidade possibilita o avanço de um comportamento do passado em relação a um futuro. Para a primeira a estrutura já está dada, para o segundo existe a busca de “um novo equilíbrio com o universo e suas contingências” (Wiener, 1954, p. 48).

É com a Cibernética que a ciência e a tecnologia da cognição (CTC)²⁶ ganham notoriedade e formam um composto de diferentes disciplinas que teve grande visibilidade em virtude do seu caráter pluridisciplinar (Varela, 1994). Nesse âmbito destaca-se a realização das dez Conferências Macy²⁷ sendo que a primeira foi promovida em 1946. As conferências Macy contaram com a participação de um grupo de pesquisadores ligados às áreas exatas e um grupo de pesquisadores vinculados às ciências humanas, sendo os antropólogos Gregory Bateson e Margaret Mead os principais representantes. Foi o conceito de causalidade circular que motivou o interesse desses antropólogos na Cibernética (Capra, 2006), que, embora estando vinculada a um modelo cartesiano, “concentrando-se em padrões comuns aos animais e às máquinas” (Capra, 2006, p. 57), foi um movimento que trouxe contribuições importantes para a Cibernética da Cibernética ou Cibernética de 2ª ordem. O entendimento apontado pela Cibernética do papel das relações na constituição da máquina enquanto organismo informacional complexo, em detrimento da máquina vista como objeto em si produz um avanço, uma vez que relação e linguagem estão estritamente vinculadas (Pignatari, 1970).

As Conferências Macy tiveram papel fundamental para o desenvolvimento do repertório teórico da Cibernética, com destaque ao conceito de realimentação ou *feedback* que diz respeito

à capacidade de poder ajustar a conduta futura em função do desempenho pretérito. A realimentação pode ser tão simples quanto a de um reflexo comum, ou pode ser uma realimentação de ordem superior, na qual a experiência passada é usada não apenas para regular movimentos específicos como, outrossim, toda uma política de comportamento. Tal espécie de realimentação pode revelar-se, e amiúde se revela, como aquilo que, sob um aspecto, conhecemos por reflexo condicionado, e sob outro, por aprendizagem (Wiener, 1954, p. 33)

²⁶ 1940 a 1956 (Varela, 1994).

²⁷ “Macy Conferences, publicadas sob o título de Cybernetics – circular Causal and Feedback Mechanisms in Biological and Social Systems, Nova York, Josiah Macy Jr. Foundation, 5 volumes” (Varela, 1994, p.25).

Esse conceito também está associado à causalidade circular e aos processos de autorregulação com enfoque na retroação negativa para a manutenção do equilíbrio do sistema. Na Educação, esse conceito, como o próprio Wiener (1954) já apontava, está relacionado com os processos de aprendizagem. A possibilidade de por meio do “erro” buscar novas hipóteses exprime o efeito desse aspecto no desenvolvimento do sujeito. Para todo e qualquer processo de aprendizagem, mas em especial quando se refere a educação das pessoas com deficiência, que são rotuladas como aquelas que não aprendem, a noção de *feedback* evidencia o que Bateson (1998) vai definir por aprender a aprender. Vejo nessa concepção uma possibilidade de ressignificação da ideia de “erro”, a partir do entendimento de que não existe o “errar”, mas sim a criação de hipóteses que vão se complexificando. Esta ótica corrobora no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, não somente daquelas consideradas público-alvo da Educação Especial.

Para Bateson (1998) toda relação decorre de processos comunicacionais e a aprendizagem é definida como um acontecimento de comunicação, com ênfase para a deutoroaprendizagem ou aprender a aprender. A partir da participação nas Conferências Macy, o pesquisador desenvolveu o conceito de mente que está relacionada às relações e não determinada no cérebro, ou seja, “o mental como função exclusivamente de uma relação complexa” (Bateson, 1972, p. 497). Esse conceito faculta a própria compreensão do “erro” enquanto hipótese, como também fornece a ideia de que, no caso das crianças com deficiência, não há um local determinado do cérebro que o médico irá localizar como defeituoso e a partir desse diagnóstico o professor terá um receituário medicamentoso e pedagógico a ser seguido. É no contexto que as ações precisam ser efetivadas, na relação do indivíduo com o meio e com seus pares. Sobre esse âmbito, Bateson fez significativas contribuições ao apontar as relações como fio condutor das explicações sobre as partes, conhecida como o padrão que liga, que tem como foco o contexto, que por sua vez “está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, p. 23).

A Cibernética apresentou o foco nas relações mostrando sua relação direta com a linguagem, visto que a primeira só se dá por meio de signos (Pignatari, 1970) e apontou o papel do observador em relação ao sistema. No entanto, não houve a contestação em relação à realidade objetiva, uma vez que a Cibernética não rompeu com o mecanicismo e a teoria das máquinas, apenas tornou-se sua extensão (Bertalanffy 2010; Vasconcellos, 2013).

A representação comunicacional foi criticada por Guatarri (2017), pois a ideia de comportamento como fluxo de informação sem a preocupação com o significado fica restrito

ao conceito de representação. A análise foi feita principalmente em relação aos estudos de Bateson e seus colegas²⁸ de trabalho em Palo Alto.

Contrapondo o enfoque na representação, Guatarri (2012) propõe as semióticas assigficantes como processos de agenciamento que não partem do significado ou das representações, mas criam a possibilidade de variação uma vez que não há um modelo a ser seguido, mas encontros com o Outro que promovem esse devir. “São equações e planos que enunciam a máquina e fazem-na agir de forma diagramática sobre os dispositivos técnicos e experimentais” (Guatarri, 2012, p. 47). A noção de representação, vinculada as ciências cognitivas e que está associada às CTC, também foi criticada por Varela (1994). Nesse período, houve a intensificação da ideia de cognição associada à computação (cérebro/máquina), pautando que “o comportamento inteligente pressupõe a faculdade de representar o mundo de uma certa maneira” (Varela, 1994, p. 30-31). Nessa perspectiva, o cérebro funciona como tratamento de informação; não há implicação entre sujeito e objeto, pois há um mundo a priori a ser decodificado.

Varela (1994) propõe a noção de computação a-paralela e de co-emergência que estão associados ao conceito de enação, na qual a ação é o foco. Não há um mundo fora do indivíduo que precisa ser representado, mas ações entre o sujeito e o objeto que criam mundos. O corpo na sua dimensão física, como também experiencial, uma concepção de cognição incorporada na qual mente e corpo estão entrelaçados e não fragmentados. A recuperação do senso comum como sendo nossa “história corporal e social” (Varela, Thompson e Rosch, 2003, p. 158) na cognição incorporada diz sobre a compreensão das relações entre conhecimento e contexto, percepção e ação mescladas na incorporação.

2.3 CIBERNÉTICA DE 2ª ORDEM OU SI-CIBERNÉTICA

A Cibernética de 2ª ordem ou Si-Cibernética (Vasconcellos, 2013) vem romper com o representacionismo da Cibernética de 1ª ordem e propor a ideia de auto-organização e da concepção de sistema observante, no qual o observador está intrinsecamente implicado naquilo que observa. Esse conceito foi projetado por Heinz von Foerster, físico, que em conjunto com as contribuições de Humberto Maturana, biólogo, por meio da concepção de que conhecer é

²⁸ Paul Watzlawick, Janet Helmick-Beavin, Don Jackson, *Una logique de la communication*, París, Éd. du Seuil, 1972. Trad. cast.: *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1981 (N. del A.) (Guatarri, 2017, p.438).

viver e viver é conhecer trouxeram contribuições importantes para compreender o que conhecemos como Pensamento Sistêmico.

Essa teoria organicista, voltada aos organismos ou sistemas naturais (biológicos e sociais) está intrinsecamente ligada à relação do objeto com o contexto, rompendo com a visão mecanicista/analítica, ao colocar em contexto as propriedades das partes dentro de um todo (Capra, 2006). A ideia de que a parte ao ser observada na estrutura possui uma função diferente de quando vista de forma isolada já havia sido apontada na Teoria da Gestalt a qual propunha a relação entre a ciência e a vida (Moraes, 2010).

Partindo da relação entre objeto e contexto, a ciência novo-paradigmática se fundamenta em três pressupostos: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade.

A complexidade diz respeito aos sistemas cujos elementos se afetam por meio da causalidade circular e da recursividade. O pensamento complexo parte do entendimento do papel do contexto em relação com o objeto ou indivíduo, no qual um não pode ser analisado separadamente do outro, levando em conta que quando nos propomos às relações carregamos em nossa estrutura uma forma de ser e estar no mundo que engloba conhecimentos, saberes, comportamentos, que ao entrar na relação com o outro vão se modificando, pois o conviver dá possibilidades de resignificar as nossas aprendizagens e concepções para ampliá-las ou colocá-las em suspensão. A aprendizagem na interação com o outro, “em meio a outras crianças, com um professor, em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante” (Clandinin; Connelly, 2015, p.30) nos leva ao entendimento de que vivemos um complexo e constante aprender.

Assim, na convivência com o outro a minha estrutura se modifica e conseqüentemente saio diferente daquele momento anterior à relação, pois estar na relação com o outro

implica pôr em risco a certeza de assumir a dúvida. Duvidar para sentir, e não para comprovar. Recorrer à margem para acariciar o outro, debruçar-se no abismo para escutar o eco do vazio, porque as convicções são profundos vazios sem explicações que dão sentido à vida” (Buendía, 2014, p. 68)

Quando presumimos a existência de certezas, pouco nos abrimos para a possibilidade de conhecer outras realidades por meio das conversações. As crianças pequenas nos mostram diariamente no cotidiano educativo, que no processo de aprendizagem, as perguntas, ou os vazios como nos propõe Buendía, são muito mais importantes que as respostas, pois conduzem à reflexão sobre as experiências (meta-aprendizagens ou deuteroaprendizagem²⁹). Sobre esse

²⁹ Bateson (1998).

aspecto Greene (2005) aponta que as diferentes perspectivas, ou seja, olhar situações de modo diferente, pode gerar a autorreflexão.

Na instabilidade, o sistema passa por perturbações entre unidade e meio que definem um processo autopoietico, de constante mudança e, portanto, incontrollável e imprevisível. A ideia de desordem demandou o reconhecimento da indeterminação e da imprevisibilidade dos fenômenos, há processos e não possibilidade de controle. Nesse pressuposto a desordem não é tida como um aspecto a ser corrigido, mas sim uma outra possibilidade de devir.

Ao relacionar esse pressuposto com o cuidado e a educação dos bebês e das crianças pequenas constata-se que o conhecimento está relacionado com as experiências das crianças, o que requer um tempo para vivenciar esse processo, um tempo que não é o *Chronos* – fragmentado -, mas sim um tempo da intensidade de pesquisa de cada criança, da possibilidade dela criar as suas teorias, um tempo *Aión* que é ilimitado e perpassado pela possibilidade das incertezas. “*Aión* é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura” (Kohan, 2007, p. 302), o tempo que segundo Deleuze (2007) transita entre passado e futuro, indo além do presente, portanto infinito, *Aión* é o tempo do acontecimento e está diretamente relacionado ao sentido de uma experiência, que por sua vez, tece relações com a linguagem. Um tempo do demorar, *slow* que abre possibilidades para viver uma experiência na sua amplitude. Um tempo “para acolher na práxis da relação educativa, a complexidade, a conflitualidade, a imprevisibilidade da aprendizagem humana” (Rinaldi, 2014, p.46). Propiciar uma educação que tenha como cerne o tempo *Aión*, demanda uma concepção de criança ativa e protagonista do seu processo de aprendizagens, bem como de um entendimento do ensino como dissenso (Biesta, 2016) que é perpassado pela imprevisibilidade.

A intersubjetividade preconiza que não há uma realidade objetiva, mas diversas realidades que são criadas a partir do observador que não é um ordinário espectador de um mundo pré-existente à sua experiência, mas que produz mundos, é um co-criador. Esse pressuposto está relacionado ao reconhecimento do observador no sistema observado, resultando então em múltiplas realidades. Nesse caso, o observador faz parte do sistema por meio do acoplamento estrutural³⁰ junto com os demais elementos desse sistema.

O conhecer está diretamente relacionado ao viver, ou seja, conhecemos o que conhecemos por meio de nossas experiências que carregam uma realidade a qual estamos

³⁰ Quando ocorrem “mudanças estruturais mútuas e concordantes” entre organismo e meio (Maturana; Varela, 2001, p. 87).

profundamente implicados, conhecemos porque vivemos, vivemos porque conhecemos. Este aspecto está fundamentado no que Maturana (2002) compreende como objetividade-entre-parênteses, onde o autor afirma que não há uma realidade independente do observador, em outras palavras Maturana nos auxilia a entender a existência de multiversos. A compreensão da existência de distintas realidades envolve a aceitação da realidade do outro como legítima, mesmo que difira da minha, em outras palavras, é o abrir-se para a aceitação mútua (Maturana, 2002).

Deste modo, as lentes do pensamento sistêmico me auxiliam a olhar para o contexto de pesquisa considerando que “o mundo não é anterior à nossa experiência” (Maturana; Varela, 2001, p. 10). Desde a graduação tenho me ocupado com a reflexão sobre essa disponibilidade em olhar para além daquilo que está posto/dado, e convocar os sujeitos a exercerem um olhar capaz de ampliar o panorama para aquilo que se olha, como ocorre quando olhamos através do olho mágico da porta (Santos, 2012). Essa expansão do olhar e da escuta requer que possamos sentir para além dos órgãos físicos demarcados aqui como o olho e o ouvido, pois perpassa perceber através de micro sensações, com a disponibilidade de todo o nosso corpo para olhar e escutar como forma de estar com o outro e compreender a existência de múltiplas realidades (Maturana, 2002; Greene, 2005).

Esses aspectos me levam à noção de mente incorporada proposta por Varela, Thompson e Rosch (2003), que propõe a conexão entre a ciência cognitiva e a experiência humana, “algo que é tanto ‘externo’, quanto ‘interno’, tanto biológico quanto fenomenológico” (Varela, Thompson; Rosch; 2003, p.13). Nessa perspectiva a ideia de que o sujeito apenas representa um mundo pré-estabelecido é rompida com o conceito de aprendizagem enativa que compreende a cognição por um viés que insere o sujeito no contexto, que propõe sua ação no mundo. Uma visão integral, holística, que rompe com a separação entre mente e corpo e que entrelaça a percepção e a ação.

Para propor a relação entre mente e experiência, Varela, Thompson e Rosch (2003) trouxeram pontos importantes da filosofia budista para pensar a experiência humana. Para os estudiosos a meditação é um aspecto fundante para a experiência humana uma vez que a prática da atenção/consciência leva os sujeitos a um estado que possibilita a total conexão entre mente e corpo, entre a experiência no momento em que ela ocorre e a mente, a uma atenção plena e diria presente na/da experiência. Quantas vezes fizemos tal ou tal ação, sem reflexão, tanto que nos assustamos, pois em alguns momentos ligamos o “piloto automático” e nem lembramos que havíamos praticado determinada ação? É o que chamamos de hábito, baseado em ações

automatizadas e pensamentos circulares o qual pode ser substituído com a prática da atenção plena, de uma “reflexão aberta” (Varela, Thompson e Rosch, 2003, p. 44).

Na Educação a concepção de mente incorporada é fundamental para pensarmos os processos de aprendizagem e desenvolvimento por um viés que compreende o educando como um ser integral. A aprendizagem não se dará de uma forma passiva em que o professor passa informações para que o aluno faça o processamento por meio do cérebro. Essa noção cognitivista ainda é muito presente no imaginário docente e tem se tornado ferramenta de culpabilização do educando pelo seu dito “fracasso escolar”.

Além desse aspecto, o cognitivismo tem produzido o ideário de que o professor é detentor do conhecimento e nada tem a aprender com os alunos e com seus pares reforçando a reprodução de práticas descontextualizadas e que não favorecem a criação de hipóteses pelos educandos.

Na Educação Infantil e na educação de pessoas com deficiência esse aspecto é ainda mais gritante, uma vez que se culpabiliza a criança e muitas vezes o seu cérebro, como detentor de defeitos, e que por isso não há aprendizagem. Esse aspecto tem se tornado cada vez maior com a ampliação de diagnósticos precoces de bebês e crianças pequenas. Os próprios docentes tiram sua responsabilidade enquanto profissionais que possuem o conhecimento pedagógico e delegam à medicina, em especial aos neurologistas, a afirmação de que uma criança pode ou não aprender.

A concepção de aprendizagem enativa é primordial para rompermos com esses discursos e práticas que tem historicamente fragmentado o aluno, fazendo uma secção entre mente e corpo. Compreender que aprendemos com todo o nosso corpo em consonância com a mente é prioritário para que possamos avançar rumo a uma educação mais humana, capaz de formar sujeitos conscientes de suas ações e que tenham capacidade crítica.

O entrelaçamento entre mente e corpo também pode ser observado nos estudos de Winnicott sobre o desenvolvimento de bebês e crianças. Um dos conceitos que abarcam essas duas dimensões é o de espaço potencial definido como a terceira área da vida humana, esse entremeio que vai além da dualidade do meio in/ex (terno), pois convoca um cuidar-cultivar das relações que se dão no campo e que se constitui como uma capacidade de criar afetos numa relação que é alicerçada pela confiança, que para Winnicott (2019) é a base para a existência do espaço potencial. Mente e corpo, afeto e emoção os quais sofrem implicações do meio para o seu desenvolvimento sugerindo que não podemos olhar de forma fragmentária para a formação dos sujeitos. Ainda sobre a aprendizagem incorporada, cabe destacar o estudo desenvolvido por Leroi-Gourhan (2002) ao apresentar o papel secundário do cérebro para a

evolução humana, uma vez que os critérios fundamentais da humanidade estão associados à postura ereta, à face curta e as mãos livres durante a locomoção que promoviam a possibilidade de manuseio de utensílios. Para essa análise o pesquisador faz um longo estudo de diferentes áreas do conhecimento ou “aventura paleontológica” como ele mesmo denomina, para mostrar a evolução desde os peixes até o *homo sapiens* apresentando as correlações existentes.

A evolução humana não ocorreu primeiramente pelo desenvolvimento do cérebro, mas deu-se pelo fato desse órgão utilizar os avanços da adaptação dos membros de locomoção, sugerindo que houve primeiramente o desenvolvimento corporal para depois ocorrer a evolução do cérebro (Leroi-Gourhan, 2002). Essa noção remete à compreensão da mente como técnica, na qual as relações entre mão e face propiciaram o manuseio de utensílios e com a liberação da mão para este fim, a face ficou liberada para o desenvolvimento da linguagem. Demonstrando que mente e corpo são indissociáveis para pensar o processo educativo, em especial o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças pequenas.

A análise a partir da Teoria Geral dos Sistemas até a Cibernética de 2ª ordem ou ciência novo-paradigmática propiciou compreender como alguns conceitos se relacionam com o campo da Educação e contribuem para propor uma perspectiva educacional que vá além da representação e que considere o sujeito inserido em um contexto. O pensamento sistêmico corrobora para pensar as relações entre cuidar e educar na Educação Infantil, saindo de um entendimento de cuidar do outro como objeto, mas cuidar do meio como relação, como um território percorrido por afetos.

Pode-se analisar as contribuições que cada teoria trouxe para o que hoje entende-se por Pensamento Sistêmico. A TGS colaborou com as noções de interdisciplinaridade e de sistemas, com ênfase para o sistema aberto que tende para um estado de organização superior e quase estável para a manutenção da vida.

Com a Cibernética houve o entendimento do papel da informação nos sistemas de máquinas e seres vivos, onde o sistema chega reativamente a um estado superior por meio da introdução da informação, ou seja, pela aprendizagem. A participação de pesquisadores de diferentes áreas também foi um ponto alto da Cibernética que teve Bateson e Margaret Mead os principais representantes nas áreas sociais. No entanto a Cibernética não avançou em relação à representação e manteve a realidade objetiva como parte de sua teoria.

Com a Cibernética de 2ª ordem ou Si-Cibernética foi possível verificar que não há uma realidade objetiva, mas sim a existência de multiversos, uma vez que cada indivíduo, por meio de suas experiências, tem pra si uma determinada realidade que não pode ser definida como “a” realidade. Esse processo se dá pela clausura operacional no sistema nervoso fazendo com que

as transformações que ocorrem permaneçam neste fechamento (Maturana; Varela, 2001). Os conceitos de imprevisibilidade e complexidade são pontos importantes nessa teoria, pois a primeira mostra que por meio da autopoiese estamos em constante mutabilidade e a segunda propicia o entendimento da interrelação entre objeto e contexto.

A mente incorporada, com a aprendizagem enativa propõe uma virada epistemológica que mostra a inseparabilidade entre mente e corpo e convoca para o entendimento de que o sujeito não é mero receptor de informação, mas que atua e cria mundos. Não somos...estamos! indicando um eterno devir.

3 FILOSOFIA SOCIAL E TÉCNICA: TESSITURAS COM A EDUCAÇÃO

Figura 6 - Cloud Cities: Species of Spaces and Other Pieces



Fonte: Saraceno, 2023

Neste capítulo trago conceitos importantes da Filosofia Social e Técnica que possibilitam pensar a Educação a partir de um viés que demarca a importância da experiência e do devir no desenvolvimento do indivíduo. Apresento o quanto a técnica é um motor de humanização desde os paleantropídeos. Recorro a Gilbert Simondon (2020a,b) e a Bernard Stigler (1996, 2003) como os principais referenciais teóricos que apontam a indissociabilidade entre a técnica e o humano. A obra *Cloud Cities: Species of Spaces and Other Pieces* de Saraceno (2023), cujas “esculturas representam meditações sobre a biodiversidade que imaginam modelos alternativos para encontros interespécies: ninhos e banhos de água para pássaros, casas para ouriços, objetos concebidos para cães, recantos para invertebrados e

degraus para esquilos escalarem” (Saraceno, 2023) convoca a pensar a inter-relação entre a técnica e o humano.

Quando nos detemos a refletir sobre o papel da técnica para a humanidade retomamos a “verdade” que nos foi contada associada à pré-história, uma vez que o desenvolvimento da técnica possibilitou aos seres humanos a sua subsistência, desde as tão contadas histórias sobre a caça e o descobrimento do fogo. A primeira propiciou a alimentação e a defesa por meio da criação de arcos, flechas e lanças. A segunda, através da fricção de pedaços de madeira e um punhado de mato, proporcionou a proteção, uma vez que o fogo servia para o aquecimento nos dias frios e afastava animais ferozes, além de possibilitar o cozimento de alimentos.

Nazário (2023), ao conceituar erostopia propõe uma inversão nas narrativas que insistem em contar uma verdade. Assim como a pesquisadora, busco realidades outras, uma vez que o mito do herói é uma história e não “a” história sobre a técnica. Ursula Le Guin (2021) ao interrogar o mito do herói, que narra a história por uma única via, a do homem, convoca a análise do papel da mulher, uma vez que

Nós já ouvimos, todos já ouvimos tudo sobre todos os paus e lanças e espadas, sobre as coisas de esmagar e espetar e bater, as longas coisas duras, mas ainda não ouvimos nada sobre a coisa em que se põem coisas, sobre o recipiente para a coisa recebida. Essa é uma estória nova. Isso é novidade. (Le Guin, 2021, p. 19).

Entendermos a história por essa lente faz com que repensemos o papel da mulher na sociedade e na elaboração das técnicas e que questionemos os por quês por trás de uma narrativa única. Segundo Le Guin (2021), a alimentação na pré-história se dava em maior parte pela ingestão de vegetais, grãos e insetos o que requeria um receptáculo que possibilitasse carregar essa alimentação. Esse aspecto demonstra que o papel da mulher não estava restrito ao cuidado dos filhos, mas tinha um papel importante para a sobrevivência do coletivo.

A arte rupestre do Paleolítico, técnica criada para a representação, retratou figuras humanas, animais e lutas travadas entre eles, especialmente desenhos e pinturas sobre a caça. Essas representações ganharam força com a inclusão de uma única narrativa histórica na qual a mulher não teve seu papel reconhecido. Sobre esse ponto encontramos uma discussão importante na obra de Saini (2018) que faz uma análise do papel da mulher nas ciências e demonstra que a criação de uma única narrativa sobre o papel da mulher na sociedade, vista como incapaz e inferior ao homem tem se perpetuado, “não porque elas não fossem capazes de fazer pesquisa, mas porque, por um tremendo espaço de tempo, elas não tiveram oportunidade de fazê-lo” (Saini, 2018, p. 20).

O tema da técnica possui uma linha do tempo extensa e envolve uma gama de ferramentas criadas, desde as que foram anteriormente apresentadas, como também a própria escrita. Varia de uma dimensão mais simples até as técnicas mais complexas como a criação de comunicação alternativa e aumentativa para as pessoas com deficiência, tecnologia que tem corroborado com a inclusão. Mas são inquestionáveis no que se refere à técnica, seu caráter transdisciplinar, na medida em que tece uma teia de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento para o seu desenvolvimento e sua estreita relação com o humano, uma vez que a técnica “é a invenção do ser humano” (Stiegler, 2003, p. 51, tradução nossa). Uma relação de reciprocidade na qual um imprime suas impressões sobre o outro. Desmistificando então a ideia da máquina das máquinas capaz de dominar o homem, pois é ele quem introduz informações na máquina.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE GILBERT SIMONDON

Exponho primeiramente as proposições de Gilbert Simondon³¹ (1924-1989) que trouxe conceitos que inspiraram Stiegler na produção de sua obra. Simondon em sua tese “*Du mode d’existence des objets techniques (1958)*”³² faz uma crítica ao humanismo da técnica, que insiste em entendê-la como mera ferramenta, pois compreende que o homem não concorre com a máquina³³, mas cria objetos técnicos sem tornar-se um dominador sobre ela (Simondon, 2020a).

Para Simondon (2020a) a cultura interfere diretamente no entendimento dos objetos técnicos como meramente utilitários ao rejeitar o papel humano dos objetos técnicos exercendo duas atitudes contraditórias em relação à eles: entendendo-os como montagens de matéria ou movidos por intenções hostis. Essa contradição

provém da ambiguidade das ideias sobre o automatismo, nas quais se esconde um verdadeiro erro lógico. Em geral, os idólatras das máquinas apresentam o grau de perfeição delas como proporcional ao seu grau de automatismo. Indo além do que mostra a experiência, eles presumem que, por meio de um aumento e um aperfeiçoamento do automatismo, conseguiríamos reunir e interligar todas as máquinas entre si, de maneira a constituir uma máquina de todas as máquinas (Simondon, 2020a, p. 45).

³¹ Filósofo e biofísico francês.

³² Do modo de existência dos objetos técnicos (1958).

³³ “obra de organização, de informação, é aquilo que, tal como a vida e com a vida, se opõe à desordem, ao nivelamento de todas as coisas, que tende a privar o Universo de poderes de mudança. Através da máquina o homem se opõe à morte do Universo” (Simondon, 2020a, p. 52).

Quanto mais automatizada a máquina, menor é seu grau de funcionamento, visto que seu aperfeiçoamento está relacionado ao grau de indeterminação que abre a possibilidade do homem atuar como organizador, como maestro desse sistema (Simondon, 2020a). Deste modo, pode-se entender que o trabalho realizado pela máquina resulta de memórias humanas impressas no sistema³⁴, ou seja, acontecimentos já conhecidos ou previamente estipulados. A mudança de ótica em relação a técnica envolve uma mudança da cultura no que se refere ao entendimento das relações entre homem e máquina por meio do retorno do seu poder regulador. A ampliação dessa reforma propicia ao homem refletir sobre sua existência e desmistificar a existência da máquina das máquinas (Simondon, 2020a).

Partindo desse pressuposto enfatizo que a escolha por teóricos que trazem a perspectiva da técnica está fundamentada na perspectiva amplificante da informação que, a seu turno, está relacionada ao sistema individuante como propõe Simondon (2020b). Para tanto, apresento os conceitos de metaestabilidade, individuação e transdução e conjuntos técnicos uma vez que estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento do indivíduo e rompem com o paradigma determinista e biologicista.

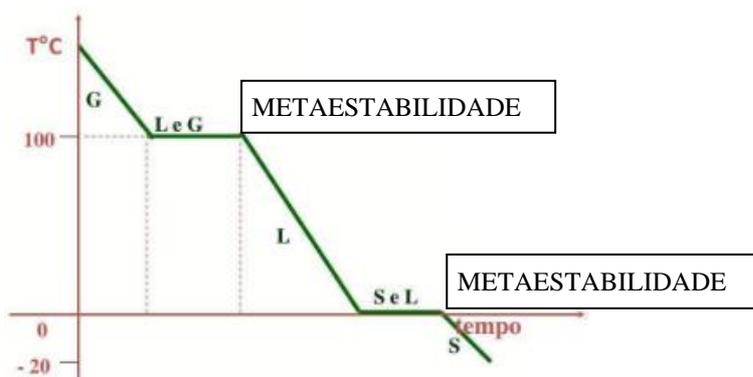
3.1.1 A metaestabilidade como princípio vital

O conceito de metaestabilidade é presente tanto na física, quanto na química e está associado aos sistemas que não chegam ao equilíbrio. Na teoria simondoniana a metaestabilidade é relativa à conservação da energia potencial de um sistema que pode passar de um estado para outro por meio de trabalho. Um exemplo pode ser observado quando um bebê sentado na sua cadeira de alimentação joga a colher para longe. A colher que possuía inicialmente uma energia potencial gravitacional se transforma em energia cinética.

O tão desejado sacolé das crianças é um exemplo de equilíbrio metaestável. Pensemos na mãe que faz o suco de fruta que, portanto, está em estado líquido e o coloca no congelador para que daqui a certo tempo a criança possa comer seu sacolé. Passada algumas horas, o suco que era líquido passou para o estado sólido, fenômeno conhecido como entropia. É aqui que existe o equilíbrio metaestável, no qual líquido e sólido coexistem ao mesmo tempo, como podemos ver a seguir:

³⁴ A tese defendida por Simondon (2020a) vai de encontro com a proposição de filmes de ficção que disseminam a ideia de máquina das máquinas, como a série *Exterminador do futuro* (1984, 1991, 2003, 2009, 2015 e 2019) e *Chappie* (2015).

Figura 7: Curva de resfriamento da água



Fonte: Raposo, 2020

Para Simondon (2020), a metaestabilidade indica, portanto, um processo de individuação que nunca é o ponto de partida, e nem o destino final, mas o efeito de sínteses provisórias, sempre sujeitas a novos devires. Ela ocorre tanto nos seres inanimados, como no caso dos cristais e também está presente nos seres vivos. A distinção é que nos cristais a diferença de potencial é pequena e tende à estabilização. Já nos seres vivos o potencial é amplificante possibilitando uma ininterrupta transformação, sugerindo que não podemos falar em uma identidade dominante, mas provisória.

Simondon abre uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento do ser, rompendo de forma categórica com as epistemologias empirista, na qual o sujeito é uma tábula rasa e apriorista que dá enfoque para a hereditariedade. Apesar do Pensamento Sistemico apontar o organismo como sistema aberto e quase estável, Simondon faz um avanço teórico uma vez que aponta a coexistência do pré-individual e do individual em um processo ininterrupto, cujo devir ocorre por uma reinvenção que favorece a resolução de problemas. Essa comunicação entre pré-individual e individual ocorre apenas na individuação (Barros, 2019).

Se a estabilidade tende à morte do organismo, como visto no cap. 2 deste estudo, a metaestabilidade, por meio da diferença de potencial, dá possibilidade à individuação, ao permanente devir, podendo então ser denominada como princípio vital, uma vez que propicia a manutenção da vida.

3.1.2 Individuação e transdução: um permanente devir

A individuação está associada ao “estar” e não ao “ser”, pois o primeiro verbo abre possibilidade para a multiplicidade e o segundo encerra qualquer tentativa rizomática, rompendo com o devir. “O princípio de inviduação é uma operação. O que faz com que um ser seja ele mesmo, diferente de todos os outros, não é nem sua matéria nem sua forma, mas é a operação pela qual sua matéria tomou forma num certo sistema de ressonância interna” (Simondon, 2020b, p. 53).

A individuação acontece pela existência de metaestabilidade no sistema que na teoria simondoniana é relativa à conservação da energia potencial de um sistema. Assim, como no exemplo do sacolé, é necessário o equilíbrio metaestável do sistema para que ocorra a individuação. A manutenção da energia para que se dê esse processo é mantida pela afetivo-emotividade que se traduz como uma diferenciação entre o individual e o coletivo (Simondon, 2020b).

Para Simondon, existe uma correlação entre ação e emoção. Na primeira há a individuação do coletivo que será incorporada pelo coletivo, já na segunda há a individuação do coletivo, mas essa individuação será integrada pelo indivíduo. “Então compreender-se-ia que a espiritualidade é a reunião dessas duas vertentes opostas que sobem para a mesma cumeeira, a vertente da ação e a da emoção” (Simondon, 2020b, p. 378). Para o estudioso a existência da ciência e da fé está relacionada com a quebra entre ação e emoção, que não poderia ser religada por nenhum processo individuante e transdutivo e, portanto divide o sujeito e não produz uma conexão com o coletivo. A unidade entre ação e emoção, denominada por Simondon, como unidade espiritual, está vinculada à transdução entre esses dois aspectos, e o que faz essa ligação entre ambos é a sabedoria, não a humana, mas também não é “transcendência, nem naturalismo, nem teologia” (Simondon, 2020b, p. 379).

Simondon propõe a individuação física e a individuação dos seres vivos (individuação vital, individuação psíquica e individuação coletiva). A individuação física possui uma ressonância interna que limita a individuação, uma vez que a energia potencial em estado metaestável tende a perder força, como nos caso dos cristais que vão produzindo novas linhagens até que se estabilizam e param de se individuar, tornando-se o que Simondon (2020b) define como resultado de individuação.

Na individuação vital a metaestabilidade garante a manutenção do ser vivente e a energia potencial não entra em estabilidade, nem em instabilidade, o que geraria a organização

do sistema no primeiro caso e a desorganização do sistema no segundo caso. No vivente a individuação é infinita e não se resume a um resultado, mas se constitui como “um teatro de individuação” (Simondon, 2020a, p. 18; 2020b, p. 21) na qual o ser além de se adaptar ao meio através das relações que estabelece com ele, também produz transformações em si mesmo, criando novas estruturas.

A individuação vital antecede a individuação psíquica e a individuação coletiva que estão intrinsecamente relacionadas, pois o psiquismo diz de um ser que precisa resolver um problema e para isso utiliza-se da ação. No entanto, essa resolução por meio da ação não pode ser solitária, no sentido de voltar-se exclusivamente ao individuante, pois é o psiquismo que dá sustentação à individuação coletiva (Simondon, 2020b).

A individuação coletiva insere o individuante no grupo que, carregado de uma realidade pré-individual, assim como os demais indivíduos do grupo, propiciará a individuação coletiva que vai gerar o transindividual (psíquico [interior] e coletivo [exterior]). “A ação transindividual é o que faz com que os indivíduos existam juntos, como os elementos de um sistema que comporta potenciais e metaestabilidade” (Simondon, 2020b, p. 450).

A individuação em processo é denominada transdução, na qual cada região estruturante serve de base para as próximas regiões mantendo concomitantemente uma relação entre as transformações e a formação dessa nova estrutura. Assim como uma operação vital, a transdução pode ser relacionada ao saber definindo “o verdadeiro andamento da invenção, que não é indutivo nem dedutivo, mas transdutivo, isto é, corresponde a uma descoberta das dimensões segundo as quais uma problemática pode ser definida” (Simondon, 2020b, p. 30).

3.1.3 Conjuntos técnicos e a tecnicidade

A ontologia da técnica de Simondon (2020a), diz respeito à evolução da realidade técnica, que se organiza em elemento, indivíduo e conjunto. A existência do indivíduo técnico requer o meio associado que é técnico e natural onde há a criação desse meio que é condicionante, ao mesmo tempo que é condicionado pelo objeto técnico, ou seja, numa relação recursiva. Nesse processo tem-se a invenção dos objetos técnicos que só ocorre quando um meio associado é demandado (Simondon, 2020a).

No que se refere aos elementos técnicos verifica-se que suas características tem implicação direta nos indivíduos técnicos. Conforme Simondon (2020a), o elemento é

transmitido pela realidade técnica, cabendo ao indivíduo e ao conjunto apenas a sua produção ou conservação.

Simondon além de apontar a evolução dos objetos técnicos faz uma crítica em relação ao papel de indivíduo técnico realizado pelo homem por um grande período que o fez pensar na possibilidade da máquina ocupar o seu lugar. Para o filósofo apenas com o conhecimento do objeto técnico o homem conseguirá mudar seu entendimento sobre a máquina, o que demanda uma cultura técnica (Simondon, 2020a).

Para ele, um objeto técnico é um ente técnico (ferramenta, utensílio ou dispositivo) cujas relações forma-informação se metaestabilizam em articulação com o ser humano. Por exemplo, uma panela que passou por transformações desde o uso de conchas, vasos de cerâmica até as atuais panelas com cabo cuja estrutura permanece a mesma, mas o material com o qual são fabricadas pode ser diferente. A forma fixa caçarola + cabo apresenta pouco grau de variância, a força vital é praticamente inexistente, o que impossibilita a sua diferenciação. Mas os objetos técnicos podem conservar um caráter aberto quando integrados a um conjunto técnico, isto é, quando eles fazem sentido em composição com outros objetos técnicos e com uma cultura técnica que se organiza em torno de seus usos e dos seus potenciais produtivos dando vazão à tecnicidade que se organiza num campo que dá sentido aos objetos (de culinária, nesse caso) e em seus agentes (chefs, mulheres e homens que cozinham, e aprendizes de gastronomia).

No nível dos conjuntos técnicos novos problemas surgem e demandam diferentes soluções que podem mesmo afetar a forma concreta dos objetos técnicos, e seus usos individualmente ou em conjunto com outros objetos, mas o que garante essa dimensão viva do mundo técnico é a tecnicidade. Uma panela pode ser um elemento técnico de um conjunto técnico de gastronomia, junto com uma colher, uma faca, uma tábua de carnes, com os alimentos, desde que os saberes técnicos que envolvam os usos desses objetos também estejam integrados junto com seus agentes nesse arranjo. Diferentemente da panela usada na brincadeira do bebê ou da criança pequena, ou da panela de plástico (brinquedo estruturado) que não se constituem como um conjunto técnico. O conjunto técnico, portanto, envolve não apenas os objetos, mas a tecnicidade que atravessa e dá liga ao conjunto e aos agentes humanos que fazem parte dele. A cultura técnica, por sua vez, é o que dá consistência para o desenvolvimento da tecnicidade, modificando os objetos, os agentes humanos e suas relações, de modo a manter em aberta a potencialidade de continuar desenvolvendo e aprimorando os modos de usar e as produções num dado conjunto técnico. É no nível do conjunto, portanto, em que a vitalidade do objeto técnico se conserva e para tanto é indispensável um caráter artesanal da relação que os agentes humanos propõem com esses objetos. “A tecnicidade que move o pensamento dos

artesãos (...) que pode servir de paradigma para o pensamento sobre o devir dos conjuntos técnicos” (Simondon, 2020b, p. 337).

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD STIEGLER

Filósofo francês, Stiegler realizou o doutoramento com Derrida e lecionou na Collège International de Philosophie onde desenvolveu estudos relacionados a técnica, o tempo e a memória. Para ele a técnica é primordial para a existência da memória, da herança, da adoção e da invenção (Stiegler, 2003). Suas obras foram influenciadas por Jaques Derrida, Andre Leroi-Gourhan, Martin Heidegger, Edmund Husserl, Gilbert Simondon e Bertrand Gille.

O filósofo retoma conceitos desenvolvidos por Simondon, como a relação transdutiva que associa o espírito, a civilização e o humano na qual homem e técnica são indissociáveis. Outro conceito é o de individuação “em que o indivíduo constituído é apenas um ponto de partida, no qual o primeiro só persiste em sua unidade para continuar sua diferenciação no *interesse* do processo global de individuação” (Stiegler, 1996, p. 319 tradução nossa).

Em Stiegler encontra-se um paradoxo sobre o papel da técnica, considerando a presença massiva da tecnologia na contemporaneidade e seus possíveis efeitos destrutivos, mas também aponta para um uso interessante da tecnologia, pois “a técnica representa a continuação da vida por outros meios que não a vida” (Stiegler, 2002, p. 36, tradução nossa). Técnica como invenção do ser humano, e não como dominação da primeira sobre o segundo. É o homem que imprime suas ações e cria novas técnicas, o que caracteriza a impossibilidade de uma máquina em dominá-lo.

A seguir apresento alguns conceitos de Stiegler que fundamentam essa tese.

3.2.1 O conceito de memória

Na obra *La Desorientación* a concepção de memória se caracteriza como forma de propagação da experiência individual para além do indivíduo, ou seja, é externa (Stiegler, 1996) e por ser “originalmente exteriorizada, e isso significa que ela é, antes de qualquer coisa, técnica” (2007, p. 24).

Denominada também como terceira memória ou epifilogenética, por ser exteriorizada, esse tipo de memória não está circunscrita ao cérebro, é uma memória técnica que excede a

morte” ou seja, independe da vida, pois se constitui como herança propagada por outros meios (Stiegler, 1996).

O conceito de memória em Stiegler se baseia nas retenções primárias relacionadas à percepção, as retenções secundárias onde a percepção e a lembrança estão vinculadas e a retenção terciária que diz respeito aos registros que são normatizados pela cultura. “O gesto técnico engrama uma organização que se transmite via o inorgânico, abrindo pela primeira vez, na história da vida, a possibilidade de transmitir saberes adquiridos individualmente, mas por uma via não biológica” (Stiegler, 2007, p. 31-32).

Para Stiegler (2007), a memorização psíquica e coletiva é operada pela individuação onde o transindividual metaestabiliza as significações:

A transindividuação como atividade da memória, sendo psicossocial, mostra que toda memória é uma questão de seleção e, inversamente, que toda seleção é uma questão de memória. Quando eu seleciono (por exemplo, quando eu falo ou eu calo o que não falo), eu constituo uma memória, quer dizer que eu transindividuo ou eu participo de um processo de transindividuação. (Stiegler, 2007, p. 35)

O estudioso faz uma crítica a industrialização da memória, ao tempo “real” que tem levado ao desaparecimento da participação do coletivo na vivência das experiências. Para o filósofo o tempo “real” é aquele contado a partir do relógio, ou seja, do capital. O controle da memória que leva a perda da possibilidade de se transindividuar, gerando então o que o estudioso define como desindividuação, que por sua vez leva à destruição da psique.

3.2.2 O *pharmakon* e o cuidar

Stiegler refere que o primeiro *pharmakon* do sujeito é o objeto transicional, e que cabe a mãe suficientemente boa (Winnicott, 2019) fazer com que a criança vá aos poucos se desapegando do objeto para experienciar outras relações (Stiegler, 2013).

O conceito de *pharmakon* em Stiegler está relacionado ao conceito de cuidado, pois envolve “cuidar e aquilo de que se deve cuidar – no sentido de que é necessário prestar atenção” (Stiegler, 2013, p.4) e se constitui como remédio e veneno ao mesmo tempo por isso é associado à farmacologia.

O cuidar na teoria de Stiegler se fundamenta no cuidado das relações e não como um cuidado enquanto bondade. Cuidar está relacionado à atenção, pois a falta da segunda rompe com o aparelho psíquico e o aparelho social (Stiegler, 2013).

A invenção de uma nova forma de viver é para o estudioso uma nova forma de cuidar do mundo. Um cuidado que perpassa o sistema industrial “fazendo do cuidado sua 'cadeia de valor', ou seja, sua economia” (Stiegler, 2013, p. 88), onde o verbo economizar é igual ao cuidar.

Um cuidar de si e do outro para a constituição de um mundo com justiça social que contemple o viver com os seres humanos e não humanos, como propõe a obra que abre esse capítulo. O entendimento de que somos interdependentes e que juntos precisamos ter no cuidado o elo que produz uma relação de reciprocidade com o outro, uma atenção para a singularidade de cada um dentro do coletivo.

No capítulo 5 apresento como os conceitos da Filosofia Social e Técnica ajudam a pensar a documentação pedagógica.

4 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA: LAÇOS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Figura 8 - We do not all breathe the same air



Fonte: Saraceno, 2021

O objetivo deste capítulo é incitar a reflexão sobre os processos de inclusão na primeira infância. Visa também apresentar as aproximações entre a Educação Infantil e a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva desde o âmbito histórico, como normativo.

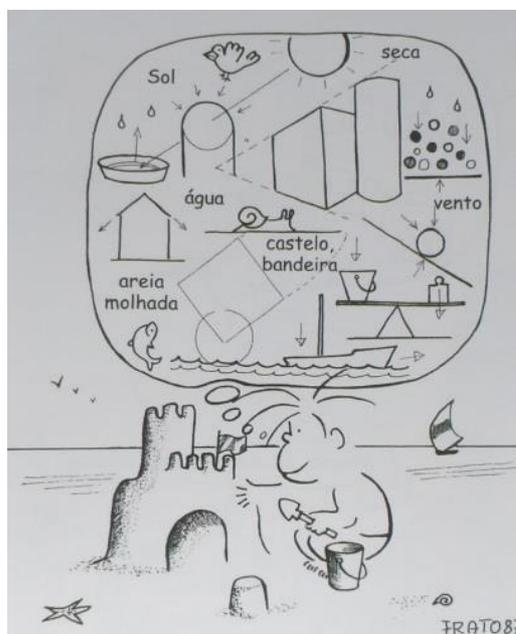
Início este capítulo com a obra *We do not all breathe the same air*, que contempla o conjunto de obras da mostra realizada por Saraceno (2021), na galeria Neugerriemschneider, Berlim, Alemanha, pois a exposição “celebra a complexidade da existência e procura formas de viver juntos de forma diferente” (Saraceno, 2021). A obra suscita essa variação no viver e estar no mundo e tem estreita relação com a proposição do capítulo que trata sobre as relações entre a Educação Infantil e a Educação Especial, convocando um olhar para a diferença como multiplicidade e potência.

Retomo o conceito de complexidade como forma de compreender as relações entre a Educação Infantil e a Educação Especial. Na complexidade, há uma transdução entre as áreas

de conhecimento, convocando a análise das relações entre as diferentes áreas, o que sugere que o conhecimento não é compartimentado e que, portanto, precisa ser reconhecido na sua multiplicidade.

As brincadeiras das crianças, assim como representado por Tonucci (1997), requisitam a compreensão acerca da complexidade. Por esse caráter, as interações e brincadeiras se constituem como eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil, entendido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009c, p.1).

Figura 9 - Frato 87



Fonte: Tonucci, 1997

Esta etapa de ensino necessita ser tomada como referência para as demais etapas no que concerne a não fragmentação do conhecimento, pois “nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho, para aprender a ler e escrever” (Brasil, 2009d, p.51). É insensato verificar que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há o rompimento com o caráter lúdico como se a criança de um ano para o outro deixasse de sê-la.

É importante lembrarmos que as diferentes linguagens da Educação Infantil (desenho, escultura, movimento, palavra, música, pintura, tecnologia) podem ser axiomas nas demais etapas de ensino. A Educação Infantil pode inspirar as demais etapas na organização dos

espaços e materiais que também passam por uma transição muito violenta de uma etapa a outra. Os espaços na instituição infantil se configuram como um organismo vivo que cria novas configurações ao passo que as descobertas e as pesquisas vão sendo alteradas em virtude das aprendizagens das crianças (Mussini, 2020): uma autopoiese, onde o espaço provoca e sofre modificações nas relações entre criança-criança e criança-adulto. A organização e escolha dos materiais não é diferente, pois eles favorecem ou não o processo criativo por meio da utilização de materiais não estruturados, como os elementos da natureza, materiais recicláveis, pedras, madeiras, indo ao encontro da aprendizagem inventiva (Kastrup, 2004).

Desta forma, tanto a incerteza, quanto a complexidade, preconizam que todas as crianças aprendem ao sinalizar a pluralidade nas formas e tempos de aprender. Neste contexto, no qual se tem como premissa a educabilidade de todos, a cognição não visa responder a questionamentos, mas provocar novas interrogações, criar novas perguntas, ou seja, propor uma aprendizagem inventiva, num constante experienciar a si e o mundo (Kastrup, 2004). As perguntas não deixam de estar abertas favorecendo a emergência do imprevisível (Greene, 2005).

Esses aspectos retomam a indissociabilidade do cuidar e do educar, que requerem um olhar atento e sensível desde a elaboração das propostas, como dos espaços, materiais, agrupamentos e consignas, os quais devem ter como objetivo propiciar o desenvolvimento das crianças. Uma pedagogia das relações (Carvalho, Radomski, 2017) que envolve a dimensão ética do cuidado com vistas ao desenvolvimento de um exercício docente que acolha as diferentes formas de ser e estar no mundo dos bebês de modo a romper com concepções onde a docência com esse tempo da vida esteja relacionada estritamente ao âmbito da maternagem ou do foco no “didatismo pedagógico” (Carvalho, Radomski, 2017) voltado ao desenvolvimento de atividades escolarizantes afins ao capitalismo. Esse cuidado que Stiegler (2007) nos convoca para que a estupidez promovida pela industrialização da memória possa ser banida e as pessoas aprendam a cuidar de si, do outro e do mundo.

Considerando a singularidade do aprender numa trama complexa de relações, o bebê e a criança pequena não são tábulas rasas. Trazem, desde o início de seu desenvolvimento, saberes que expressam e extrapolam a maneira como o conhecimento é gramatizado pela cultura. A proposição de Bruner (1997) corrobora com esse entendimento ao destacar o fato da criança se comunicar antes mesmo de compreender a linguagem formal. Essa comunicação que ocorre por meio de intenções comunicacionais como “indicar, rotular, solicitar e enganar” demonstra as capacidades que os bebês, mesmo antes da oralização já possuem, as quais comunicam por meio do corpo (Bruner, 1997, p.68). Um exemplo é o fato da criança apontar

para a vermelhidão do seu nariz ao estar posicionada na frente de um espelho antes de enunciar as palavras relacionadas a esse contexto (Stern, 1985). “O bebê percebe não apenas qualidades apreendidas por um sentido específico [...] mas é sensível a qualidades amodais como o ritmo, a intensidade e a velocidade, que atravessam diferentes sentidos” (Kastrup; Herlanin, 2018, p.123).

Ao encontro desses pressupostos, Deligny (2018a), ao apresentar os mapas das crianças com autismo, focando nas linhas rizomáticas que compõem o traçado de seus deslocamentos no território que habitavam e que era um espaço, simultaneamente de moradia e de cuidado, é favorável com essa perspectiva que visa olhar para o processo dos bebês e das crianças pequenas. Na mesma direção, Deleuze (1997, p.75) também propõe a mirada para os mapas das crianças, “não é só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza: O inconsciente já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires”.

Com o posicionamento da educabilidade de todos e que os bebês e as crianças pequenas são protagonistas do seu processo de desenvolvimento é primordial evidenciar o papel da política cognitiva da invenção proposta por Kastrup (2004) e Kastrup e Pozzana (2020) para que possamos romper com a política cognitiva capacitista que

parte de supostas capacidades das pessoas sem deficiência, consideradas ‘normais’, e deduz supostas limitações nas capacidades das pessoas com deficiência, então consideradas incapazes e inferiores. Em função da inadequação de seus corpos à corponormatividade, as relações restam marcadas pela desigualdade. (Kastrup; Pozzana, 2020. p.36)

Esse ponto apresentado pelas pesquisadoras alude a análise da heterogeneidade da sala de aula³⁵ que agencia a retomada do conceito de complexidade e da singularidade de cada pessoa. O pensamento divergente das crianças que precisaria ser o mote das práticas pedagógicas é questionado pelos adultos que insistem em manter um pensamento convergente, impelindo consequentemente nas crianças, o receio de expressar sua criatividade (Rinaldi, 2021).

É a partir da perspectiva da criança, da sua capacidade de invenção, de potência, que convoco a olharmos para os processos de inclusão. É importante

para a sociedade que as escolas e nós, como professores, tenhamos clara consciência de quanto espaço deixamos para as crianças terem um pensamento original, sem levá-las a restringi-lo a esquemas predeterminados, que definem o que é correto segundo a cultura escolar. O quanto apoiamos as crianças que têm ideias diferentes das ideias dos outros e como a habituamos a argumentar e a discuti-las com os colegas de classe?

³⁵ Sala referência na Educação Infantil.

Estou bem convencida de que a maior atenção para os processos, em vez de unicamente para o produto final, nos ajudaria a ter maior respeito pelo pensamento independente e pelas estratégias de crianças e de jovens (Dahlberg; Moss, 2017, p.11)

Portanto, que o reconhecimento da complexidade das relações que os bebês e as crianças pequenas estabelecem seja o disparador para compreender a importância da inclusão escolar nesse tempo da vida. Que possamos propor alternativas à perspectiva de estimulação precoce dos bebês e das crianças pequenas a qual “não permite que os bebês construam um repertório motor próprio e desenvolvam autonomia de acordo com a própria maturação” (Carvalho, Radomski, 2017, p. 53). Tanto os bebês quanto as crianças pequenas requerem tempo para explorarem os espaços e materiais, um tempo *Aíón* que favoreça o desenvolvimento de suas pesquisas e teorias.

Primeiramente, cabe a organização de uma teia de apoio desde o início da gestação para que as famílias que gestam um bebê com deficiência possam acolhê-lo ao longo desse período e consigam estabelecer um vínculo de afeto. Quando o bebê nasce, em alguns casos surge o luto, e nesse contexto a teia tem papel fundamental ao corroborar com as famílias na transmutação desse estado emocional para o reconhecimento da pluralidade do existir humano e produzir um encontro afetivo que os permita modular sua percepção na direção das potencialidades de seus filhos.

Juntamente com a família, cabe à instituição infantil organizar-se como um território para todos onde a diferença seja a base para a elaboração de projetos inclusivos (Mantoan, 2017). O contexto escolar e os atores que dela participam, fazem parte dessa teia que precisa estar articulada com os distintos setores da sociedade.

Apresento exemplos de ações que vão ao encontro da proposta de oferta de apoio aos bebês e crianças pequenas com deficiência e suas famílias. Um deles é desenvolvido na RME de Porto Alegre na forma de Educação Precoce (EP), destinada aos bebês e a Psicopedagogia Inicial (PI) para as crianças pequenas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para essas faixas etárias visa constituir uma teia de apoio para as crianças e suas famílias, sendo que na EP “o laço da criança com a mãe é um dos principais movimentos realizados” (Santos, 2017b) ofertando aos familiares a acolhida e buscando ações que possam estabelecer o vínculo entre pais e filhos. Essa ação tem evidenciado o quanto é promissor, desde a primeira infância, organizar práticas hospitalares que dão suporte para as famílias. Na PI as crianças de 3 a 5 anos tem atendimento individual e em grupos (Benincasa, 2011) que também se caracteriza como um serviço importante para o desenvolvimento das crianças. A partir de uma ação que possibilita a inter-relação com seus pares e que visa a complementação de aspectos do

desenvolvimento da criança que requerem maior investimento, a PI representa uma forma qualificada de interações afins aos processos inclusivos.

Outro exemplo é o Projeto Encontros e Vivências³⁶, desenvolvido em uma das EMEF's onde atuei em 2018, proposto pelas equipes diretiva e pedagógica e pelas professoras da Sala de Integração e Recursos (SIR) da escola. Participei como organizadora e proponente juntamente com as professoras da SIR, durante o período em que atuei como orientadora educacional.

O projeto teve por objetivo qualificar as relações interpessoais entre todos os envolvidos (família, aluno e escola) no processo educativo do aluno. Foram realizadas propostas de roda de conversas, palestras sobre temas específicos e atividades que envolveram os conceitos de diferença favorecendo a troca de experiências entre as famílias de alunos com³⁷ e sem deficiência.

Em um primeiro momento o projeto envolveu apenas os pais da escola e no final do ano teve a participação da professora da SIR de outra EMEF localizada no mesmo bairro, juntamente com algumas das famílias dessa instituição. A edição do projeto no ano de 2019 teve início em maio com o mesmo objetivo. Em 2020 não houve a realização do projeto em virtude da pandemia, mas a partir do retorno presencial das aulas em 2021 ele foi retomado de forma online, no entanto não pude participar dessa edição.

Ao analisar o apoio especializado que a RME oferta para a Educação Infantil e ao observar o quão potente e inovador são as ações desenvolvidas na EP e na PI (Zortéa, 2007; Benincasa, 2011; Santos 2017b), verifico a necessidade de anteciparmos essas ações com esta faixa etária a fim, também, de acolher as famílias das crianças. Ao acompanhar a viabilidade da realização de um projeto desenvolvido em um nível micro, como o desenvolvido na escola, mas que tem um papel fundamental para a qualificação dos processos de inclusão, vejo que precisamos estender esse tipo de ação para as demais instituições considerando que ela é exequível.

O acolhimento e a promoção de aprendizagens com as famílias tanto em relação aos cuidados básicos com todo bebê, quanto ao seu processo de desenvolvimento e o conhecimento de que existem normativas que asseguram o direito de participação de todos na sociedade, se constituem como ações imprescindíveis para que possamos requerer os seus direitos. Esse aspecto é concernente a ideia de que é necessário contestar como construímos e reconstruímos

³⁶ O projeto foi desenvolvido na última sexta-feira de cada mês, no turno da noite, a fim de possibilitar a participação das famílias.

³⁷ Maioria do público que participou do projeto.

os modos de vida em comunidade e darmos foco na inventividade cultural e não nas restrições biológicas (Bruner, 1997).

O histórico da Educação Especial que fundamentou por longo período suas ações em espaços segregados a partir do entendimento de que havia um espaço exclusivo destinado às pessoas com deficiência ignora que o conhecimento é construído não pela passividade, mas na interação com o outro (Maturana; Varela, 2001). A escolha por iniciar este capítulo com esses questionamentos é para propor a reflexão de um processo de inclusão que se dá desde a gestação requerendo ações de uma teia de apoio (família, assistência social, saúde, educação) a fim de dar o suporte necessário para a criança e sua família. É preciso dar visibilidade, desde a primeira infância, a capacidade das pessoas com deficiência.

É indispensável incluir porque a vida pulsa na escola, nas relações que estabelecemos, não porque está descrito em uma normativa. As leis fornecem a orientação nesse sentido e são fundamentais para que ocorram mudanças e que estas sejam implementadas, mas a inclusão deve ser um princípio ético onde as pessoas tenham garantido o seu direito de ter educação de qualidade que compreenda a diferença como potência e não como um fator que descaracteriza as pessoas. Uma educação na qual o tempo do relógio seja substituído pela possibilidade de experimentação do cotidiano, das diferentes formas e tempos de aprender. Uma educação da pluralidade e não da normalização e, que a partir disso, possamos constituir uma sociedade mais justa, menos competitiva e mais plural.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: NORMATIVAS E PRÁTICAS

Neste subcapítulo, a história e as normativas da Educação Infantil e da Educação Especial auxiliam na compreensão dos avanços na primeira etapa da educação básica e na modalidade de ensino. Os laços que as perpassam demonstram a importância de investimento nos processos de inclusão desde a primeira infância.

A concepção de infâncias por muito tempo foi inexistente e teve seu desenvolvimento apenas no século XIII (Àries, 2006). É a partir do surgimento da Psicologia e da Pedagogia, no século XIX, que as crianças saíram do anonimato (Barbosa, 2014). No Brasil, as instituições educativas responsáveis pelos bebês e crianças pequenas surgiram com as instituições assistencialistas, voltadas principalmente para o cuidado das crianças mais pobres. Faltava, nesse período, o entendimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar e eu diria que,

mesmo o conceito de cuidar era deturpado nessa época, pois limitava-se a uma noção de instituição infantil como “depósito de crianças”, no qual as ações direcionadas aos aspectos fisiológicos predominavam.

Para Carvalho (2006), a emergência das instituições infantis tanto europeias quanto brasileiras esteve associada a ideia de disciplinamento dos corpos que teve como plano de fundo o papel da Medicina, da religião e de ideais jurídico-policial na busca de formar cidadãos com hábitos e ações sociais normatizados para o contexto histórico-social que estavam inseridos, sendo a infância uma forma de dar início à esse controle. No Brasil, as instituições de Educação Infantil que tiveram influência das concepções médico higienistas e dos psicólogos “descreviam o que se considerava como sendo um desenvolvimento infantil normal e classificavam as condutas das crianças e de suas famílias como normais ou patológicas” (Carvalho, 2006, p.118).

As primeiras creches e pré-escolas nesses moldes foram organizadas quando as mulheres foram para o mercado de trabalho (Kuhlmann Jr., 2015), sendo que as primeiras instituições criadas foram as creches e posteriormente os jardins de infância (Nascimento, 2015). Nesse cenário, pode-se verificar a omissão do Estado com a educação dos bebês e das crianças pequenas ao transferir o seu papel para as instituições assistencialistas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990) foram normativas fundamentais para assegurar a educação dos bebês e das crianças pequenas enfatizando a necessidade de condições para o acesso e permanência na escola. Por meio da LDB, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), Art.29, definiu-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica compreendo a creche e a pré-escola. A referida Lei passou por reformulação com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que definiu a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, sendo a matrícula instituída pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), na qual a creche é destinada aos bebês e as crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e a pré-escola as crianças pequenas (4 a 5 anos). A obrigatoriedade a partir dos 4 anos tem ocasionado efeitos para a educação dos bebês e crianças bem pequenas, pois há um redirecionamento das vagas no intuito de atingir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) em relação a educação das crianças de 4 a 5 anos (Santos, 2017b) e “vem ocasionando um crescente deslocamento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos para a esfera privada filantrópica” (Carvalho; Guizzo, 2018, p. 783).

Além dos avanços em relação à esfera normativa, destaco aqueles relacionados ao papel da creche e da pré-escola na vida dos bebês e das crianças pequenas. O entendimento da criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009c).

é apontado no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009c). Houve a mudança de uma visão da criança como um vir a ser a qual precisava apenas de cuidado que passa para a noção de sujeito de direitos onde o cuidar e o educar são indissociáveis e cujas propostas pedagógicas precisam ser planejadas de forma intencional, visando o protagonismo das crianças e a vivência de experiências perpassadas pelas brincadeiras e interações. Essa mudança me remete à ideia de cuidado proposta por Stiegler (2007), para a formação de bebês e crianças pequenas que cuidem de si e do mundo no qual vivem, com vistas a formação de cidadãos com capacidade crítica.

O papel das instituições infantis na mudança de paradigma em relação à concepção sobre as infâncias é substancial para que ocorram avanços nesse campo, pois está vinculado à função do meio no processo de desenvolvimento do bebê e da criança pequena, não como uma ação determinante, mas desencadeadora de variações estruturais das unidades autopoieticas (Maturana; Varela, 2001). Nesse âmbito entra também o papel do currículo para esta faixa etária que se materializa no cotidiano das crianças, pois “há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas” (Carvalho; Fochi, 2017, p.16). Onde o contexto e o senso comum são a alma da cognição criativa (Varela, 1994).

Considerando as dimensões referenciadas e tendo em conta a transversalidade da modalidade de Educação Especial, é primordial que haja um investimento nos processos de inclusão na Educação Infantil, levando em conta que os princípios éticos, estéticos e políticos desta etapa convergem com a inclusão escolar. Ao tratar especificamente da Educação Infantil foram reportados os impasses e avanços no entendimento da criança como sujeito de direitos que, como veremos, não são distintos em relação a Educação Especial, principalmente ao que diz respeito à concepção de deficiência e aos espaços dedicados a educação das crianças com deficiência.

No decorrer da história verificamos as diferentes concepções acerca da deficiência que segundo Alves (2017) esteve associada

à sobrenaturalidade e a crenças supersticiosas, como no período primitivo e na Idade Média; compreendida como disfuncionalidade causada por fatalidade congênita ou hereditária, como na Idade Moderna; vista como herança de fator orgânico e biológico tal como no início do século XIX (Alves, 2017, p. 41).

Em cada período, o conceito foi se diferenciando de acordo com a esfera sócio-histórico-cultural de cada época, mas percebemos a predominância da Medicina, assim como no caso da Educação Infantil, com a captura da cognição num enfoque puramente restrito ao domínio biológico, sem considerar os aspectos sociais “constituindo uma racionalidade híbrida, tramada a partir da pedagogia, da medicina e da psicologia” (Vasques; Ullrich, 2019, p. 317).

Para além das visões reducionistas em relação às pessoas com deficiência, ao longo da história encontramos importantes figuras que propuseram paradigmas que se distanciaram do conceito de deficiência como intrínseco ao sujeito. Nesse campo, destaco estudiosos que transitaram entre a Medicina e a Educação, como Itard, Séguin, Montessori e Korczak. Itard que desenvolveu suas propostas tendo como foco a educação de Victor³⁸; Séguin esteve a frente de estudos sobre as crianças com deficiência e tinha uma visão integral da formação dos sujeitos; Montessori, visionária, enfatizou a necessidade do entendimento da singularidade das crianças; e, Korczak³⁹ foi diretor do Lar das Crianças⁴⁰ onde deixa suas atividades como médico e assume como educador. No entanto a Educação Especial “carrega consigo os efeitos do discurso médico-cientificista ao propor, por exemplo, espaços e propostas pedagógicas organizados a partir das lesões, transtornos e deficiências mesmo em contextos escolares comuns e experiências ditas inclusivas” (Lima; Vasques; Pandini-Simiano, 2022, p. 803).

Da perspectiva médica houve o avanço para a ótica biopsicossocial (ONU, 2006) que passa de um viés capacitista para a compreensão da necessidade de eliminação de barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência. Como mencionado no capítulo 1 desta pesquisa, a ideia de biopsicossocial vai além da soma das partes biológica, psicológica e social, é um conceito que define o papel do sistema na reorganização de ações para compor uma educação para todos, ou seja, retira o foco da pessoa e o posiciona no sistema.

³⁸ Esses registros são encontrados na obra *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard* de Banks-Leite e Galvão (2000).

³⁹ O filme *Zoológico de Varsóvia* (2017), drama histórico que ocorre em pleno Holocausto (1939-1945), traz em sua trama o personagem de Janusz Korczak, médico e pedagogo, como forma de resistência, pois este se negou a abandonar as crianças de seu orfanato.

⁴⁰ Lar das Crianças era o nome do orfanato no qual Janusz Korczak trabalhou e implantou suas propostas pedagógicas durante 30 anos até que todos os seus moradores (funcionários, professores, Korczak e Stefania) foram enviados, em agosto de 1942, para o campo de concentração de Treblinka (Polônia) (Tezzari; Baptista, 2011, p. 26).

A perspectiva biopsicossocial diverge da noção de que a deficiência é resultado de uma alteração biológica do corpo humano. Traz para o contexto, que segundo Bateson

está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não tem qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir. Estou afirmando que, seja qual for o significado da palavra contexto, ela é uma palavra apropriada, a palavra necessária, na descrição de todos esses processos distintamente relacionados (Bateson, 1986, p. 23).

a ideia da relação entre biológico, psicológico e social, ou seja, se há processos que ocorrem na interação entre esses âmbitos os quais efetuam modificações por meio de recursividades é necessário atentar para todo o contexto. A emergência e a auto-organização também são princípios estruturantes do biopsicossocial.

O conceito de deficiência em Canguilhem (2009) corrobora com esse entendimento, pois para o pesquisador não há antagonismo entre saúde e doença, entre normal e patológico, visto que o objeto é dado como normal ou anormal conforme o meio em que está inserido, por meio das experiências que vivencia. Essa suposta dualidade não está restrita ao indivíduo, mas ao contexto, o que requer que olhemos para além do corpo (Canguilhem, 2009), perspectiva que favorece o entendimento de que a deficiência não é restrita a pessoa, mas está associada ao contexto em que ela está inserida. Trata da compreensão das anormalidades da vida, não como psicopatologias ou doença, mas como potencialidades do processo vital.

Na educação das pessoas com deficiência não é suficiente observar as questões biológicas, ou até mesmo o que vem prescrito em um laudo tendo o cuidado com “um modelo explicativo onde tudo está organizado, listado e aparentemente contemplado” (Vasques; Ullrich, 2019, p. 318). Ele pode nos auxiliar a analisar quais recursos serão necessários para qualificar o exercício docente de forma a favorecer os processos inclusivos, como por exemplo uso de contraste, comunicação alternativa, pauta ampliada, braile, etc. Mas cabe considerar que não trazem consigo um *checklist* que pode ser utilizado com toda e qualquer pessoa com deficiência, mesmo que, por exemplo, na sala referência existam duas crianças com baixa visão.

O diagnóstico limita e circunscreve as ações junto às pessoas com deficiência, trazendo de antemão a ideia de que a pessoa é a deficiência. A partir de um diagnóstico rompemos com a possibilidade de aprender na relação com o outro, pois este outro já não existe, pois foi reduzido as marcas inscritas em seu corpo (Vasques, 2015). Para González-García (2015, p. 39, tradução nossa) esse aspecto está relacionado a existência do que o estudioso nomina como

“novas autoridades do eu” que se acham na capacidade de fazer o diagnóstico e formular soluções.

Essa classificação das pessoas com deficiência pode ser caracterizada como escudo ou lista. Na primeira, há o entendimento de que a partir do diagnóstico é possível antever práticas que serão supostamente efetivas conforme essa classificação, desconsiderando de forma contundente a alteridade dos sujeitos. A segunda é “uma possibilidade alternativa de conhecer e dizer que dá visibilidade a determinados elementos, deixando outros à sombra” (Vasques, 2015, p. 58).

As pessoas são diferentes, pois possuem uma forma singular de aprender, não porque são consideradas público-alvo da Educação Especial, mas porque são pessoas e que tem na sua história uma variação na constituição em virtude das relações que estabelecem e das afecções que experimentam e produzem em outras pessoas, isto é, na diferença intrínseca ao ser humano.

Na perspectiva biopsicossocial, a escuta que precisa ser “aberta para o acolhimento e garantia das diferenças, para que as relações com esse sujeito-aluno possam propor uma reflexão às situações cotidianas e potencializar as ações” (Pereira; Santos; Freitas, 2021, p.4) tem papel fundamental na inversão do foco sujeito/sistema. Essa perspectiva requer ações de uma teia de apoio que contempla profissionais de distintas áreas, desde a Educação, Saúde e Assistência Social, uma teia complexa desenvolvida por meio de um trabalho intersetorial que visa a “integração, articulação dos saberes e dos serviços ou mesmo a formação de redes de parcerias entre os sujeitos coletivos no atendimento às demandas dos cidadãos” (Pereira; Teixeira, 2013, p. 121).

No contexto brasileiro, de forma mais específica, a Educação Especial apresenta um histórico de segregação das pessoas com deficiência, a qual substituía a escolarização no ensino comum pelas instituições especializadas ou a manutenção de pessoas no âmbito familiar como ocorria entre 1950 e 1960 (Mazzota, 2011). Nesse contexto o Estado abria mão do dever com a educação para esse público e concedia financiamento às instituições privadas, dentre elas destacavam-se os Institutos Pestalozzi e à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, com a LDB Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), houve a indicação de uma certa integração dos “excepcionais⁴¹” no sistema geral de Educação, no entanto a perspectiva adotada era terapêutica e o atendimento as crianças com deficiência requeria um diagnóstico psicopedagógico (Kassar; Rebelo, 2018). Em 1973 houve a criação do Centro Nacional de

⁴¹ Utilizo esse termo entre aspas, pois seu uso está condicionado a um determinado contexto histórico.

Educação Especial (CENESP), que foi o primeiro órgão da instância federal a ficar responsável pela organização da área no território nacional (Rafante, 2015). Conforme Santos (2017b) apesar da atuação do Estado, a Educação Especial nesse período ainda era organizada em classes especiais ou nas instituições especializadas privadas.

É com a CF de 1988 (Brasil, 1988) e com o ECA (Brasil, 1990) que há o reconhecimento da igualdade de condições tanto para o acesso, quanto para a permanência, sendo o atendimento educacional especializado ofertado de forma preferencial nas escolas comuns. No âmbito internacional a Conferência de Jontiem em 1990 (UNESCO, 1990) demarca um momento importante para as nações, prevendo a universalização do acesso à educação e fazendo com que os países, dentre eles o Brasil, cumprisse com esse acordo.

Podemos verificar que a história da educação das pessoas com deficiência foi marcada pela falta de investimento e pela demarcação das escolas ou classes especiais como o lócus do público-alvo da Educação Especial. Neste sentido, a possibilidade das pessoas participarem dos espaços comuns de convivência foi negada por longo período, visto que sua inclusão nas escolas regulares ocorreu efetivamente após o Brasil ser signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A similaridade entre a história da Educação Infantil e da Educação Especial no contexto brasileiro referente a não valorização, à falta de investimento na etapa e na modalidade de ensino, à interferência da Medicina na Educação e, o entendimento de que os processos de inclusão escolar devam ocorrer desde a primeira infância justificam o interesse pela pesquisa com esse tempo da vida.

A Lei 9394/1996 (Brasil, 1996), capítulo V, §3º aponta que a oferta da Educação Especial inicia-se durante a Educação Infantil e a Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI reforça a importância da inclusão dos bebês e das crianças pequenas com deficiência nessa etapa, pois “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2015, p.3). O que reforça a consonância de ideias por parte de pesquisadores e estudiosos em relação a importância da inter-relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial para o desenvolvimento das crianças (Simiano; Vasques, 2017).

A PNEEPEI (2008), teve efeitos importantes na ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Infantil (Souza; Tinôco; Camargo, 2022). Contudo, reconheço a necessidade de maior investimento nesta etapa de ensino, especialmente ao que

concerne a matrícula dos bebês com deficiência que é inexistente em alguns contextos, como por exemplo, no município de Caxias do Sul - RS (Santos, 2017b).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece o público-alvo da Educação Especial e institui as diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado, é outro marco importante para os processos de inclusão escolar ao destacar que o apoio especializado não substitui o ensino comum e definir as ações dos profissionais especializados (Brasil, 2009a). O “atendimento educacional especializado envolve uma teia de relações entre pessoas e instituições voltadas ao processo de inclusão escolar ao constituir uma parceria de colaboração e cooperação no intuito de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência” (Santos, 2017b, p. 89).

Para a Educação Infantil o apoio especializado é previsto na Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015 (Brasil, 2015) e sua realização ocorre em distintos espaços da instituição infantil, indo além da sala de recursos (Santos, 2017b). A inexistência da oferta desse apoio nesta etapa de ensino traz implicações no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (Simiano; Vasques, 2017).

A concepção de que a aprendizagem se dá na relação é um importante argumento para que o direito da criança com deficiência, ao acesso às escolas comuns, seja garantido. É na interação com seus pares, por meio da convivência com todas as crianças com e sem deficiência que se dará o desenvolvimento, pois é nessa relação que há uma produção contínua dos seres vivos⁴² (Maturana; Varela, 2001). Cabe ao professor possibilitar que os processos de aprendizagem ocorram por meio de contextos problematizantes que instiguem experiências, as quais necessitam de um tempo de pesquisa (Martini, 2020).

As questões relacionadas ao pouco investimento na Educação Infantil e na Educação Especial fazem com que as famílias se questionem sobre a educação de seus filhos(as). Além disso, durante o governo Bolsonaro vimos a tentativa de retrocesso em relação aos processos de inclusão escolar, com a aparente tentativa de “atualização” da Política de Educação Especial pelo [des]governo, o qual propunha o retorno das classes especiais; e, ainda a permanência de discursos que questionam a classe comum como lócus de escolarização para os alunos com deficiência⁴³ e o que eles aprendem. Esse retrocesso está relacionado as políticas de memória que partem da existência de um acontecimento ou de seu esquecimento (Stiegler, 1996), o que suscita o meu interesse em pesquisar a documentação pedagógica.

⁴² Definição de autopoiese (Maturana; Varela, 2001).

⁴³ Utilizo este termo para referir o público-alvo da Educação Especial.

Atenta a esses aspectos visto a pesquisa sobre a documentação pedagógica, considerando que os efeitos da política cognitiva capacitista, por meio de ações opressoras e excludentes, ainda repercutem como memória na sociedade. Urge a necessidade de inversão dessa lógica para a política cognitiva da invenção, que parte da base de uma educação de qualidade que é a formação de professores. Uma educação que esteja voltada para a aprendizagem ampliada, criativa (Kastrup, 2004) que vai de encontro com a reprodução de um sistema que leva à competitividade, onde a estupidez rege o ser humano e, por consequência faz com que não tenham cuidado com si mesmo, nem com o outro e muito menos com o mundo.

Compete as universidades públicas, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão ofertar espaços de formação que favoreçam a qualificação dos profissionais da educação. O desenvolvimento de pesquisas que facultem a prática de propostas pedagógicas afins aos processos inclusivos através do aprimoramento de recursos materiais, físicos e humanos também tem papel primordial. Que os laços entre a universidade e as instituições educativas sejam fortalecidos e que haja uma troca de experiências e processos formativos os quais corroborem para a trama entre prática e teoria.

Aos gestores cabe , tanto em nível macro, como micro, maior investimento e formulação de políticas públicas que tenham como pressuposto a inclusão escolar na qual a diferença seja suleadora⁴⁴ das propostas desenvolvidas. Essas ações estão direcionadas para a formação inicial e continuada de professores, como já mencionado; na valorização profissional, tanto por meio de uma remuneração condizente com o cargo, como na oferta e garantia de espaços de formação lato e stricto sensu (seja na oferta pelo próprio Ministério da Educação ou Secretarias de Educação ou em assegurar a licença interesse para que os profissionais possam se qualificar⁴⁵).

O investimento em hora planejamento e reuniões pedagógicas nas quais os professores possam dialogar e trocar impressões sobre os processos de aprendizagem das crianças são fundamentais para a efetividade dos processos inclusivos bem como a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado nas instituições infantis, considerando a singularidade da atuação com a faixa etária. Em se tratando de documentação pedagógica, esses são aspectos essenciais para a construção de memórias que trazem a potência das crianças com deficiência por meio das suas narrativas de aprendizagens.

⁴⁴ Utilizo a palavra suleadora inspirada em Paulo Freire (1992), como forma de entender o sulear como um campo aberto para a criação de novas formas de saber, diferentemente do norrear que indica um âmbito único e restrito.

⁴⁵ E que essa licença seja remunerada, pois o profissional está buscando qualificação para corroborar com a qualidade da educação e que consequentemente será revertida para o âmbito municipal, estadual e federal.

Também dou ênfase àquilo que concerne aos professores, no intuito de dar visibilidade às aprendizagens das crianças, às “vozes de pessoas com deficiência, desde bebês e crianças” (Souza; Tinôco; Camargo, 2022, p. 500). A formação em serviço é um desses pontos, pois corrobora com a reavaliação de paradigmas e conceitos que, em muitos casos, permanecem estagnados na formação inicial do professor. O trabalho colaborativo com seus pares e a busca permanente de qualificação, do mesmo modo, são primordiais para a compreensão da heterogeneidade da sala de aula e por um exercício docente que esteja alinhado com a realidade das crianças, desafiando-as a ampliarem suas hipóteses, suas teorias. Todas as crianças aprendem, mas é preciso que documentemos essas aprendizagens para dar existência eterna a elas.

A presença de discursos normatizantes no contexto educacional tece relações com o desejo sobre o outro, mais especificamente sobre o aluno com deficiência que tenciona o padrão de homogeneização da escola e conseqüentemente dos diferentes tempos e formas de aprender dos alunos. Esta homogeneização refere-se à inexistência de uma compreensão da diversidade da sala de aula que acarreta na implementação de práticas pedagógicas que, segundo Gallo (2012, p. 2), “tem por objetivo que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” e eu diria ao mesmo tempo.

Contrariamente a um padrão homogêneo, os processos de inclusão na escola comum são potentes para que a escuta sensível seja disponibilizada aos bebês e crianças pequenas com deficiência, mas também as demais crianças que da mesma forma têm suas singularidades de aprendizagem. Aí reside o grande impacto que os processos inclusivos causam no ambiente escolar e em cada profissional que trabalha nesse contexto, pois faz com que práticas sejam revistas; requisita a contínua qualificação dos professores; expõe a fragilidade de propostas homogêneas que desconsideram a pluralidade da sala de aula e faz com que a diferença seja reconhecida desde cedo, descortinando que com ou sem deficiência, todos os seres humanos são singulares em um domínio no qual a pluralidade de existências impera. Além disso, a inclusão possibilita que os alunos com deficiência convivam com seus pares de modo que a troca de ideias seja uma forma de suscitar a curiosidade das crianças e fazer com que ampliem suas hipóteses (Piazza; Barozzi, 2014) levando a compreensão da diferença desde a primeira infância.

Portanto, vemos a importância da Educação Infantil na vida de todo bebê e criança pequena. A partir disso, amplia-se a importância de acompanhar como os processos de inclusão estão se efetivando nesse momento da vida.

5 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONJUNTO TÉCNICO E MNEMOTÉCNICA

Figura 10 - Solar Bell



Fonte: Saraceno, 2013

A palavra documento derivada do latim *documentum* é definida como “um objeto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável (a comunicação pode, assim, ser repetida)” (Silva; Brito; Ortega, 2016, p. 241). Para os estudiosos, todo objeto pode ser um documento, como por exemplo a bicicleta que pode gerar a pergunta de alguém sobre a época em que foi construída, ao tamanho das pessoas, que classe social tinha a possibilidade de obtê-la. Assim, define-se um objeto como documento a partir de um elemento essencial, a vontade em adquirir informação, mesmo por exemplo, no caso da bicicleta que foi criada como forma de locomoção, mas se tornou documento no momento em que alguém desejou informações sobre ela. Aqui emissor e receptor possuem uma função dialógica que produz efeitos na interpretação dos sentidos da informação e que só se constitui como documento a partir da necessidade de busca por informação (Silva; Brito; Ortega, 2016).

Considerando essa definição, percebe-se que o documento pode ter diferentes formas, sejam elas escritas, digitais, audiovisuais, concretas e abstratas. Essa multiplicidade de possibilidades quanto ao documento rompe com a ideia de que ele se refere apenas à registros escritos, como costumemente é definido. O conceito de documentação “envolve a técnica,

ou o conjunto de técnicas, utilizadas para coletar, classificar, explorar... documentos” (Silva; Brito; Ortega, 2016, p. 244-245).

Conceituo a documentação pedagógica nesta tese como um conjunto técnico que envolve diferentes formas de registros, sejam escritos, fotográficos, gráficos e que portam narrativas e memórias. A partir das infâncias do sul global proponho a reflexão sobre a importação do conceito italiano, especificamente da abordagem educacional italiana Reggio Emilia⁴⁶, que tem se consolidado internacionalmente como modelo referência sobre a temática. Para ampliar a discussão do conceito recorro à Filosofia Social e Técnica para expressar a compreensão da documentação pedagógica como conjunto técnico encontrando em Gilbert Simondon (2020a,b) e Bernard Stigler (1996, 2003) os principais referenciais teóricos que apontam a indissociabilidade entre a técnica e o humano e seu processo de constituição, a antropotécnica, que afirma que não existe uma ruptura entre o homem e o animal, o primeiro apenas utilizou-se de tecnologias construídas por ele mesmo com o objetivo de domesticação e dominação do dito “instinto animal” (Romandini, 2012). Também me apoio em alguns elementos da perspectiva decolonial para pensar sobre as crianças e as infâncias buscando integrar-me às pesquisas que vêm rompendo com a lógica do norte global e dando visibilidade para a produção de conhecimento desde o sul global. Uma vez que compreendo que por meio da produção de conhecimento a qual me proponho nesta tese possa efetivamente contribuir para que essa teoria possa se constituir como curativa, libertadora e revolucionária como nos propõe hooks (2017). Abrir divergência com o desenvolvimentismo que coloca o modelo de futuro nas sociedades europeias, pois as considera melhores do que as sociedades do Terceiro Mundo (Castro, 2021), é um dos primeiros passos a serem dados para que possamos, enquanto pesquisadores do sul global, fazer com que o conhecimento por nós produzido junto, com e sobre as crianças também se torne referência.

A partir da obra Solar Bell (2013), que é uma torre de observação flutuante constituída de tetraedros modulares, que possibilitam por meio de seus quatro lados olhar em diferentes perspectivas, convido à pensar sobre a relação da obra com a documentação pedagógica. Observador, observado, distintas formas de olhar, narrativa, informação, registro, memória...

Parto desses elementos para abordar a documentação pedagógica no contexto do sul global uma vez que reconheço a importância de que enquanto professora-pesquisadora que atuou na rede municipal de ensino de um contexto específico - Porto Alegre - tenho a

⁴⁶ Abordagem destinada a primeira infância que tem como premissa que as crianças experienciem o ambiente e possam se expressar por meio de todas as linguagens “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 21).

incumbência de colocar “na roda” das pesquisas brasileiras nessa temática um viés que rompa com a mera importação de conceitos e dê visibilidade para o que vem sendo produzido no meu contexto – América Latina, Brasil, Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Reconheço que o conceito de documentação pedagógica surge no contexto italiano na década de 90 e sendo assim, este estudo não tem a pretensão de contrapor o conhecimento construído por Loris Mallaguzzi e seus sucessores em relação ao processo documental, mas busca problematizar como esse conhecimento tem sido tomado como única forma de dar visibilidade às aprendizagens das crianças sem sequer propor uma análise contextual a respeito das crianças e das infâncias, especialmente no contexto do sul global. O termo sul global não se restringe à divisão geográfica, mas relaciona-se com um local marcado por “histórias de colonialismo, escravidão, racismo e imperialismo” (Collins; Bilge, 2021, p. 138) e pela dominação do norte global no que diz respeito ao fluxo do capital e da ideia do sul global como local da população dita marginalizada (Castro, 2021).

Nesta pesquisa, a partir do entendimento de que precisamos problematizar a existência de modelos que pretendem uma única forma de docência, viso compreender como vem sendo documentadas e narradas as aprendizagens das crianças com deficiência considerando que a Educação Infantil compreende uma etapa na qual o bebê e a criança pequena constroem relações com seus pares e com os adultos, que não são aquelas restritas ao seu vínculo familiar, e expressam sua forma de ser e estar no mundo. Para a criança com deficiência esse aspecto não é diferente, mas há uma tendência capacitista de olhar a criança público-alvo como sendo a deficiência e não a criança, a pessoa. É nesse cenário que se torna primordial acompanhar desde a primeira infância como os processos de inclusão estão se efetivando nessa etapa, tendo a documentação pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica que visa a prática reflexiva e investigativa do processo de construção do conhecimento, da metacognição, por meio da elaboração de significados do que está sendo experienciado. Assim, a documentação tem também o papel de construir memória sobre os processos da criança, dos professores e da própria escola.

A documentação da trajetória dos alunos com deficiência na Educação Infantil ganha fundamental importância, pois convida a olhar a criança com deficiência na sua potência (Simiano, Vasques, 2017). Essa documentação que acompanhará o aluno em sua trajetória escolar e de vida evitando que as interações dos professores ou de outro profissional sejam retomadas ao ponto inicial, constituindo assim, como memória.

A possibilidade de documentar as experiências de aprendizagens destes educandos e organizar este material de forma que todos os sujeitos envolvidos com a criança tenham acesso

a ele, configura na qualificação das ações as crianças público-alvo da Educação Especial, pois propicia o acompanhamento do percurso da criança, por meio da análise das aprendizagens realizadas, bem como do que ainda é preciso avançar e possibilitando ao professor rever sua prática. Destaco ainda que o documentar torna visíveis as aprendizagens das crianças com deficiência, constituindo-se também como uma estratégia que propicia à própria criança, às famílias e à sociedade reconhecerem as potencialidades das crianças, “uma forma singular de ler, inscrever e estar em companhia” (Simiano; Vasques, 2017, p. 111).

A teia de apoio ao bebê e a criança pequena que se materializa na inter-relação entre a Educação, a Saúde, a Assistência Social, a criança e sua família possibilitam que ações sejam planejadas tanto no contexto escolar, quanto fora dele, considerando os diferentes âmbitos que compõem a trajetória de vida do aluno com deficiência. Assim, a documentação pedagógica como forma de narrar o percurso de vida do educando e traçada por diferentes mãos torna-se uma estratégia importante para os processos de inclusão e é nesse sentido que a documentação, juntamente com a observação e a interpretação, têm estreita relação com “uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo” (Davoli, 2018, p. 27).

Proponho que a documentação pedagógica envolve um processo transdutivo, tendo uma dimensão fractal, caleidoscópica, que vai ampliando, se ramificando, pois ao avançar dos anos, a criança vai produzindo novos repertórios de aprendizagens e, assim, criando novas narrativas que farão parte do processo documental. Da mesma forma, com novos olhares e escutas de outros professores, essa documentação vai se amplificando.

Deste modo compreendo que a documentação pedagógica envolve a escuta, a observação, a interpretação, a narrativa, o registro, a memória, mas também a informação. Cada processo vai se retroalimentando, passando por transduções e constituindo o todo que é a documentação pedagógica. No entanto, opto por conceituar cada um com o objetivo de mostrar a importância deles nessa teia relacional propondo uma análise a partir de diferentes perspectivas teóricas como: Cibernética, Epistemologia Genética, Semiótica Clássica e pesquisa quantitativa até a Filosofia Social e Técnica.

A escuta:

Na cibernética o conceito de escuta está associado à fala e ao ruído, pois a inteligibilidade auditiva está relacionada com “a razão entre a intensidade da fala e a

intensidade do ruído e não o valor absoluto de cada um” (Macy 7, p. 61 *apud* Masaro, 2010 p. 100). Nessa teoria, a fala é portadora de informação, no entanto, como já mencionado em capítulos anteriores, a cibernética não se preocupou com o sentido produzido na comunicação o que conseqüentemente traz implicações para aquele que escuta. “Há uma espécie de atividade projetiva na escuta: o ouvinte tende a projetar no sinal recebido informações que ele espera lá encontrar” (Masaro, 2010, p. 102-103), ou seja, quanto mais informações o ouvinte têm armazenadas em sua memória, maior a possibilidade de efetuar uma troca entre o que ouviu por aquilo que gostaria de ter escutado.

Na epistemologia genética a escuta está associada a utilização de signos na linguagem. Diferentemente do símbolo (significante) e do objeto representado (significado) que podem apresentar símbolos individuais (Latansio, 2010), o signo “por outra parte, é um símbolo coletivo e por isso mesmo ‘arbitrário’. O seu aparecimento ocorre, igualmente, durante o segundo ano, com o início da linguagem [...]” (Piaget, 1978, p. 185). Um exemplo é quando a professora solicita que a criança escreva e leia em voz alta a palavra “pato”. A consciência fonológica é um aspecto que precisa ser trabalhado nessa fase, pois há trocas frequentes de letras como por exemplo “p” por “t”. Ao falar “tato”, haverá uma mediação da professora mostrando que existem também as palavras tato, gato, fato, mas que a palavra “pato” inicia com “p”. Aqui reside o âmbito coletivo do signo e sua arbitrariedade está na possibilidade dessa criança ter origem indígena e a professora tupi-guarani solicitar que fale pato, que nessa língua é *kiki* e não possui nenhuma relação com o “pato” em português.

A semiótica clássica está associada aos estudos dos signos e aborda também a questão do significante e do significado. Pierce (2005) é um estudioso com grande impacto na área principalmente com a publicação do livro *Semiótica* onde apresenta a tríade: fundamento, objeto e interpretante. A semiótica rompe com a ideia cartesiana de objetividade, pois há um interpretante que por meio de suas percepções dá um certo contorno para o objeto:

A foto de uma paisagem não exaure a paisagem. A descrição de uma paisagem fica em dívida com seu objeto. O olhar que lançamos a uma paisagem somente é capaz de representá-la de certo ângulo, certo ponto de vista, certa proximidade ou distância. Não é paisagem. Entre aquele que vê e aquilo que é visto interpõe-se a mediação tanto do nosso equipamento sensório, quanto dos esquemas interpretativos que brotam das estruturas mentais e das convenções culturais. É essa mediação que denuncia quão imaginária é a pretensa relação entre um sujeito e um objeto do conhecimento, como se este fosse uma mera presença inocente. Não menos imaginária é a concepção do sujeito que está por trás dessa pretendida díada. (Santaella, 2008, p. 65)

O exemplo auxilia a analisarmos o papel da escuta nessa perspectiva, pois assim como a foto de uma paisagem, o que escutamos será constituído por meio de nossas percepções e

ideias sobre determinado assunto, como o ditado diz “nem tudo o que o outro comunica é exatamente o que interpretamos”.

Na pesquisa quantitativa podemos associar a escuta de um noticiário que apresenta o mapa do Brasil dividido por cores que representam a probabilidade de calor ou chuva em determinada região. Os dados informacionais estão ali nesse layout, com legendas, no entanto a linguagem do apresentador é muito técnica (contém informações restritas à sua área), não é uma linguagem acessível. Duas cenas podem ocorrer: o receptor compreende a informação por meio do mapa colorido, sem entender as especificidades que o apresentador trouxe por meio da linguagem oral; ou, o receptor não consegue compreender nem a fala, nem a imagem. Houve então uma perda de informação que implica emissor e receptor.

A apresentação de escuta nessas quatro perspectivas mostra como esse conceito pode se materializar na documentação pedagógica, especialmente quando ela é importada de um cenário totalmente distinto do contexto brasileiro. Ao estudar a documentação pedagógica com fundamento nos referenciais italianos, corremos o risco de sintonizar nossa escuta para aqueles aspectos que esses referenciais apontam como importantes, no entanto, como sintonizar essa escuta para as especificidades da América Latina, do contexto brasileiro, do contexto do sul brasileiro, do contexto de Porto Alegre, do contexto da periferia?

A escuta, na teoria italiana de educação, compõe um dos princípios da documentação pedagógica. No entanto, cabe ressaltar que o conceito foi amplamente abordado por Paulo Freire (1996) na sua obra *Pedagogia da Autonomia* na qual defende que a capacidade de escutar precisa vir antes da de falar, mesmo que tenhamos o direito de nos expressar. Salienta que na escuta, o silêncio é ponto fundante para que possamos escutar o outro e possibilitar que sua fala ganhe sentido no nosso pensamento.

Encontro em Simondon (2020) a possibilidade de contextualização do conceito de escuta, uma vez que para o estudioso, toda forma é informação e toda informação forma. Nesse caso, ao nos colocarmos em disponibilidade para escutar possibilitamos que a forma (fala) seja recebida e que, pelo pensamento, haja transduções que ao mesmo tempo produzem significados sociais, coletivos e também subjetivação, processos psíquicos, emocionais e neurofisiológicos que nos fazem ser quem somos. Como por exemplo, uma professora fala para a criança que ela não aprende nada, não é apenas a palavra pela palavra, mas o sentido que carrega e o que isso reverbera nessa criança. Existe sabedoria no ditado popular que diz que a palavra tem poder, pois ela pode marcar uma pessoa, tanto positivamente, quanto de forma negativa.

Essa escuta que está vinculada à um olhar atento e sensível requer uma disponibilidade do corpo inteiro para que possa acolher o outro enquanto alteridade. Não escutamos apenas com

os ouvidos, há uma trama de sentidos e sensações que envolvem esse processo dialógico de *estar com*. Uma escuta capaz de reconhecer o extraordinário, aquilo que diz respeito ao cotidiano, aos mínimos detalhes que por esse caráter passam despercebidos em uma sociedade que está acostumada em dar visibilidade ao espetáculo. Sobre isso, Perec (2013) nos alerta que

Interrogar lo habitual. Pero, justamente, es a eso a lo que estamos habituados. No lo interrogamos, no nos interroga, parece no constituir un problema, lo vivimos sin pensar en ello, como si transmitiera ninguna pregunta ni respuesta, como si no fuera portador de ninguna información (Perec, 2013, p. 15).

A escuta, portanto precisa interrogar o habitual que está imerso de significação, mas que requer uma corporificação atenta para trazer a tona as potencialidades que emergem desse contexto. É no cotidiano, nos

nossos modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (eureka!), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é preciso “ter domínio de turma” (Carvalho, 2021).

que o extraordinário está impregnado de significados os quais precisam ter visibilidade no nosso exercício docente.

A observação:

Com a manutenção da compreensão de existência de uma realidade objetiva, a cibernética aponta para a codificação de um mundo onde sujeito e objeto não tem implicação. Sendo assim, a observação nessa teoria diz sobre a representação de um contexto cujo observador é neutro no processo. Uma mera descrição de situações que não convocam a uma reflexão. Tudo o que observo é apenas e tão só aquilo, sem a possibilidade de que outra pessoa possa trazer um novo panorama.

Na epistemologia genética, sujeito e objeto são relação e surgem na ação do sujeito. Distintamente da cibernética, no construtivismo “o sujeito cria um outro, dentro dele mesmo, que não existia originariamente” (Becker, 1994, p. 93), o que sinaliza que não há um mundo a ser decodificado, mas um mundo que é co-criado na relação. Portanto, a observação nessa teoria

é totalmente implicada pelas ações daquele que observa, que cria mundos na relação com o outro.

Na semiótica clássica a observação está associada ao conceito de abstração muito semelhante ao raciocínio matemático. Por meio dessa abstração pode-se chegar a verdades sobre todos os signos, constituindo então uma ciência da observação (Pierce, 2005). Nessa teoria a observação, então, define verdades únicas.

Na pesquisa quantitativa a observação trata sobre a interpretação dos signos, pode ir além da imagem de um gráfico de pizza por exemplo e seus dados, pois envolve a análise desses signos, incluindo a interpretação sobre o que um determinado índice pode indicar ou não.

A apresentação do conceito de observação nessas quatro perspectivas auxilia na análise de como esse conceito vem sendo empregado na documentação pedagógica e reforça a importância de entendimento do papel do observador sobre o contexto.

A observação que está estritamente relacionada com a escuta também pleiteia o olhar atento e sensível para o extraordinário. Por meio dela podemos colocar em evidência aprendizagens que poderiam passar despercebidas em um contexto que fragmenta os tempos da criança na instituição infantil. Tempos esses marcados pelo relógio e não pela experiência podem ofuscar uma observação sensível para o campo e tornando o exercício docente apenas o cumprimento de uma rotina fechada e sem sentido para a criança e o adulto.

Então, quando se trata de observação no processo documental há a premissa de que o tempo do cotidiano seja organizado de forma a permitir a existência de um olhar atento para o contexto. O papel do observador nesse processo não é neutro, uma vez que não há uma realidade objetiva, mas multiversos que se constituem a partir daquele que observa.

Para que a observação por meio de um olhar atento e sensível se dê faz-se necessário recorrer à atenção cartográfica que “é definida como concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento” (Kastrup, 2007, p. 15). Essa atenção para o campo diz sobre a o rompimento com a lógica de uma observação cuja atenção é seletiva, mas se entrelaça com uma atenção flutuante, assim como nos sugere o voo de um pássaro que contempla o ambiente de uma forma global, mas que em algum momento tem sua atenção solicitada por uma presa.

Considerando que a documentação pedagógica está relacionada também a um processo investigativo, cabe utilizarmos ferramentas de pesquisa e, me parece, que a cartografia vai visceralmente ao encontro do processo documental, pois a atenção proposta no *hódos-meta* é aberta e acolhe os signos que fazem com que o professor-pesquisador analise os processos que emergem no documentar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Uma observação do extraordinário

que, emerge dele, mas já estava presente de forma virtual e apenas se atualiza, como nos lembra Kastrup (2007).

O registro:

Analisar o registro a partir da cibernética remete à comunicação entre humanos e à linguagem, pontos de análise da oitava Conferência Macy. As análises apresentadas nessa conferência indicam a linguagem como uma das diferentes formas de comunicação, mas de caráter digital, pois possui códigos. Já a comunicação entre humanos “é analógica, não é mesmo? A comunicação que acontece entre pessoas, que envolve suas pessoas inteiras, o peso sobre seus ombros e o levantar de suas sobancelhas, e todo o resto, não possui este caráter digital” (Macy 8, p. 76-78 *apud* Masaro, 2010, p. 146). A partir desses conceitos, o registro pode ser analisado como uma forma de linguagem digital, como por exemplo o conteúdo de uma fala.

Na epistemologia genética o registro está associado à memória e envolve os conceitos de assimilação e acomodação, pois ao ter contato com novas informações haverá a assimilação e posteriormente a reorganização de uma informação nova no lugar de uma antiga. Esse processo se dá pela organização de estruturas mentais que passam por equilibração majorante. “As modificações não provêm diretamente da ação do objeto, mas das modificações que o sujeito faz de seus esquemas assimiladores assim que for impactado ou afetado pelo objeto” (Becker, 2014, p. 111).

Na semiótica clássica o registro pode ser analisado a partir do significado que os signos possuem em diferentes formas de registro. Retomo o exemplo do pato para demonstrar essa proposição: o pato pode ser representado por diferentes signos – palavra, imagem, som (quack-quack). Retomando a tríade (fundamento, objeto e interpretante) de Peirce (2005), pode-se dizer que o objeto é o próprio pato e o interpretante diz sobre como o conceito de “pato” é interpretado (podendo remeter à memórias da infância na casa dos avós, ou a imagem mental de um pato mimografiado no período da pré-escola).

Na pesquisa quantitativa o registro pode ser analisado a partir da análise de como os índices foram obtidos, a partir de qual banco de dados, que instrumentos foram utilizados para a interpretação desses dados (softwares), se foram utilizados diferentes métodos de análise (referência cruzada, desvio padrão, média, mediana) e quais as relações entre os dados obtidos com a pesquisa desenvolvida.

Pode-se observar como o registro é definido nas diferentes perspectivas. Nas pesquisas há um consenso sobre a diversidade nas formas de registrar, incluindo relatos escritos, produções das crianças, fotografias, vídeos (Marques, 2010; Simiano, 2015; Aquino, 2020;). No entanto, em virtude de haver uma conceituação de registro como sinônimo a documentação percebo a importância de esclarecer esse ponto.

O registro está relacionado às diferentes formas de registrar como já mencionado e é parte constituinte da documentação pedagógica, mas “nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade” (Pinazza; Fochi, 2018, p. 18). Esse aspecto está relacionado ao entendimento de algumas professoras em relação ao como, o que registrar e por quê. Em alguns casos a foto com pose é tida como registro e parte da documentação pedagógica, demonstrando que muitas vezes o registro vem antes da experiência que deve ser registrada ou até no lugar dela. Não é diferente quando textos são inseridos na documentação sem nenhuma reflexão sobre o processo, do mesmo modo que a foto com pose, esse texto não traz impressa a experiência da criança. Registramos para manter viva a experiência, que ao ser narrada ganha uma nova configuração, uma forma de “recortar preciosidades” como propõe Simiano (2015, p. 60). Para Marques (2010), o registro tece relações com a formação de professores ao possibilitar uma reflexão sobre a prática além de estar vinculado à produção de memória e identidade.

O conceito de registro diz sobre as diferentes possibilidades de criar memória sobre as experiências. Nessa tese busco os conceitos de individuação e técnica para conceituar o registro.

Os processos de individuação como sendo um constante devir, apontam para uma transformação constante do ser individuante, o registro nessa teoria precisa estar voltado para a individuação, para as experiências de vida do bebê e da criança pequena que dão vazão para esse processo de constituir-se na relação consigo, com seus pares, com os adultos, com o meio no qual está inserido. Portanto não pode ser focado em uma mera foto, um vídeo, um texto que não diz nada sobre o processo da criança, precisa propor uma reflexão de como se dão as experiências. A técnica ligada ao registro trata sobre a forma que ele se dará, por meio do uso da narrativa, da câmera de celular, da utilização das paredes da instituição infantil, com o uso de diários, de outros recursos tecnológicos que também passam por processos de individuação fazendo modificações neles próprios e no meio.

A interpretação:

A interpretação na cibernética está relacionada ao processamento de informações pelo sistema. “É a prática da comunicação que sustenta a convencionalidade do código; mais do que isto, é ela que instaura a partilha do sentido em face das pequenas variações individuais na construção e na interpretação das mensagens” (Masaro, 2010, p. 163-164). A retroalimentação ou *feedback* é fundamental nesse processo uma vez que a entrada de informação no sistema produz um feedback que fará uma readaptação do sistema em função dessa nova informação, num processo circular.

Pode-se analisar a interpretação a partir da epistemologia genética pelo viés dos conceitos de assimilação e acomodação, assim como no caso do registro. Os significados são conferidos segundo a estrutura mental do sujeito, mas se complexificam com a entrada de novas informações que serão acomodadas. Considerando que a epistemologia genética é uma teoria construtivista, tem-se que levar em conta que o sujeito é ativo nesse processo, portanto constrói conhecimento sobre suas experiências que estarão intrinsecamente relacionados com a forma como interpretam determinada questão.

Na semiótica clássica a interpretação ocorre a partir do significado dos signos que é dado pelo interpretante. Por existir a possibilidade de diferentes formas de interpretar o signo, como foi visto no caso do registro, haverá então distintas interpretações.

Na pesquisa quantitativa a interpretação envolve diferentes instrumentos de interpretação (softwares), se foram utilizados diferentes métodos de análise (referência cruzada, desvio padrão, média, mediana) e quais as relações entre os dados obtidos com a pesquisa desenvolvida.

A interpretação, assim como a observação, está carregada da subjetividade de quem interpreta, portanto é fundada nos processos de individuação que abarcam os seres vivos e o meio físico. As perguntas que primeiramente levaram ao registro são retomadas para que uma seleção intencional seja realizada. Revisitar as diferentes formas de registro, buscar um fio condutor que possibilite contar uma história, dialogar com os pares com vistas a encontrar o que não foi observado em um primeiro momento, novas lentes que ampliam o já visto e que corroboram para dar visibilidade ao infraordinário.

Para Simiano (2015) a interpretação na documentação pedagógica ocorre de forma coletiva, uma vez que ao compartilhar os registros com outras professoras há uma ressignificação do registro. Esse caráter pode ser associado à individuação e à transdução, pois

a todo momento o ser vivo passa por processos de individuação, ou seja, um infinito devir que traz novas formas de interpretação, pois ele já não é mais o mesmo.

A narrativa:

A narrativa na cibernética refere-se à comunicação e está associada ao *feedback* e aos sistemas de controle. A entrada de uma informação ocorre, o sistema se autoregula e essa informação se dá por um período até que uma nova informação seja inserida gerando modificações ou manutenção do sistema. Na si-cibernética, a narrativa está associada ao papel do observador na construção dessa narrativa, considerando que ele constroi uma realidade que será narrada o que coloca a autopoiese como integrante do narrar, pois há uma criação e recriação de um processo.

Para a epistemologia genética a narrativa está vinculada aos estágios de desenvolvimento da criança (sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto), pois o narrar demonstra como as crianças compreendem o mundo por meio da contação de suas experiências. Com o caráter construtivista do conhecimento, ao narrar suas experiências a criança cria mundos e ressignifica seu viver.

Na semiótica clássica a narrativa assim como o registro pode ser analisada a partir do significado que os signos ganham em determinado contexto. Esses signos que podem ser uma palavra, imagem, som, são organizados de forma a dar um significado para determinado processo, o que implica o papel de quem narra e faz a seleção desses signos.

A narrativa na pesquisa qualitativa diz sobre como o pesquisador identifica recorrências ou discrepâncias nos índices que não são apenas números, mas dizem sobre questões sociais, econômicas e que, por isso, carregam histórias de vidas dentro de um contexto.

O conceito de narrativa nesta pesquisa está relacionado à forma de organizar a experiência por meio da memória humana, a qual possui um papel primordial na aquisição da linguagem. Segundo Bruner, a narrativa

lida (quase que a partir da primeira fala da criança...) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. [...] Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado (Bruner, 1997, p. 52).

Partindo do pressuposto de que a narrativa é um modo de pensar e contar a experiência, logo, cabe a reflexão de que o que é narrado na documentação pedagógica não é simplesmente um processamento de informação sobre o bebê e a criança, como em um sistema computacional. Trata-se de dar significado para o que é experienciado pela criança que está imersa em uma cultura, ao mesmo tempo que produz cultura. “É a cultura, e não a biologia, que molda a mente e vida humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo” (Bruner, 1997, p. 40).

A narrativa que inclui uma produção entre narrador e expectador é atravessada pela objetividade entre parênteses de Maturana. Quem narra e quem ouve ou lê uma história, parte de suas construções subjetivas que partem de um referencial e, portanto, se constituem como prismas de uma realidade e não “a” realidade. Para Bruner (1997) esse aspecto está relacionado à produção de significado que gera distintas interpretações das realidades e eu acrescento também a ideia de indeterminação proposta por Simondon (2020a), que propicia a existência de uma máquina aberta com novas possibilidades de ação. Narrar como ato que envolve afetação e é parte constituinte do narrador, como nos sugere Simiano (2015).

A memória:

Na cibernética o conceito de memória foi debatido na sexta Conferência Macy, mas não chegou-se a uma definição específica, pois havia diferentes interpretações por parte dos pesquisadores (Masaro, 2010). No entanto, busco em Wiener (1954, p. 23) a definição de memória como sendo “combinações dos dados introduzidos no momento com os registros obtidos de dados anteriores armazenados”. Nessa perspectiva a memória está vinculada aos conceitos de retroalimentação e *feedback*.

Na epistemologia genética a memória é um processo cognitivo que envolve a assimilação e a acomodação, pois ao ter contato com novas informações haverá a adaptação por meio da reorganização de uma informação nova no lugar de uma antiga. O aprendizado anterior funciona como base para a construção de novas experiências por meio das novas informações que foram acomodadas.

A memória na semiótica clássica está associada ao hábito,

Recordo cores com uma precisão incomum porque fui muito treinado para observá-las; porém, minha memória não consiste numa visão de alguma espécie, mas sim num

hábito por força do qual posso reconhecer uma cor que me é apresentada como sendo parecida ou não com outra cor que vi antes (Pierce, 2005, p. 15).

Uma memória que possibilita analisar a percepção por meio de semelhanças e diferenças daquilo que se experienciou em relação à experiência atual.

Na pesquisa quantitativa a memória está associada às respostas dadas pelos participantes nas entrevistas, questionários, que estão vinculadas à capacidade dos participantes em relembrar fatos e experiências.

Nessa tese, a memória tece relações com a narrativa e a informação ao passo que se conceitua como a retenção de uma informação para uso posterior. Esse argumento, alicerçado na teoria simondoniana aponta para o entendimento de que a memória não é apenas suporte fiel, mas processo material capaz de ter efeitos informativos.

Na memória humana há a conservação da forma, por isso a capacidade de a partir de uma determinada experiência sermos capazes de retomar o vivido em outro contexto. Para Simondon (2020b, p. 212), a memória é significação que, por sua vez “é o sentido que um evento assume em relação a formas que já existem; a significação é o que faz um evento ter valor de informação”.

A memória também está associada à individuação uma vez que esse processo ocorre justamente pela atividade de memória (Simondon, 1995). Se há um processo contínuo de individuação mantido pela memória, tem-se a transdução que mantém vivo o indivíduo. Aqui reside um aspecto primordial da memória, pois pode-se inferir que ela, assim como a transdução, está intrinsecamente relacionada à manutenção do vivente.

A informação:

A informação é conceito chave para a cibernética, pois é “um termo que designa o conteúdo daquilo que permutamos com o mundo exterior ao ajustar-nos a ele, e que faz com que nosso ajustamento seja nele percebido” (Wiener, 1954, p. 17). A informação envolve a comunicação e o controle tanto nas máquinas, como nos sistemas vivos.

Na epistemologia genética a informação se relaciona com a assimilação e a acomodação assim como a memória. Na assimilação a informação se junta às estruturas anteriores e na adaptação a informação nova promove uma reorganização do sistema.

Na semiótica clássica, a informação está vinculada aos conceitos de fundamento, objeto e interpretante, pois o signo carrega informações que ganhará distintos sentidos dependendo do meio em que se dá.

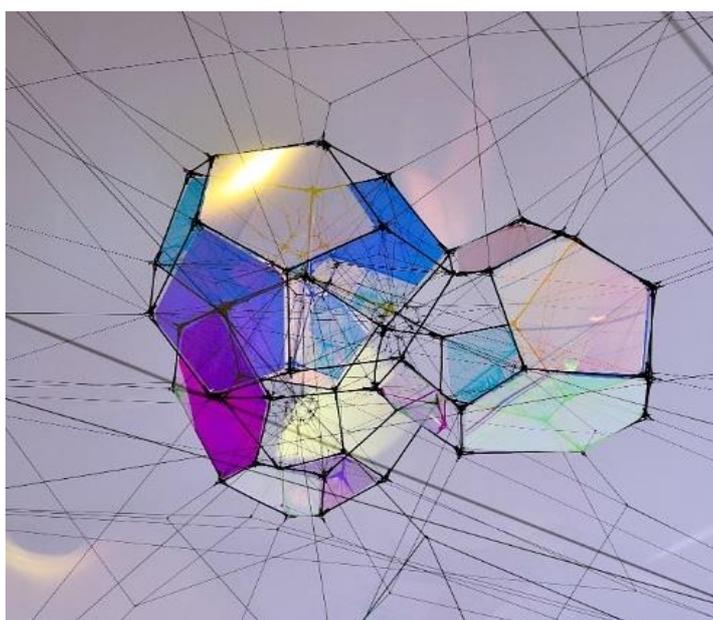
Na pesquisa quantitativa a informação se materializa nos dados obtidos, normalmente numéricos que podem ser apresentados por meio de número inteiro, porcentagem, representados por meio de tabelas, gráfico de barra/linha/pizza, e possui um caráter objetivo.

Nesse estudo, tudo o que é informação num sistema, torna-se forma, na medida em que faz síntese num outro sistema de individuação. A informação difere da noção cibernética do conceito, pois não diz respeito a entrada e codificação de um dado, “é portanto, um começo da individuação, uma exigência de individuação, nunca é uma coisa dada” (Simondon, 1995, p. 29).

Na documentação pedagógica temos as narrativas, os vídeos, as imagens, que são forma e informação no momento em que constituem os registros das professoras em suas diversas formas de descrição. Quando essas narrativas passam a integrar a documentação em si são tidas como forma no encontro com aqueles que vão - ler, olhar, manusear - a documentação. Mas também é informação no momento em que dão sentido às experiências das crianças, que por sua vez, são ressignificadas por aqueles que estão em contato com essa documentação.

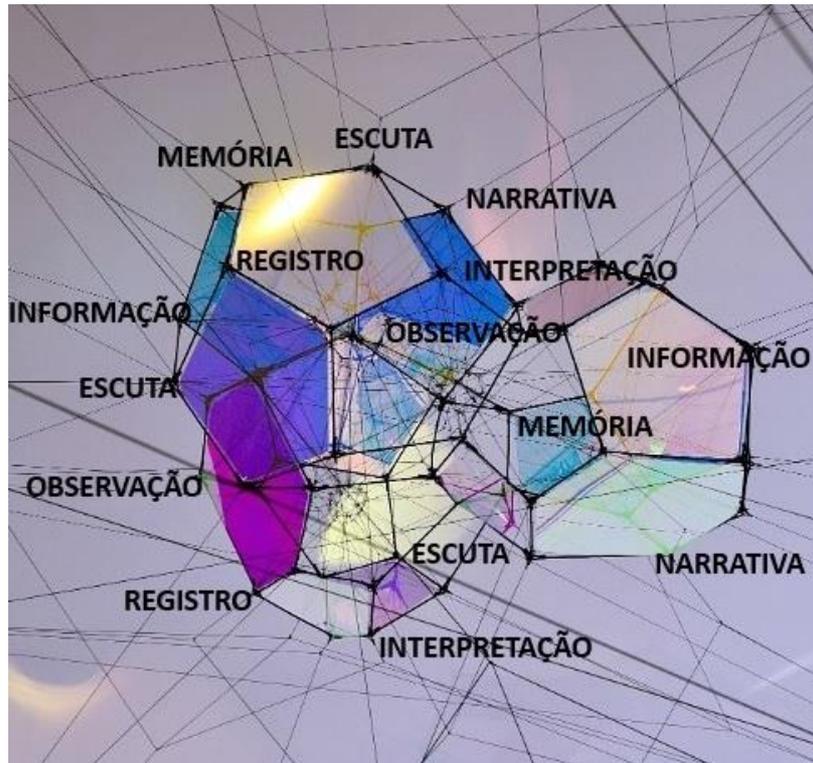
Considerando as dimensões que compõem a documentação pedagógica sugiro um esquema que apresenta a dimensão transdutiva da documentação pedagógica:

Figura 12. Entangled Orbits



Fonte: Saraceno (2017-2018)

Figura 13. Documentação Pedagógica



Fonte: A própria pesquisadora (2023) inspirada na obra *Entangled Orbits* de Saraceno (2017-2018)

Assim, a estratégia da documentação pedagógica se constitui numa dimensão fractal/caleidoscópica na qual a criança analisa seu processo de construção de conhecimento, o professor avalia e reavalia sua práxis ao mesmo tempo que acompanha os avanços da criança, a escola analisa qual conceito de infância e criança permeia sua proposta pedagógica e os pais reconhecem esses processos e conseqüentemente participam de forma efetiva do processo de aprendizagem das crianças. Um processo constante e ininterrupto de produção de si onde cada sujeito através da conversação vai afetando e sendo afetado.

Ao documentar o professor apresenta uma realidade, que não é objetiva, mas está alicerçada na sua experiência, na estrutura que apresenta naquele momento. Portanto, a metacognição é importante, pois possibilita ao professor a retomada dos registros de forma individual e compartilhada com seus pares e encontre nesse novo olhar, aspectos que talvez em um primeiro momento não tinham feito sentido para ele, pois nesse instante o professor não é mais o mesmo. Para isso, a formação que tenha em foco uma política cognitiva inventiva, como proposta por Kastrup e Pozzana (2020, p. 37), precisa alicerçar os cursos de formação inicial e continuada de professoras, pois instiga “o desejo de criar, experimentar modos de ensinar e modos de formação múltiplos e singulares”.

5.1 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

No contexto italiano, pós Segunda Guerra Mundial, um pedagogo junto com a comunidade local vislumbra uma nova sociedade capaz de conviver de forma colaborativa, distintamente daquela que vivenciou a guerra. Loris Malaguzzi deu vida a abordagem italiana que hoje conhecemos como Reggio Emilia. Com ênfase nas potencialidades das crianças, na pedagogia da relação e da escuta, no espaço como terceiro educador, a abordagem tornou-se referência no norte da Itália e também internacionalmente a partir da publicação da revista *Newsweek*, em 1991 (Brasil, 2018).

Nesse contexto de educação participativa, se constituiu a documentação pedagógica a partir dos princípios ético, político e estético. O primeiro associado ao diálogo entre a comunidade escolar; o segundo a partir da criação de memórias do processo individual de cada criança ou do coletivo (Mello; Barbosa; Faria, 2018) e o terceiro relacionado ao sensível (Simiano, 2018).

A internacionalização da abordagem reggiana despertou o interesse de instituições em conhecer essa experiência pedagógica, o que tem se efetivado a partir de grupos que visitam esse espaço em Reggio Emilia (Brasil, 2018). A existência de centros de referência, que organizam formações, como o Reggio Children e a Rede Solare fortalecem a internacionalização e a permanência de formações para professores que tenham como foco as teorias italianas, especialmente àquelas que tratam sobre a documentação pedagógica.

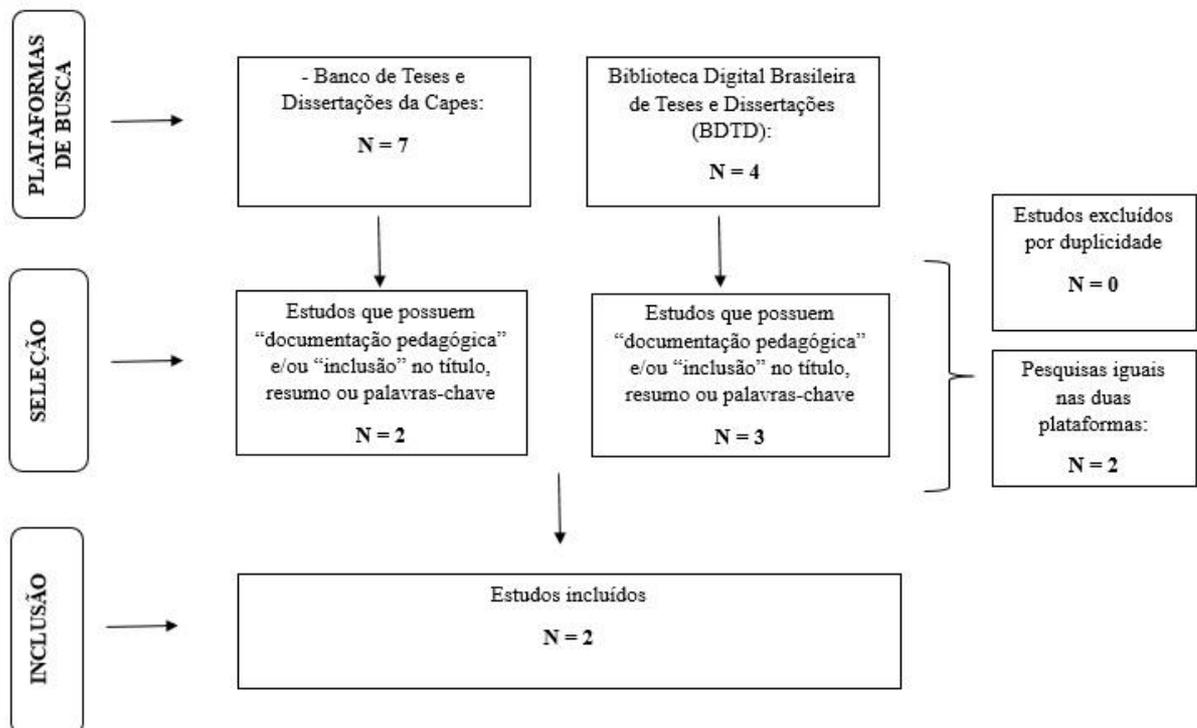
No contexto brasileiro existe uma consensualidade da importância do processo documental, pelos pesquisadores e teóricos (Simiano, 2018) e verificamos que algumas instituições “vivenciam em seu cotidiano pedagógico o uso dessa estratégia” (Brasil, 2018, p. 13), além de também ofertarem formações aliadas à abordagem italiana. Assim como no Brasil, outros países da América Latina tem apresentado essa tendência, como é o caso da cidade de Tigre, Argentina, com a instituição Jardín Fabulinus.

Essa importação da implementação da documentação pedagógica a partir dos referenciais italianos se associa com a lógica de reconhecer a episteme do norte global como aquela que possui relevância em detrimento do que vem sendo produzido no sul global, perpetuando assim a colonização europeia em relação aos países da América Latina. Se a documentação pedagógica está associada às crianças e às infâncias e tem adquirido essa univocidade na sua implementação, logo há o entendimento de uma infância globalizada, única, que possui uma subjetividade predominante, majoritariamente arquitetada pelos países ditos

desenvolvidos. Para Rama (2021), a ideia de infâncias a partir do sul global deve ser localizada no centro da discussão, como um desvio narrativo que rompe com discursos dominantes vindos do que se costuma mencionar como “a parte de cima do mapa”. Carvalho (2021) faz uma importante reflexão sobre as políticas de currículo destinadas à Educação Infantil propondo uma crítica em relação à BNCC que apaga o papel docente e desconsidera a diversidade tanto no que se refere às regiões, como também em relação às discrepâncias sociais e econômicas nas quais se inserem as instituições infantis.

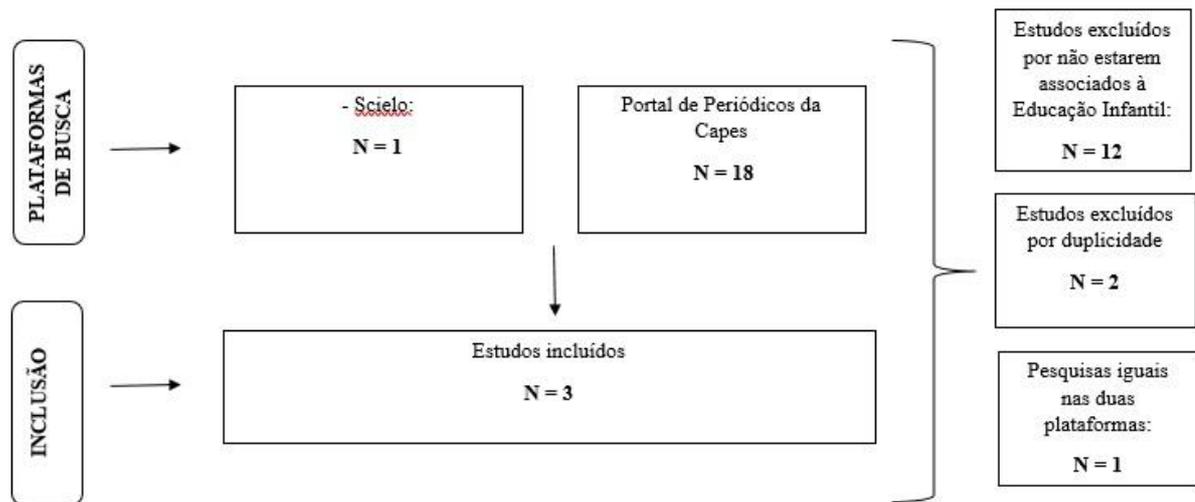
Como forma de propor um panorama sobre a documentação pedagógica nas pesquisas brasileiras fiz essa busca em quatro banco de dados a partir dos descritores “documentação pedagógica” *and* “inclusão escolar”. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scielo e no Portal de Periódicos da Capes, cujo número de pesquisas encontradas foram organizados no organograma a seguir:

Figura 14. Teses e Dissertações



Fonte: Brasil (2023)

Figura 15: Artigos



Fonte: Brasil (2023)

Para esta tese foram incluídas 5 pesquisas (1 tese e 1 dissertação) e 3 artigos considerando os descritores “documentação pedagógica” and “inclusão”. A escolha por esses descritores deu-se primeiramente em virtude de uma posição ética frente ao termo inclusão que contempla o meu entendimento da educação especial na perspectiva inclusiva. A segunda justificativa está relacionada a um número menor de pesquisas encontradas com os descritores “documentação pedagógica” and “educação especial” e “documentação pedagógica” and “inclusão escolar”. O número ínfimo de pesquisas que relacionem a documentação pedagógica e a inclusão é um indicativo de como os bebês e as crianças pequenas com deficiência possuem uma invisibilidade também nas pesquisas brasileiras. Esse índice aponta para a importância da discussão apresentada nessa tese e justifica o seu desenvolvimento.

Juntamente às pesquisas que contemplem a interrelação entre as duas temáticas, trarei ao longo desse capítulo estudos que corroboram no desenvolvimento dessa tese, em especial aqueles que propõem uma crítica à documentação pedagógica focada nos referenciais italianos.

A importação do conceito de documentação além de instigar a discussão em relação a perspectiva decolonial, tem gerado diferentes interpretações no contexto brasileiro, especialmente em relação às definições que tem se dado para a documentação pedagógica. Ao analisar os estudos pode-se verificar que há a existência de categorias para a conceituação da documentação pedagógica, o que parece uma tendência tanto nas pesquisas italianas conforme Marques (2010) e Simiano (2015), quanto no contexto brasileiro.

Nas pesquisas foco de análise para esse estudo foram encontradas as seguintes categorias:

- a) Documentação e narrativa: Simiano; Vasques (2015);
- b) Documentação e imagem de criança, escola, pedagogia: Sekkel; Zanelatto; Brandão (2010); Marques; Simão; Zwierewicz (2022);
- c) Documentação e avaliação: Nascimento (2018); Cavarzan (2021);
- d) Documentação e ação docente: Simiano; Vasques (2015); Nascimento (2018);
- e) Documentação e história/memória: Simiano; Vasques (2015); Cavarzan (2021);
- f) Documentação e formação e autoformação de professoras: Nascimento (2018);

Nascimento (2018) em sua dissertação embasada teoricamente em alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, objetivou analisar como se dá a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos (SP) e questiona de que forma a avaliação formativa está associada à esse processo. Sua pesquisa teve como participantes duas professoras da Educação Infantil, quatro professoras do Ensino Fundamental e gestores (supervisores e diretor). Para a pesquisadora é fundamental “que os registros da avaliação sejam componentes da documentação pedagógica” (Nascimento, 2018, p. 79) e dá enfoque para os conceitos de documentação pedagógica e para o portfólio, que segundo ela, o primeiro é confundido e funde-se com o segundo. Em momento posterior da pesquisa ela declara que tanto a documentação pedagógica quanto o portfólio se constituem como “uma boa forma de registro obedecendo às devidas formas de construção dos mesmos” (Nascimento, 2018, p. 85), no entanto esclarece que ambos precisam ter uma lógica de avaliação de processo e não como produto final. Declara que a documentação pedagógica precisa fazer parte do trabalho docente incluindo uma autoavaliação sobre a prática pedagógica. A pesquisadora menciona o papel da abordagem italiana, em especial as produções de Loris Malaguzzi no desenvolvimento e divulgação do conceito de documentação pedagógica, mas suas análises sobre o conceito se fundamentam em Marques (2010) e Simiano (2015).

Cavarzan (2021) em sua tese que também teve fundamentação na Teoria Histórico-Cultural, visou construir um roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil em bebês e crianças bem pequenas no contexto de Curitiba (PR) tendo como participantes professores que atuam ou já atuaram na Educação Infantil. A discussão sobre a documentação pedagógica abarca um dos objetivos do estudo e visou apresentar como a

documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil ocorrem nos contextos internacionais e nacionais. Ao compreender a avaliação como um processo a pesquisadora afirma que se aproxima às concepções de Reggio Emilia dando prioridade para esse referencial na busca dos artigos sobre a temática destacando que a compreensão da documentação pedagógica no âmbito mundial favorece o entendimento de como se dá a avaliação na Educação Infantil no cenário internacional, pois para ela a “documentação pedagógica está diretamente relacionada com avaliação, é por meio desse recurso que se constroem narrativas que subsidiam as avaliações na EI” (Cavarzan, 2021, p. 186), o que explicita a associação da documentação pedagógica com a avaliação. Apesar de propor que outras abordagens sobre a documentação pedagógica precisam ser conhecidas, a pesquisadora traz um exemplo de San Miniato (Itália), o que pode diferir enquanto algumas ações, no entanto não deixa de ser uma importação de um modelo do norte global. O foco na criança e a documentação pedagógica como forma de construção de sua história também é apresentado pela pesquisadora, bem como a importância de um trabalho coletivo entre os profissionais da instituição infantil.

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), realizaram uma pesquisa em uma EMEI da cidade de São Paulo com o objetivo de identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo. O estudo se deu por meio de observações no Estágio I (crianças de três e quatro anos), Estágio II (crianças de quatro e cinco anos) e Estágio III (crianças de cinco e seis anos) com embasamento teórico na Teoria Crítica da Sociedade. As pesquisadoras apontam para as diferentes concepções de criança presentes na instituição e o descaso com a falta de reflexão institucional sobre esse aspecto, indicando momentos das observações em que algumas professoras utilizavam-se da humilhação como forma de controle das crianças, aspecto que aponta para a compreensão de que aquela “escola produz subjetividade, formas de pensar e sentir mais duráveis do que muitos conhecimentos ali aprendidos” (Sekkel; Zanelatto; Brandão, 2010, p. 122). O trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição era praticamente inexistente demarcando a exclusão entre crianças e adultos. Segundo as autoras havia apenas um único registro sobre as aprendizagens das crianças que se traduz no que foi desenvolvido no bimestre e no desenvolvimento motor e do grafismo junto à algumas produções da criança. Essa falta de documentação, segundo as autoras, fragiliza a constituição de uma história daqueles que fazem parte do cotidiano na instituição infantil.

Simiano e Vasques (2015) inspiradas nas interseções entre a filosofia de Walter Benjamin, a psicanálise, o direito à educação e a pedagogia italiana propõe a documentação pedagógica como um percurso narrativo a partir de uma experiência com crianças de três a

quatro anos de uma instituição infantil de um município do sul de Santa Catarina (SC). As pesquisadoras analisaram um diário que compõe a documentação pedagógica de uma criança em situação de inclusão escolar, seus pares e família. A documentação pedagógica é fundamentada nos pressupostos italianos, onde criança e professor são co-protagonistas e “oferece referências à história e à memória, subjetiva e coletiva de um grupo” (Simiano; Vasques, 2015, p. 289). Apontam que as páginas dos diários narram o cotidiano, os acontecimentos do dia-a-dia e referem a importância da documentação para o trabalho docente. Para as pesquisadoras o conceito de documentação não pode ser associado à coleta de episódios que tenham por objetivo apenas dar informação gerando um relatório, mas que envolve coleta, reflexão, interpretação, invenção e principalmente narração.

Marques, Simão e Zwierewicz (2022) buscaram analisar os discursos sobre as crianças com deficiência na documentação pedagógica. O estudo teve como referencial teórico a sociologia da infância e estudos foucaultianos e ocorreu em dois municípios do Sul do Brasil - RS e SC -, no entanto para o artigo, as pesquisadoras optaram em trazer aspectos apenas do município localizado na região oeste de SC em duas EMEI's, tendo como participantes três profissionais de apoio e cinco professoras de educação infantil que possuíam crianças de 4 e 5 anos com deficiência matriculadas em suas turmas. A formação continuada de professores teve enfoque na pesquisa, pois por meio de formações as professoras participantes do estudo puderam rever suas documentações que eram voltadas apenas ao relato das dificuldades e comportamentos das crianças e com uso de fotos com pose. A fala das professoras sobre a supermedicação das crianças com deficiência e a ausência de laudo médico apontada como elemento que dificulta o trabalho docente foi analisado pelas pesquisadoras. O conceito de documentação pedagógica das participantes era restrito “aos pareceres trimestrais que elaboram de seus alunos, aos trabalhos gráficos que as crianças realizam e ao conjunto de fotos que possuem dos alunos em seus aparelhos celulares” (Marques, Simão e Zwierewicz, 2022, p. 18). Faço destaque para a ação formativa proposta pelas pesquisadoras para que pudessem corroborar com uma mudança de compreensão acerca da documentação pedagógica. Realizado esse momento formativo as professoras começaram a fazer anotações e fazer registros de brincadeiras na sala e no pátio, mas ainda não focavam para as ações cotidianas da criança na pré-escola. No entanto, as documentações passaram a narrar o que a criança com deficiência diz e faz no dia-a-dia. Para além da formação micro (instituição infantil), o exercício documental foi proposto como formação para os professores da rede municipal e alunas do curso de Pedagogia da universidade a qual as pesquisadoras são vinculadas demonstrando a importância do papel da parceria entre universidade e escola para os processos de inclusão

escolar, bem como o papel do desenvolvimento de uma pesquisa que precisa convocar esse trabalho colaborativo-formativo.

Das 5 pesquisas que compreendem a temática da tese, apenas a de Simiano e Vasques (2015) tem como participantes as crianças bem pequenas, sugerindo que além da quase inexistência de pesquisa que articule documentação pedagógica e inclusão, a questão da invisibilidade dos bebês e crianças pequenas como participantes de pesquisas é maior ainda e pode-se dizer que os estudos que envolvem os primeiros é ainda menor se considerarmos que a maioria das pesquisas tem como participantes professores que atendem crianças de 4 a 5 anos.

Conforme mencionado, apresento outras pesquisas que não configuraram nos descritores “documentação pedagógica” *and* “inclusão”, para que se possa ter uma maior dimensão de como o conceito de documentação pedagógica vem sendo desenvolvido, bem como estudos que convocam um olhar para a documentação pedagógica para além dos referenciais italianos.

Marques (2010) realizou sua pesquisa em uma pré-escola municipal de Bolonha (Itália) e em três pré-escolas municipais de São Paulo (Brasil). Para o pesquisador a documentação pedagógica “implica a coleta, a seleção e a organização de registros tendo por base um fio condutor que norteia o processo, e indica a apropriação da prática e a reflexão sobre ela” (Marques, 2010, p. 337). Um aspecto importante o qual vai ao encontro de uma das apostas desta tese é que não há uma única forma de documentar, pois esse processo está relacionado ao contexto em que ocorre. Também aponta que os registros podem ser diversos como: relato escrito, produções das crianças, fotos, vídeos. Para Marques, a documentação possui algumas finalidades: construção de memória, comunicação com a família e outros interlocutores e reflexão sobre a prática.

Simiano (2015) em sua tese pesquisou quatro creches de Pistoia (Itália) e conceitua a documentação pedagógica como “uma narrativa peculiar constituída na materialidade das ‘coisas’ pelas quais o bebê narra e é narrado” (Simiano, 2015, p. 124). A pesquisadora também aponta a variabilidade nas formas de documentação no contexto investigado e salienta os princípios do documentar: a escuta, a observação, o registro e a interpretação.

Em sua dissertação, Aquino (2020) realizou um estudo com crianças de 4 a 5 anos e suas professoras tendo a documentação pedagógica como referência no trabalho de campo, um aspecto importante uma vez que além de abordar a temática no estudo, o pesquisador utiliza a documentação pedagógica como método indo ao encontro de uma das funções da documentação que é o processo investigativo da prática docente. Para o pesquisador há diferentes formas de registro (escrito, fotos, vídeos) e suportes desde os murais até os dossiês.

Ao utilizar-se de diferentes formas de registro no campo, Aquino percebeu o quanto as crianças reconheciam a importância de suas produções ao visualizá-las nesses registros e aponta a necessidade de compartilhamento dos registros entre as professoras como uma forma de reflexão do trabalho docente.

Em estudo desenvolvido por Marques e Almeida (2011), os conceitos de registro, diário de aula, portfólio e documentação são tidos como complementares, apesar de possuírem concepções e nomenclaturas distintas, pois têm como base a “concepção de ensino como atividade profissional reflexiva” (Marques; Almeida, 2011, p. 177). No entanto, as análises das pesquisadoras se destinam apenas ao papel do professor ou a constituição do registro como cultura organizacional, saindo do ato individual do professor de registrar, para compor uma lógica institucional, mas ainda sem propor uma reflexão em relação ao papel das crianças nesse processo.

Pereira e Silva (2019) definem a implementação da documentação pedagógica em um contexto específico da Universidade do Ceará a partir da junção dos seguintes documentos: relatório geral da ação educativa desenvolvida com a turma, relatórios individuais de cada criança e portfólio ou livro narrativo, descritivo e analítico. Neste estudo, a documentação também é associada ao processo de avaliação, definida como “prática de registro e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, que resulta na produção de documentação pedagógica” (Pereira; Silva, 2019, p. 115). A correlação da documentação com a avaliação também se encontra no estudo desenvolvido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) e Horn e Fabris (2018). As últimas trazem uma análise crítica em relação a documentação-avaliação salientando que a documentação pedagógica contrasta com a concepção de avaliação estandardizada e tem se concretizado como uma forma inovadora de avaliar.

Outras pesquisas têm definido os pareceres pedagógicos como documentação pedagógica (Uecker; Possa, 2021), e outras tornam o conceito de registro sinônimo ao de documentação (Horn; Fabris (2017); Pereira; Silva (2019); Duarte; Sanches (2022)). No entanto, o registro narrativo é parte constituinte e fundamental da documentação pedagógica, que segundo, Pandini-Simiano e Lisboa (2022), vai além ao ato de registrar. Entre outras definições já mencionadas, as pesquisas apontam a estreita relação entre documentação e narrativa (Simiano; Vasques (2015); Guimarães; Simiano; Charczuk (2021); Conte; Cardoso (2022)), na qual a documentação “configura-se como narrativa peculiar, tecida com os fios da experiência no encontro cotidiano de crianças e adultos” (Guimarães; Simiano; Charczuk, 2021, p. 176).

Para além dessas perspectivas, o estudo realizado por Horn (2017) analisou as práticas de registros docentes das crianças intituladas como documentação pedagógica e investigou como essas práticas de registros se configuram em práticas de governamento das infâncias prevendo modos unívocos de ser sujeito infantil. Em sua tese, a pesquisadora faz forte crítica em relação aos interesses das crianças, ao aprender a aprender, e ao apagamento da ação docente no que se refere ao ensino, sendo estes os argumentos de defesa de sua tese. A pesquisadora questiona, por exemplo, “como significar o aprender a aprender para uma criança de um ano de vida? De dois anos de idade?” (Horn, 2017, p. 162). Concordo com Horn (2017) na sua defesa em relação à importação do conceito de documentação pedagógica, no entanto contesto sua afirmação em relação ao aprender a aprender, tendo o Pensamento Sistêmico e a Filosofia Social e Técnica os referenciais que auxiliam no entendimento de que o aprender a aprender não está relacionado à uma atitude gerencialista de si e autogoverno, mas a um constante processo de autopoiese e individuação que se dá na relação com o outro e não de forma individualista, portanto o papel da ação docente é ponto essencial nesse processo. A pesquisadora também traz referenciais que defendem que o aprender a aprender propõe um deslocamento do coletivo para o individual, no entanto conforme apresentado nos capítulos 2 e 3 dessa tese, o processo é coletivo, na relação com o outro e a individuação coletiva proposta por Simondon (2020b) materializa muito bem esse aspecto.

Horn e Fabris (2017) questionam a naturalização da utilização das teorias italianas na fundamentação da documentação pedagógica, principalmente no sul brasileiro. Dentre as pesquisas elencadas, essa é uma das poucas que rompem com a ênfase nos referenciais da Itália e pretende uma crítica à essa lógica que prepondera em relação à documentação pedagógica sendo assim, uma perspectiva que influencia essa tese em relação à importação do conceito.

Segundo Horn e Fabris (2017, 2018), ao centrar-se na criança como indivíduo e remeter o papel do professor ao de coprotagonista, fazendo um deslocamento do foco no ensino para a aprendizagem, a documentação pedagógica se apresenta como uma estratégia afim ao neoliberalismo. Inspiradas em Foucault, as autoras enfatizam que a tecnologia, na atualidade, ao romper com o analógico e ao propor o digital tem sido uma aliada a esse registro que “busca o congelamento da ação vivida na escola” (Horn; Fabris, 2017, p. 1114) e também pode ser caracterizada como uma tecnologia de governamento (Horn; Fabris, 2018). Contrariamente a esse discurso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) declaram que a documentação pedagógica tem relação com a aprendizagem e o ensino e visa contemplar as singularidades nos processos de aprendizagem, em seus ritmos pessoais.

A análise das pesquisas sobre a documentação pedagógica sugere uma maior tendência dos estudos em se apoiarem teoricamente nos referenciais italianos e, em menor número, um grupo de pesquisadoras que vem propondo uma reflexão crítica sobre a adoção única e restrita da teoria italiana na proposição da documentação nas instituições infantis. A internacionalização da teoria italiana acerca da documentação e a existência de centros de referência parece ser um fator que tem consolidado a quase inexistência de uma crítica em relação ao papel dos professores e pesquisadores brasileiros na construção de conhecimento sobre a documentação pedagógica que é elaborada nos nossos contextos. Essa lógica está em consonância com o que Rodríguez (2018) define como *gubernamentalidad algorítmica* que, por meio dos algoritmos definidos como “um conjunto finito de instruções ou passos que servem para executar uma tarefa ou resolver um problema matemático através da manipulação de símbolos” (Rodríguez, 2018, p. 19, tradução nossa) vem formando subjetividades únicas por meio da alimentação de dados que temos feito ao utilizar as mídias digitais, em especial o Facebook, Instragram, Spotify, dentre outras.

Com o maior uso das redes sociais e plataformas digitais, em especial no período pós pandemia, temos visto o *boom* dessas tecnologias no cotidiano das pessoas. Capitalismo digital é como define Saura (2020) essa ação das grandes corporações - Google, Facebook e Microsoft - que através das doações e liberação de plataformas gratuitas, armazenam dados dos usuários e os utilizam como forma de governo.

A formação de professores também se encaixa nesse rol, uma vez que ao utilizar as redes sociais e tendo seus dados armazenados, a oferta de determinadas e únicas abordagens educacionais tem sido sugeridas e aceitas pelos educadores. Podemos verificar esse ponto nos “influencers educacionais” que tem ganhado espaço nas redes. Uma liquidez das relações que se direciona cada vez mais para o rompimento do convívio social e de uma análise crítica da formação docente. No caso da documentação pedagógica, os algoritmos também estão produzindo efeitos na educação ao sugerir únicas possibilidades de formação continuada aos educadores, que repercutem em modelos sob medida, como vem sendo o caso da documentação pedagógica.

Todos esses exemplos não estão associados à tecnologia em si, mas no que está por trás, nos humanos que projetam essa tecnologia com o intuito de domesticar comportamentos, naquilo que Zuboff (2020) chamou de *sem precedentes* ao tratar sobre o capitalismo de vigilância. Ainda, pode-se inferir que esse ponto diz respeito ao quanto há o domínio do conhecimento norte global sobre o sul global, o que por sua vez requer que, enquanto

pesquisadores brasileiros possamos por meio das pesquisas reafirmar o nosso papel enquanto produtores de conhecimento alicerçado nos contextos dos países do sul.

O conceito de documentação pedagógica nos estudos se diferencia, pois em alguns deles foi observada a tendência de propor distintos documentos como sinônimos à documentação. No entanto, se percebe um eixo que perpassa grande parte das pesquisas, a ideia de registro, narrativa e de uma forma menos predominante, a memória.

Com a discussão que apresento a seguir, quero chamar a atenção ao fato de que a definição de outros documentos que compõem a trajetória educativa da criança na instituição infantil como sinônimos a documentação pedagógica é um aspecto que requer reflexão, pois apesar de possuírem como foco os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, são diferentes. A documentação pedagógica configura-se numa estratégia fundamentada na pedagogia da participação, que tem o registro e a narratividade, como elementos presentes, mas não só. Já os demais, são documentos que também se propõe ao registro, mas não convocam ao entendimento da criança na sua potência, visam apenas descrever um processo, muitas vezes sem reflexão.

O entendimento da documentação pedagógica a partir desse ponto não define a existência de um único modo de documentar, pois os contextos socioculturais em que se desenvolve o processo educativo precisam ser o eixo para a tomada de escolhas, portanto, de modo algum podemos definir um único molde para a documentação. E talvez, aqui resida o nó, no sentido pejorativo do termo, no que se refere a importação das teorias italianas sobre a documentação que, sem um olhar atento para o campo, são tidas como um modelo sob medida.

O problema não está na documentação em si, mas em como nos apropriamos dela no nosso cotidiano e reproduzimos práticas sem uma reflexão crítica acerca dos nossos contextos. Por isso, acreditamos que a documentação pedagógica enquanto *pharmakon* (remédio e veneno ao mesmo tempo), não apresenta um aspecto positivo ou negativo em si, deve-se por essa razão observar as relações que são fomentadas em torno dela (Stiegler, 2013). Nesse sentido, o conceito de conjunto técnico e mnemotécnica é relevante para pensarmos um uso interessante da documentação pedagógica.

5.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONJUNTO TÉCNICO

Documenta-se com, junto e sobre os bebês e crianças pequenas ao mesmo tempo que documentamos a partir de um olhar que observa o campo. Tecemos e somos tecidos na

documentação que possui a dimensão fractal, caleidoscópica que vai modificando também aquele que documenta.

Entendo que é interessante repensar o conceito de documentação pedagógica na Educação Infantil enquanto conjunto técnico, isto é, pensando que não apenas os documentos (objetos) compõem a documentação, mas a relação que eles estabelecem entre si e, sobretudo, com a tecnicidade envolvida no processo de documentação. Portanto, é importante frisar que o que se pretende alcançar com a documentação é dar visibilidade às potências dos bebês e das crianças pequenas, sem separar cuidado e educação, afeto e mediação pedagógica.

Na medida em que o conjunto técnico é como um grupo de máquinas que funcionam a partir da ação do homem, que é o maestro desse sistema, “está entre as máquinas que funcionam com ele” (Simondon, 2020b, p. 46) por meio de um acoplamento, queremos pensar que o processo documental também é agenciado com as docentes que não são meramente usuárias ou alimentadoras dos registros documentais, mas artesãs de uma documentação que é também escuta, observação, interpretação, narrativa, registro, memória e informação.

Partindo desse pressuposto, enfatizo que a escolha por teóricos que trazem a perspectiva da técnica está fundamentada na concepção amplificante que esse conceito apresenta. Para além da questão do conceito de técnica, me deparo com o conceito de transdução na obra simondoniana que fornece um atributo ramificante/rizomático ao processo transdutivo o que resulta na ampliação do domínio de informações.

No que concerne a inclusão escolar, observo a necessidade de avanço na criação de novas técnicas para que se possa ir além do número de matrículas das pessoas com deficiência na escola comum. É preciso investir em ações que qualifiquem a inclusão desde a primeira infância (desde a formação de professores até o desenvolvimento de dispositivos que favoreçam esse processo) até a chegada dessa pessoa no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. No entanto, reconheço a captura da capacidade amplificante da transdução pelo capitalismo que tem transformado, por exemplo, a documentação pedagógica, em registro organizado para cumprir fins burocráticos, isto é, articulado à industrialização da memória bem como instrumento para o mercado pedagógico que a cada dia se amplia e dita normas de como elaborar uma documentação pedagógica “eficiente”, principalmente advindas do norte global.

Retomo a proposição de Bruner (1997) como forma de repensarmos a narrativa das experiências das crianças. Destaco que no intuito de mudarmos para uma perspectiva que dê visibilidade às capacidades das crianças é necessário que tenhamos em conta que o que não é dito existirá como ausência. Mas para que as professoras possam focar nas potências das

crianças é fundamental que, em um primeiro plano, haja o comprometimento ético de conceber a criança como parâmetro de si mesma (Meirieu, 2002).

Em um segundo momento esse aspecto demanda tempo para as professoras poderem conversar sobre o desenvolvimento das crianças, para o planejamento das propostas pedagógicas e também para revisitar as documentações de cada criança, tendo sempre em consideração que “o mapa não é o território” (Bateson, 1986). Nesse contexto é crucial o comprometimento em um nível macro (Gestão municipal, Secretarias de Educação, Gestão democrática) e micro (salas, computadores, internet) na oferta de condições mínimas, como a hora de planejamento, para que os grupos de professoras possam trocar impressões a fim de qualificar a narrativa de uma documentação. Se há a defesa de que as crianças aprendem na relação com o outro, essa premissa também é válida para as professoras que vivem um contínuo aprender a aprender e que precisam encontrar em seus espaços de atuação conjunturas que favoreçam que a produção de uma documentação pedagógica se constitua como uma invenção de um conjunto técnico e não a reprodução de um modelo importado de um contexto totalmente diferente em termos de número de crianças por sala, número de educadores, presença do professor especializado em sala de aula, como é o caso do contexto italiano (Benincasa-Meirelles, 2016) ou simplesmente um instrumento que cumpre com uma formalidade burocrática. A invenção aqui é tomada como uma contextualização da documentação pedagógica, considerando as especificidades do sul global, da América Latina, do Brasil, de Porto Alegre.

O conceito de *pharmakon* proposto por Stiegler (2013)⁴⁷ é fundamental para analisarmos o conceito de documentação pedagógica, pois ajuda a analisar como ela vem sendo empregada. O *pharmakon* não apresenta um aspecto positivo ou negativo, no entanto deve-se observar as relações que são criadas por ele (Stiegler, 2013).

Com base nessa concepção pode-se pensar a documentação pedagógica a partir da ideia de remédio, no sentido de cuidado, como uma técnica que contribui para os processos de aprendizagem ao propor a reflexão sobre as aprendizagens e estratégias que vem sendo implementadas no exercício docente. Mas também pode ser vista como veneno quando se torna reprodutora de um sistema capitalista focado em resultados e no mercado pedagógico, no qual a documentação compõe uma formalização da instituição infantil que cumpre com uma demanda dissociada de uma reflexão crítica acerca da aprendizagem e das teorias das crianças e se torna alvo do mercado na propagação de cursos que se propõe a ditar uma única forma de

⁴⁷ Stiegler toma emprestada essa ideia de Derrida (2005).

documentar. Nesse sentido, a documentação pedagógica além de possuir um caráter ético e estético, apresenta uma dimensão política que não pode passar despercebida. “Para Stiegler são sintomas da magnitude destes fenômenos personagens como Trump, Bolsonaro, Salvini, etc, os quais chegaram ao poder institucional aproveitando o big data e as dinâmicas sociais de orientação política geradas por algoritmos” (Vignola, 2020, p.7, tradução nossa).

A Filosofia Social e Técnica também robustece a ideia do cuidar e do educar como técnica a partir de uma perspectiva na qual o afeto não é da ordem da bondade, da comiserção, da emoção, mas da ordem da memória considerando que existem políticas de memória que condicionam a nossa forma de se dirigir a Outro. Essas políticas estão em disputa no mundo por formas de automatização industrializante e formas de amplificação transdutiva.

Para finalizar, sem dar um ponto final, proponho a seguinte reflexão: para que fins a documentação pedagógica enquanto técnica vem sendo elaborada?

5.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MNEMOTÉCNICA E A INDUSTRIALIZAÇÃO DA MEMÓRIA

Tanto Stiegler (1996, 2003), quanto Simondon (2020a, b) defendem o conceito de técnica para além da instrumentalização interrompendo com a noção de que a técnica está unicamente relacionada ao trabalho. Não se trata de tornar a máquina escrava do humano, mas compor com a técnica uma relação na qual interiorização e exteriorização se articulam (Simondon, 2020a, b). Nesse domínio a documentação pedagógica tem o papel de construir memória sobre os processos da criança, dos professores e da própria escola, é um tipo de mnemotécnica (Stiegler, 1996). Motivado pelas ideias de Simondon, ele compreende que “a técnica é mais do que a ferramenta, mais do que a máquina: envolve a invenção do ser humano⁴⁸” (Stiegler, 2003, p.151, tradução nossa) e destaca que ela é primordial para a existência da memória, da herança, da adoção e da invenção (Stiegler, 2003).

As mnemotécnicas se relacionam com diferentes tipos de retenções (primária, secundária e terciária) de acordo com a leitura que Bernard Stiegler (1996) faz da filosofia de Husserl e de Derrida. As retenções primárias seriam aquelas imediatamente conectadas com a percepção, elas envolvem a dimensão de uma memória de curtíssimo prazo, apenas suficientes para dar coesão à sensação. As retenções secundárias tem a ver com a memória dos sujeitos que

⁴⁸ “the technical is more than the tool, more than the machine: it involves the invention of the human” (Stiegler, 2003, p. 151).

sempre percebem conforme lembram, num certo sentido, toda retenção já é secundária, pois não conseguimos colocar nossas memórias pessoais de lado quando percebemos um acontecimento e o registro desse acontecimento é sempre mediado por essas memórias. Já a retenção terciária está relacionada com aquilo que é culturalmente produzido como registro, em geral escrito, simbolizado, integrado num padrão social normativo. A tese de Stiegler (1996) é a de que a automatização da vida no capitalismo digital está encurtando as cadeias de memória, “industrialização da memória”, de modo que a dimensão social, cultural, negociada, das retenções terciárias se perdem. A escrita ao invés de passar uma experiência no sentido pensado por Benjamin (1987) e Larrosa (2002) vai apenas sinalizar uma informação num sentido empobrecido, sem capacidade transdutiva. É o tempo do “dado” mais do que da palavra.

A industrialização da memória, fruto das retenções terciárias digitais também produzem efeitos na vida de bebês e crianças pequenas, especialmente àquelas com deficiência, pois dão margem para uma certa desatenção às potências de meninos e meninas, uma vez que na documentação poderão ser narrados processos nos quais as crianças são vistas a partir de suas potências/capacidades considerando seus avanços durante o processo ou por uma concepção capacitista, da falta, do não aprender. Essa definição traz consequências para as crianças que além do desestímulo para frequentar a instituição infantil, elas ficarão marcadas com a ideia de que não conseguem aprender ou que deveriam aprender ao mesmo tempo e da mesma forma que os demais colegas, bem como para as famílias que também não terão a compreensão de que cada criança tem um processo de desenvolvimento distinto da outra.

A implicação na ação docente das futuras professoras das crianças também é um aspecto que é comprometido quando a documentação é focada na falta e não na potência, pois já traz literalmente impressa a marca de que uma criança não aprenderia. Esse juízo repercute na escola de uma forma geral e conseqüentemente vai-se criando, na sociedade, uma memória deturpada e carregada de pré[conceito] sobre as pessoas com deficiência. Portanto, a memória epifilogênica assinalada por Stiegler (1996), que se conserva além da morte, é um ponto central quando se trata de documentação pedagógica. Pois as memórias das crianças com deficiência serão repercutidas por longo período, assim como a visão da incapacidade e da deficiência como doença aparece ainda nos discursos e exercícios docentes.

Enquanto num domínio de tecnicidade a documentação pedagógica é pensada como algo que busca fazer passar para um suporte mais perene uma memória incorporada, ou seja, que busca materializar em outro suporte (gráfico, visual, audiovisual, etc.) um tipo de memória que é distribuída em todas as partes do corpo enquanto experiência, assim como se referiu Varela (2004) em relação à aprendizagem do ponto de vista da “enação”. No domínio da

tecnocracia, que é o resultado de uma atitude tecnofílica e pouco crítica, de uma apropriação subalterna e não autoral de um meio técnico, o documento apenas legitima modos de ação educacionais já instaurados. O documento serve ao funcionamento padronizado e estável da instituição e das relações pedagógicas, ao invés de abri-las para a diferença.

No processo documental orientado por uma tecnicidade animada por um conjunto técnico operando em devir, isto é, cheio de vitalidade, o que é capturado, documentado pelo observador é uma realidade que se constitui a partir de suas experiências, pois não há uma realidade objetiva (Maturana; Varela, 2001). Ao se colocar em uma postura de disponibilidade para a escuta, o observador através de seu repertório observa uma experiência, faz sua interpretação e documenta o processo, ao mesmo tempo que é afetado pelas relações que envolvem toda essa dinâmica. Deste modo, a narrativa de vida do bebê e da criança pequena favorece o registro do processo de desenvolvimento dos sujeitos para garantir que o trabalho que já foi realizado com a criança tenha continuidade.

Na documentação pedagógica enquanto conjunto técnico, na qual o humano e a técnica estão intimamente associados a partir das relações que o humano imprime na sua organização e elaboração, vê-se o processo de individuação que caracteriza o documentar. A criança analisa seu processo de construção de conhecimento, o professor avalia e reavalia sua práxis ao mesmo tempo que acompanha os avanços da criança, a escola analisa qual conceito de infância e criança permeia sua proposta pedagógica e os pais reconhecem esses processos e consequentemente participam de forma efetiva do processo de aprendizagem das crianças. Um processo constante e ininterrupto de produção de si onde cada sujeito através da conversação vai afetando e sendo afetado.

Na documentação verifica-se a transdução de uma experiência relacional para uma experiência narrativa que envolve reflexões, seja ela entre crianças-professor, crianças e seus pares, crianças-instituição educativa, professor-professor, na qual tanto meninas e meninos, quantos os adultos envolvidos na prática pedagógica conseguem reconhecer por meio dessa documentação os avanços no desenvolvimento do educando e da própria ação docente, o que abre novos cenários para todos os implicados nesse processo.

Entendida como um conjunto técnico, a documentação vai de encontro com um processo mecânico que visa cumprir com protocolos, como podemos verificar em distintos contextos nos quais ela tem sido produzida como um instrumento a ser mostrado para as famílias. A documentação precisa ser um processo reflexivo que aponte as teorias das crianças e, principalmente, apresente as suas potências. Esse aspecto está condicionado ao entendimento

de que ao documentar fazemos uma escolha sobre o que será narrado, que memórias serão trazidas para esse documento, e que envolve uma dimensão ética, estética, social e política.

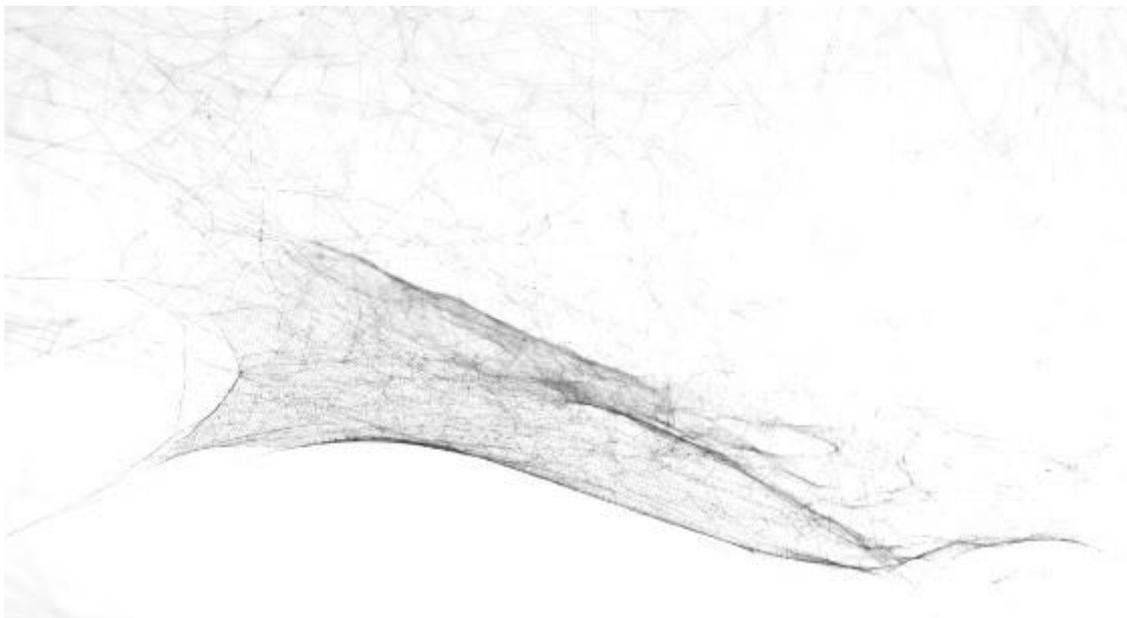
O conceito de *pharmakon* é fundamental para analisarmos o conceito de documentação pedagógica, pois ajuda a compreender como ela vem sendo empregada. E, conseqüentemente, analisar criticamente os efeitos produzidos nos micros e nos macros contextos. Para Stiegler (2013) - em consonância com Derrida - as técnicas surgem num primeiro momento como remédio que resolve problemas colocados num contexto, mas logo se tornam elas mesmas parte dos problemas do novo contexto que ajudam a construir e, portanto, passam a envenená-lo.

A documentação pedagógica, a partir da relação indivíduo e meio faz emergir informações que serão compartilhadas com as crianças, as famílias, com a comunidade escolar e tem naqueles que a elaboram e a produzem uma figura que coordena buscando facilitar a circulação de informações nesse processo relacional. Esse ponto justifica o entendimento da documentação pedagógica para além de um único modelo, como no caso das mini-histórias (Fochi, 2019) (Conte, 2022), de forma a romper com a lógica capitalista que tem se efetivado na produção das documentações como um “bem” a ser entregue para as famílias. É essa padronização que, por sua vez dá origem ao trabalho em linha de montagem, e esse modelo sob medida acaba contradizendo a própria existência do objeto técnico e tornando-o ineficaz (Simondon, 2020b).

Ainda se faz necessário o cuidado com a documentação das experiências de bebês e crianças pequenas e as narrativas de seus processos, pois essa pode acarretar no que Uecker e Possa (2021) definem como a constituição de uma única subjetividade o que trará implicações na cultura. Ou seja, enquanto processo industrializado de memória, a documentação também pode ter efeitos recursivos no sistema, promovendo desenvolvimento infantil e subjetivações afetados pelas narrativas empobrecidas que as referidas documentações podem produzir.

6 CARTOGRAFIA BRINCANTE: CARTOGRAFANDO COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Figura 16 - Du sol au soleil



Fonte: Saraceno, 2021-2022

A proposição deste capítulo é apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, explicitando decisões e perspectivas assumidas na ética investigativa com bebês e crianças pequenas. Descrevo também os contextos de investigação e as ações inventadas nesse processo. Apresento uma das obras da exposição *Du sol au soleil* de Saraceno (2021-2022), convocando a olhar a teia a partir da ideia de rizoma, diferentemente de uma única noção de teia baseada em um princípio concêntrico, pensando-a como possuindo múltiplas entradas (Deleuze; Guatarri, 2011). Muitas vezes restringimos a ideia de teia por meio de uma única representação que aponta a centralidade dessa tessitura de fios. No entanto, se pararmos para observar a complexidade da natureza e nos detivermos para as diferentes espécies de aranha (como a viúva-negra e algumas caranguejeiras), veremos que a teia possui distintas formas de organização, nem sempre detentora de um ponto que a centraliza. A partir dessa conceituação, ressalto a defesa pelo conceito de teia no lugar de rede ao considerar que a teia também tem uma vertente rizomática, ao mesmo tempo que se constitui como algo que é produzido pela aranha, que emerge de seu corpo, em suma, é sua mente.

O processo de pesquisa, assim como a trajetória dos bebês e das crianças pequenas na Educação Infantil é permeado por distintos fios que vão constituindo um mapa da

pesquisadora e da pesquisa. Uma trama que vai se tecendo nas relações com pessoas, teorias e no aprender a aprender.

Os primeiros passos realizados foram a imersão nos pensadores que embasam essa pesquisa, tanto aqueles os quais já tinha uma aproximação mais longa, quanto aqueles os quais conheci durante o processo de escrita da tese. A entrada no grupo de pesquisa INOMINAAR, ampliou o meu entendimento sobre conceitos como técnica, memória e documentação numa perspectiva mais complexa do que encontramos usualmente nas pesquisas especificamente dedicadas a temática da Educação Infantil.

Além da pesquisa cartográfica, busquei um panorama quantitativo da situação das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Infantil a partir dos Microdados do Censo Escolar por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Desde a Iniciação Científica (2009) tenho utilizado os dados como forma de compreender quantitativamente as pesquisas ao buscar nos dados uma ferramenta que me possibilita analisar, nos índices encontrados, a realidade dos contextos de forma a prescrutar como e porquê os dados indicam, por exemplo, a inclusão escolar ou a inexistência dela em determinadas esferas. Nesta pesquisa, emprego o SPSS com o intuito de compreender os contextos de investigação, levando em consideração que o caráter quantitativo, bem como o qualitativo podem constituir uma pesquisa cartográfica desde que se proponham ao acompanhamento de processos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Com essa pesquisa, verifiquei o número de matrículas de bebês e crianças pequenas na creche e na pré-escola, e analisei esse indicador em relação às crianças público-alvo da Educação Especial. Os resultados estão apresentados no subcapítulo 6.4.

Para a produção de dados empíricos foram produzidos documentos necessários para a análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS que constam como anexos a tese. Estão anexados: a Carta de apresentação (ANEXO A) destinada à Secretaria de Educação e às instituições infantis, o Termo de Consentimento Institucional (ANEXO B), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO C) para os bebês e as crianças pequenas tendo em conta as suas faixas etárias e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D; ANEXO E e ANEXO F) para as famílias e as professoras, Termo de Compromisso de Uso de Dados (ANEXO G), Resposta da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre (ANEXO H), Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenação pedagógica e orientação educacional (ANEXO I) e Roteiro de entrevista semiestruturada com responsáveis das crianças (ANEXO J) também se constituíram como uma ação no processo de construção da pesquisa. Dou destaque para a criação da obra que

abre os capítulos e para a formulação do TALE. A capa de abertura dos capítulos foi criada por Kauã Souza Gonçalves, que é um ex-aluno com altas habilidades e superdotação que a partir da ideia que tive para o desenvolvimento realizou todo o processo criativo. O TALE contou com a colaboração do ilustrador Paulo César Gabriel Paladino. A ilustração do TALE em formato história em quadrinhos foi realizada por Lucas Bierhals, pai de um aluno com autismo da escola municipal onde atuei o que oferta um maior significado para a elaboração desse documento, pois a experiência de Lucas com seu filho foi primordial no cuidado despendido na criação do material.

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CUIDADOS ÉTICOS

Dentre os caminhos percorridos neste segundo momento da pesquisa, foi a imersão nos [com]textos de investigação. Optei pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois fui professora nessa rede e por entender a importância de darmos visibilidade às ações que vem sendo desenvolvidas na esfera pública. A primeira ação foi acessar o site da SMED e localizar todas as EMEI's da rede. Das 42 instituições, busquei o contato de 21 considerando a localização que favoreceria a realização da pesquisa. Dessas 21, foram excluídos os Jardins de Praça, pois só atendem o Jardim A⁴⁹ e B⁵⁰. Permaneceram na lista 14 EMEI's com as quais entrei em contato via telefone para verificar se havia o trabalho com a documentação pedagógica e a inclusão de crianças. Dessas 14, uma instituição não atendeu ao telefonema, as demais informaram que trabalham com a documentação pedagógica, mas em relação aos processos de inclusão escolar, uma escola relatou que estava com previsão de inclusão para o ano letivo de 2023 e uma não possuía bebês ou crianças pequenas incluídas, as outras informaram que já possuem um ou mais casos de inclusão. Das 14 EMEI's selecionei 3 considerando que possuem inclusão desde o maternal⁵¹ tendo em conta o foco da minha pesquisa que inclui os bebês e por terem maior número de casos e diferentes tipos de deficiência. Dessas três optei por realizar a pesquisa em duas EMEI's a fim de manter uma disposição ética de escutadeira nesses espaços institucionais. Uma das escolas, a EMEI Protásio Alves, localiza-se na zona norte e informou que teria 14 inclusões para o ano letivo de 2023, dentre elas bebês e crianças pequenas com autismo, síndromes (não souberam

⁴⁹ Jardim A (4 anos à 4 anos e 11 meses).

⁵⁰ Jardim B (5 anos à 5 anos e 11 meses)

⁵¹ Maternal 1 (2 anos e 6 meses à 3 anos e 2 meses), Maternal 2 (3 anos e 3 meses à 3 anos e 11 meses).

informar quais tipos) e uma criança com deficiência auditiva unilateral. A outra instituição, a EMEI dos Municípios Tio Barnabé está situada na região central, no bairro Azenha e em 2023 possuía três casos de inclusão (uma criança com autismo e uma com síndrome de down) e um caso no maternal que na época estava em avaliação, mas que teve seu fechamento antes do início da pesquisa.

Após essa primeira ação fiz o contato via e-mail com o setor de Gestão de Indicadores Educacionais da SMED para solicitar autorização para realização da pesquisa. Como não obtive breve resposta fui pessoalmente até a Secretaria onde a portaria informou à pessoa responsável pelo setor que eu havia encaminhado um e-mail, o qual, então, foi prontamente respondido (ANEXO I) com a indicação de que o projeto de pesquisa precisaria passar também pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA).

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS onde tramitou de fevereiro à julho de 2023 e, posteriormente para o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA).

Considerando aqueles bebês, crianças pequenas, professoras e famílias que aceitaram ser protagonistas deste processo investigativo, tive o cuidado de me aproximar dos [com]textos de forma a (re)conhecer cada um, uma vez que “cada terreno apresenta-se sempre diferentemente em função de regras próprias ao seu mundo sociocultural” (Rosa; Ferreira, 2019, p.253). A cartografia propõe um *hódos-meta*, pois consiste em uma estratégia que dá ênfase nas experiências, um caminho inventado no processo e que vai de encontro com investigações engessadas, que apresentam um protocolo fechado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Ao lidar com perspectivas éticas institucionais, é necessária a adoção de alguns procedimentos que sustentam o rigor da pesquisa, não no sentido estrito da palavra [rigidez, falta de flexibilidade], mas como forma de envolvimento com a investigação.

Empreguei como ferramentas a observação participante, diário de campo, grupo focal, entrevistas semiestruturadas para escutar as narrativas de mundo dos participantes e a análise e registro fotográfico da documentação pedagógica dos bebês e das crianças pequenas, buscando indícios de como o processo de aprendizagem das crianças com deficiência são narrados. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que autorizaram a divulgação do nome das instituições – EMEI Protásio Alves e EMEI dos Municípios Tio Barnabé - e sua organização previu a imersão no campo durante 5 meses.

Com o aceite das instituições, na primeira semana de agosto, fiz uma reunião com as

professoras do Maternal I e do Jardim A1 da EMEI dos Municípios Tio Barnabé, para apresentar o projeto e o TCLE e fiz o convite para a participação na pesquisa, estiveram presentes apenas as professoras referências das turmas. Fui convidada pela instituição a participar da entrega de avaliações do 1º semestre que se realizou no primeiro sábado de agosto no intuito de poder apresentar o projeto para as três famílias das crianças participantes da pesquisa. Duas famílias não puderam comparecer e uma não pode conversar comigo naquele dia.

Na EMEI Protásio Alves a apresentação do projeto e do TCLE ocorreu no dia que as professoras têm para o planejamento em equipe junto com a coordenadora pedagógica. A apresentação ocorreu em três dias da segunda semana de agosto, primeiro no Maternal II, depois no Jardim A1 e no último dia no Jardim A2 e estavam presentes toda a equipe responsável pela turma: professoras, monitoras, estagiárias, professoras especializadas. Aspecto que demonstrou um cuidado e respeito pelo trabalho desenvolvido por todos os profissionais que atendem a turma.

A apresentação do projeto de pesquisa, a assinatura do TCLE para os responsáveis e a assinatura do termo para a autorização da participação de seus(as) filhos(as), na EMEI Protásio Alves, foi realizada pela vice-diretora da instituição que se propôs a fazer essa conversa com as famílias e disse que seria uma forma mais tranquila para conseguir falar com elas em virtude do horário de trabalho dos responsáveis. Com as assinaturas do TCLE dos responsáveis pude começar a imersão no campo no final de agosto sendo convidada a participar das reuniões de Alinhamento Pedagógico⁵² que aconteceram nas últimas sextas-feiras de cada mês. Em agosto houve uma formação com a equipe diretiva e pedagógica da escola onde foram abordadas questões sobre a organização do Projeto Adote um Escritor⁵³, questões de organização interna da escola e uma formação sobre letramento que contou com uma dinâmica proposta pelas formadoras, na qual também fui incluída, aspecto que me chamou atenção pelo acolhimento recebido.

Na EMEI dos Municípios Tio Barnabé fiz a conversa com duas das três famílias participantes na metade do mês de agosto, e com a outra apenas na terceira semana de

⁵² Um dia por mês a SMED determinou que as instituições não atendam as crianças e realizem o Alinhamento Pedagógico.

⁵³ O projeto é desenhado para todas as escolas da rede municipal, desde educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e EJA. O programa consiste na “adoção” de escritores e ilustradores para o desenvolvimento de ações de fomento à leitura nas escolas próprias da rede municipal de ensino. A gestão é da Secretaria Municipal de Educação (SMED). As instituições recebem uma verba para aquisição de obras do autor adotado e de outros escritores, a fim de qualificar e ampliar o repertório cultural dos estudantes e o acervo das bibliotecas escolares. O ponto alto do projeto ocorre com a visita do autor à escola que o adotou, para intervenções de mediação de leitura e de atividades pedagógicas de suas obras (Porto Alegre, 2022).

setembro, devido a possibilidade da família. No entanto a imersão no campo no Maternal I ocorreu na terceira semana de setembro devido à chegada de uma criança nova na turma e sua adaptação e também pela falta de recursos humanos (RH) da escola, que estava atendendo a turma apenas duas vezes por semana de forma integral. A imersão no campo no Jardim A1 também começou no mesmo período, pois consegui a autorização da família no início do turno da tarde, período em que comecei a observar as crianças.

A ética com as crianças, respeitando a sua adesão ou não na participação da pesquisa e a sua visibilidade enquanto protagonistas desta investigação, são princípios primordiais nesta tese. Assim, a pesquisa só teve andamento com o assentimento dos bebês e das crianças pequenas, sendo que na proposição com os bebês foram observados seus gestos, suas ações e relação comigo enquanto pesquisadora buscando atentar para os diminutos gestos a fim de reconhecer o aceite ou não na participação da pesquisa. Para as crianças pequenas foi realizada a contação da história em quadrinhos e entregue uma folha A4 para aquelas que aceitaram participar da pesquisa pudessem desenhar seu próprio assentimento. A proposição foi que cada uma se desenhasse e escrevesse seu nome, uma vez que o desenho “comunica, expressa e conta histórias” (Bertasi; Carvalho, 2017, p. 75). Todas as crianças fizeram seu assentimento, portanto pude dar continuidade aos procedimentos da pesquisa.

Em cada instituição infantil foram realizadas imersões semanais onde foram realizadas observações participantes nos maternais e jardins. Nessas observações procurei atentar para as ações dos bebês e das crianças pequenas observando o seu processo de aprendizagens e registrando no meu diário de campo as suas teorias. Também dei foco para as mediações das professoras e reconhecimento oral das potências das crianças. Como não sou neutra nesse processo, também interagi com as crianças e as professoras durante a imersão.

Com as professoras das turmas foi proposto um grupo focal que se constitui como “um protótipo de entrevistas semi-estruturadas” (Flick, 2002, p.128), que teve duração de 45min à 1h. A EMEI Protásio Alves disponibilizou o dia do Alinhamento Pedagógico em novembro para a realização do grupo focal. Primeiramente realizei a proposta com a turma JA2, pois a professora referência possui apenas 20h na instituição e, portanto, não estaria no turno da tarde. Participaram do grupo focal a professora referência, a professora e uma estagiária da turma. Apenas a monitora e um estagiário não puderam participar, a primeira em virtude de afastamento por problemas de saúde, o segundo por entender que era recente seu ingresso na escola e que não teria como colaborar. O grupo focal com a equipe do Maternal II ocorreu no turno da tarde com a participação das duas monitoras e a estagiária do turno da manhã. A

professora referência não pode estar presente nesse dia. No Jardim A1, o grupo focal foi realizado no turno da tarde e contou com uma das professoras referência, e três monitoras, pois a outra professora referência estava afastada por problemas de saúde.

As temáticas versaram sobre: documentação pedagógica, existência de espaço para reflexão sobre as experiências de aprendizagem do bebê e da criança pequena, concepção acerca da aprendizagem e da inclusão escolar, trabalho colaborativo. A proposição do grupo focal foi a partir de um momento disparador no qual organizei um contexto com fotografias (retiradas da internet e que tinham associação com as pessoas com deficiência), livros, linha do tempo das políticas para as pessoas com deficiência, trechos de frases de filósofos sobre as pessoas com deficiência, afim de deixar as participantes mais a vontade e instigar uma participação mais criativa e menos diretiva. A organização do contexto possibilitou uma discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência analisando os diferentes contextos sócio-históricos-culturais, o que qualificou o debate sobre o papel da documentação pedagógica na trajetória escolar e de vida de bebês e crianças pequenas com deficiência

Figura 17: Contexto



Fonte: A própria pesquisadora, 2023

Optei por realizar uma entrevista semi-estruturada com as mesmas temáticas do grupo focal com a professora da PI, em virtude da demanda que ela possui com atendimento de toda a rede.

Na EMEI dos Municípios Tio Barnabé o grupo focal na verdade se transformou em uma entrevista semi-estruturada também com as mesmas temáticas do grupo focal, pois foi possível apenas conversar com a professora referência e a monitora de uma das turmas de forma separada em virtude do RH da escola. No Maternal I das duas professoras referência, apenas uma pode participar da entrevista. No Jardim A1 participaram a professora referência

da turma que possui 40h na escola e a monitora.

Realizei também uma entrevista semi-estruturada com a coordenação pedagógica com duração de 45 min, a fim de compreender as interlocuções da equipe pedagógica com os professores e as famílias das crianças e como corroboram na elaboração da documentação pedagógica.

Foram realizadas também entrevistas com as famílias das crianças de cada instituição para compreender os efeitos da documentação pedagógica na vida das crianças. Tanto as entrevistas, quanto o grupo focal foram gravados em mp3 e posteriormente transcritos no aplicativo gratuito e online *Riverside*.

Figura 18: Procedimentos metodológicos

IDENTIFICAÇÃO DA ETAPA	EMEI													
	PROTÁSIO ALVES							TIO BARNABÉ						
	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN 24	FEV 24	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN 24	FEV 24
1. Apresentação do Projeto para as duas EMEI's														
2. Reunião e entrega do TCLE para professores, coordenação pedagógica e orientação educacional														
3. Reunião para apresentação do projeto aos responsáveis e entrega dos TCLE's														
4. Apresentação do TALE para as crianças														
5. Observação participante, diário de campo		3*	3*	4*	2*				2*	3*	3*	1*		
6. Grupo focal com professores														
7. Entrevista semiestruturada com professora da PI														
8. Entrevista semiestruturada com coordenação pedagógica e orientação educacional														
9. Entrevista semiestruturada com responsáveis das crianças														
10. Análise e registro fotográfico da documentação pedagógica do 1º semestre														
11. Análise e registro fotográfico da documentação pedagógica do 2º semestre														
12. Feriados ponte RME		3**	2**	3**					3**	2**	3**			

Fonte: A própria pesquisadora, 2024

*: número de semanas observadas
 **: número de dias não letivos

A análise da documentação pedagógica não envolveu nenhuma estratégia pré-existente, foi buscada uma coerência entre o que foi observado no campo e a pesquisa conceitual. Busquei entender como as aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas com deficiência são narradas e quais aspectos são mais recorrentes na documentação ou não.

6.2 INVENTAR, BRINCAR, TRAÇAR, CARTOGRAFAR

A cartografia é um conceito proposto por Deleuze e Guattari (2011) que pensa os processos de interpretação mútua entre seres, tal como o exemplo da vespa e da orquídea, no qual os entes se conhecem a partir da construção de mapas como acompanhamento das trajetórias nômades, na qual o mapa “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30). No Brasil, com Passos, Kastrup e Escóssia (2015) a cartografia tem uma formulação como pesquisa-intervenção participante, sendo entendida sobretudo a partir das noções de análise de implicação e de transdução e a partir da inversão méta-hódos para *hódos-meta*.

Nesta tese faço uma costura entre a cartografia e o brincar uma vez que a pesquisa envolve bebês e crianças pequenas e as brincadeiras e interações são eixos estruturantes na Educação Infantil. A etimologia da palavra criança é *creantía* ou *criação*, o brincar que para Winnicott (2019) é natural e universal também deriva do latim, pois brincar é formado por *brinco* + *ar*. Onde brinco é definido como *vinculum*, laço, remetendo a noção de confiança, uma vez que o vínculo se estabelece apenas numa relação na qual a confiança é a base. Nos dicionários de língua portuguesa a palavra brinco pode ser um substantivo: jogo de criança, adorno, primor na limpeza e uma forma verbal, ex: eu brinco. Winnicott (2019) destaca o papel criativo do brincar e sua importância para o viver, já Fortuna (2004) aponta dois critérios principais associados ao brincar: o ornamento e a alegria.

Uma cartografia brincante que expande a capacidade de estabelecimento de laços e afetos uma vez que de

todas as maneiras pelas quais um corpo qualquer é afetado por outro seguem-se da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta. Assim um só e mesmo corpo, em razão da diferença de natureza

dos corpos que o movem, é movido de diferentes maneiras, e, inversamente, corpos diferentes são movidos de diferentes maneiras por um só e mesmo corpo. (Espinosa, 2008, eii, p13, ax.1, p.101)

Corpos afetados pela alegria do brincar, que no encontro com o outro aumentam sua potência de vida. Se transformam e são transformados nessa ação na qual o corpo está imerso profundamente, aberto para a imprevisibilidade da experiência.

Nesse percurso alguns conceitos permearam meus passos durante esse processo, como:

A análise de implicação totalmente associada à proposição da cartografia brincante, pois diz respeito ao papel do pesquisador como um sujeito que não é neutro e que sofre e produz modificações nos demais participantes e no próprio contexto de investigação. Implicar-se também é abrir os poros de todo o corpo para sentir, por meio de micro sensações, as potências que emergem do plano de pesquisa com o cuidado de cartografar os processos atentando para os trajetos trilhados. Essa implicação deu-se desde o vínculo estabelecido com as crianças que inclusive, em uma das semanas que não pude observar ouvi de uma delas: “O que aconteceu, tu tava na tua casa?” e após um abraço apertado de saudade. No estabelecimento de laços com todos os funcionários da escola, trocando experiências para além do âmbito da pesquisa, o que acabou se concretizando num vínculo forte que vai se estender para além da investigação. Da troca de referenciais teóricos, com empréstimo de livros das professoras para mim, com envio de artigos por e-mail sobre os processos de inclusão, com feedback para uma das instituições antes da entrega da documentação pedagógica do segundo semestre apontando a necessidade de envolver/comprometer mais as famílias na leitura da documentação, o que teve efeito imediato por meio da disponibilização, dentro da EMEI, de um Chromebook para cada família para que pudessem acessar as documentações no dia da reunião e com a minha disponibilização de no ano letivo de 2024 estar trabalhando colaborativamente com as instituições por meio de grupo de estudos e até a possibilidade de criação de um modelo do Encontros e Vivências nas EMEIs investigadas a fim de constituir uma rede de apoio com as famílias.

A transdução como princípio de pesquisa consiste na ideia de mudança de uma informação que no contexto de investigação pode partir da linguagem verbal dos participantes para o domínio da linguagem escrita do diário de campo que por sua vez passa para as reflexões do que foi vivenciado e registrado. Em realidade o processo transdutivo está presente em todo o processo de pesquisa. Esse conceito permeou a

pesquisa na sua totalidade, desde as escritas e reflexões no diário de campo até a minha disponibilidade em aprender com todas as crianças, em especial aquelas não verbais, que me convocaram a transpor uma linguagem corporal para a escrita e a aprimorar a minha linguagem corporal também nessa comunicação que requeria linguagens para além da oralidade.

E, a inversão do méta-hodos para *hódos-meta* como forma de produzir um itinerário investigativo que não estabele critérios a priori, mas que inventa processos. Um traçar caminhos que cria conhecimento com o Outro e que propicia o protagonismo de todos os envolvidos na pesquisa. A abertura para o imprevisível e assim como acontece na prática docente, a capacidade de se replanejar. O tempo das EMEI's não é o tempo da pesquisa, a rotina de uma instituição infantil requer esse olhar atento para o campo e foi assim que fui traçando caminhos nesse processo, reorganizando os procedimentos metodológicos conforme a possibilidade de cada instituição e as intempéries que surgem no caminho, como por exemplo, uma covid-19. O *hódos-meta* me fez pensar sobre a vida cotidiana também, não temos o controle sobre os acontecimentos e precisamos efetivamente estarmos abertos para a imprevisibilidade.

Este caminho metodológico como invenção e traçado de processos no plano de pesquisa tem como premissa o encontro com o outro. Esse outro que me afeta e é afetado por mim dentro de um contexto de investigação requer que eu, enquanto cartógrafa, possa organizar ações que possibilitem que a “língua”, que para Rolnik (2014) refere-se a agenciamento de enunciação junto com os participantes, perpasse o plano de pesquisa. Amplio essa proposição partindo da ideia que não só a língua seja central nesse processo, é necessário que o corpo dos bebês e das crianças pequenas possam ter emergência, considerando que a comunicação se dá para além da oralidade, pois transcorre no olhar, no choro, nos gestos, nos movimentos e até no próprio silêncio que também nos sugere algo.

Como Deligny (2018a), desejo⁵⁴ criar mapas dos trajetos de aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas com deficiência de forma a dar consistência aos seus processos, buscando a potência de cada um(a) a partir de um cuidado que dispõe de um

⁵⁴ “[...] essa produção de artifício. E o movimento do desejo – ao mesmo tempo e indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: o desejo só funciona em agenciamento” (Rolnik, 2014, p.37).

olhar atento e sensível para o território. Retomo a ideia de teia⁵⁵, tendo em conta que “o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas” (Rolnik, 2014, p.65), para discorrer sobre esses fios que vão se entrelaçando, que vem e vão em distintas direções, apontando para a complexidade das relações que são imanentes no plano de pesquisa. Um fio rizomático que “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas” (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 25), pois a capacidade de recomposição da fibra da teia, como mencionado no prólogo deste estudo, reitera a sua característica enquanto rizoma.

Penso a cartografia em conformidade com Passos e Barros (2015) como uma pesquisa- intervenção participante uma vez que o mundo não pré-existe à experiência, mas é forjado nela. Recorro às pistas do método da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) como forma de dar dizibilidade a um processo de investigação pensado como implicado, isto é, no qual eu não sou neutra no plano de pesquisa. As pistas I, II, III e a pista da confiança (Sade, Ferraz e Rocha, 2014) apresentadas a seguir corroboraram nesse processo de invenção junto com os bebês e as crianças pequenas.

A pista I, a qual traz o conceito de *hódos-meta*, como já indicado neste estudo, corroborou com o seu desenvolvimento, pois aponta como premissa que a criação de um percurso de investigação vai sendo construído durante a imersão no campo, no qual objeto, pesquisadora e participantes, na interação, passam por transduções que geram uma ressignificação no campo de pesquisa. Essa pista funciona como um alerta para que não se recaia em práticas investigativas rígidas, com elementos pré-estabelecidos que rompem com a possibilidade de agência dos participantes, principalmente quando se trata de bebês e crianças pequenas.

Na pista II, me encontro com a ideia de produção de dados da pesquisa, que afasta qualquer noção de que se vai a campo para coletar dados, pois eles não estão dados a priori. A atenção cartográfica, aberta ou flutuante (Kastrup, 2015), direciona para o exercício do que defino como olhar atento e sensível, na busca de reconhecer, não selecionar, o campo de investigação. Essa atenção favorece, inclusive, a minha postura ética, na própria apresentação do objeto de pesquisa e do reconhecimento do assentimento ou não por parte dos bebês e das crianças pequenas, uma vez que precisei estar atenta para as distintas formas de comunicação.

⁵⁵ Essa teia não é representada por uma única forma. Ela não possui um centro, é tecida conforme as relações que ali se estabelecem.

Para além do aspecto ético, a pista II me forneceu subsídios para o acolhimento do imprevisível, do abandono de ideias pré-estabelecidas que podem ofuscar as potências que advém do encontro com o outro e da produção de conhecimento nesse percurso. Conhecimento como invenção que emerge das interações que produzem e dão existência a mundos (Kastrup, 2015).

Assim como a pista I, a pista III retoma o papel da cartografia como um caminho metodológico que se opõe à representação de um objeto. A pista III sustenta uma pesquisa na qual a processualidade é transversal à produção de dados, à definição do referencial teórico, à análise, à escrita, enfim, perpassa a investigação como um todo. É a partir desses pontos que a pista III me auxiliou no desenvolvimento da pesquisa, pois dá ênfase no caráter processual que está para além do plano de investigação. Esse aspecto demanda um posicionamento atento do pesquisador para compor conhecimentos no coletivo desde o aspecto micro ao macro da pesquisa.

Ao ser desenvolvida com bebês e crianças pequenas, a pista III evoca a dimensão do cuidado em relação à faixa etária dos participantes, desde a elaboração dos termos de assentimento, como a própria imersão no campo. Ações conduzidas pela flexibilidade e imprevisibilidade do campo. Também faz refletir sobre a importância de tornar acessíveis os termos de assentimento, as proposições no plano de pesquisa quando os participantes são bebês e crianças pequenas com deficiência. Vale lembrar que essa acessibilidade também precisa estar presente na escrita e divulgação da investigação considerando a pluralidade de encontros que se darão a partir do interesse na temática.

A pista III, da mesma forma, colaborou com a escolha dos procedimentos, como o diário de campo ou caderno de anotações, os quais propiciam a “transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução” (Barros; Kastrup, 2015, p. 70). Tendo como foco de pesquisa a documentação pedagógica, essa pista é vital para a compreensão da importância de toda documentação que vai além de um registro de informações que não estabelece uma reflexão sobre os percursos.

A pista da confiança diz sobre o “ethos da confiança na pesquisa cartográfica” (Sade, Ferraz e Rocha, 2014, p. 66) propondo uma experiência compartilhada no processo investigativo e por isso perpassa as demais pistas. Uma construção de vínculo respeitoso entre pesquisadora e participantes, que não deseja o controle do campo, mas uma abertura para os acontecimentos que emergem dele. É

amparar o outro na queda: não para evitar que caia, nem para que finja que a queda não existe ou tente anestesiá-la, mas sim para que possa entregar-se ao caos e dele extrair uma nova existência. Amparar o outro na queda é confiar nessa potência, é desejar que ela se manifeste. Essa confiança fortalece, no outro e em si mesmo, a coragem da entrega (Rolnik, 1994, p.8).

A “queda” em Rolnik trata de uma divergência ao conceito de normalidade de bebês e crianças pequenas com deficiência, pois ao caírem desse ideal de normalização, extraem potência daqueles que por meio de uma escuta atenta e sensível acompanham a singularidade dos seus modos de ser e existir, um aprender por meio do encontro com afetos.

6.3 CRIAR E DEIXAR RASTROS: CONSTRUINDO PLANOS COMUNS

A palavra contexto segundo Janei⁶⁶ (2021) está relacionada ao estar junto de, com alguém. Para a pesquisa, esse ponto é fundamental, pois corrobora no entendimento de que ao ir para o campo o pesquisador não possui uma visão neutra sobre o observado, tampouco deixa de interferir no contexto. O próprio Pensamento Sistêmico auxilia a entendermos essa proposição na ação de pesquisar considerando que o conhecer está implicado no viver.

Conhecemos o [com]texto ao mesmo tempo que estamos imersos nele, assim pesquisar implica estar com o outro e, portanto, ao pesquisarmos não o fazemos sobre alguém, mas junto de. Tratando-se de uma investigação com bebês e crianças pequenas esse aspecto adquire fundamental importância, pois compreende a dimensão ética com esse tempo da vida que é singular.

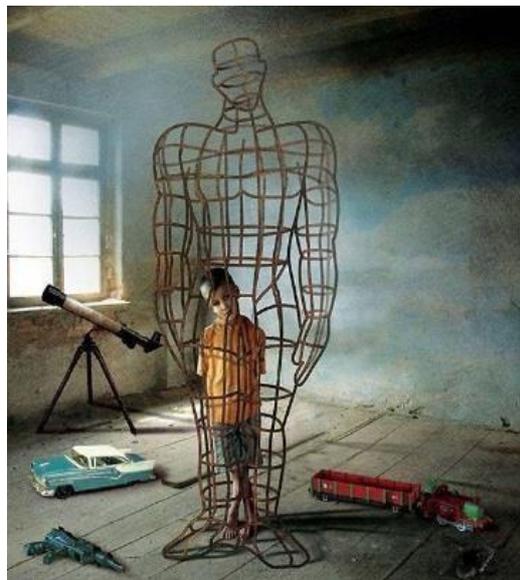
A ética ao pesquisar com crianças perpassa opções metodológicas dos pesquisadores, desde a construção teórica da pesquisa, a sua forma de organização a fim de efetivar a participação das crianças, bem como a elaboração dos termos de assentimento. A capacidade de nos colocarmos em uma postura de disponibilidade para escutar as crianças requer uma capacidade anterior que é a dimensão ética de reconhecer sua alteridade. O art. 105 do documento Observación general nº 12 aponta esse aspecto e destaca a preocupação com a falta de respeito e capacidade de escutar as opiniões das crianças, o que vai de encontro com a garantia do direito à educação (UNESCO, 2009).

Sobre esse aspecto, Qvortrup (2015) e Rosa e Ferreira (2019) tratam em seus

artigos que o adulto compreende a criança como vulnerável e deturpam a proteção através de atitudes de controle sobre a criança. Este aspecto impossibilita que a criança possa expressar sua opinião, o que por consequência exclui sua participação nos contextos em que está inserida, sejam eles públicos ou privados.

A obra “Crescendo na gaiola”, de Morski (2016), suscita esta análise, pois faz uma crítica sobre o entendimento da criança como um vir a ser. Assim, reconhece-se a urgente necessidade do adulto, e nesta tese remeto especificamente ao papel do pesquisador, se despir da visão adultocêntrica e compreender a criança na sua singularidade-pluralidade através do bem-agir que envolve uma ação reflexiva e inter-subjetiva (Santosa, 2017).

Figura 19 - Crescendo na gaiola



Fonte: Morski, 2016

Outro ponto que compõe o percurso metodológico é a escolha de como realizar a investigação. Considerando o processo que constituí ao longo da investigação, ao olhar para as trajetórias trilhadas e perceber suas interlocuções, constato que construí um mapa do itinerário docente e de pesquisa, tanto que o próprio objeto de investigação foi produzido no contexto da escola a partir de minhas reflexões sobre o exercício docente. Observo rastros que foram deixados nesse processo e que se ampliam no desenrolar deste estudo e a cartografia como “construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal; acessar e, ao

mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados” (Kastrup; Passos, 2013, p. 269) coaduna com esse propósito de construir conhecimento com o outro.

Assim sendo, busquei na cartografia uma estratégia para produzir encontros com os participantes do estudo, considerando que ela possui um caráter sistêmico, em consonância com o referencial teórico. Entrei no contexto de investigação tendo em conta que não sou neutra nesse processo e que na relação com os participantes, tanto eu quanto eles saímos diferentes de como adentramos nessa relação, o que se constitui como uma autopsie.

Deste modo, busquei construir um processo de investigação no qual a criança tem papel de potência, no intuito de abrir a possibilidade para a efetiva participação dos bebês e das crianças pequenas. Uma ética que permeia tanto o referencial teórico, a investigação empírica e a forma como me relaciono com as crianças e as infâncias (Pereira; Gomes; Silva, 2018).

Considerando que os processos de inclusão na Educação Infantil requerem uma atenção para as potencialidades e singularidades de cada criança busco compreender a documentação pedagógica como conjunto técnico e como memória a partir do entendimento de que há uma escolha na definição do que é ou não narrado na documentação pedagógica. O que por sua vez, traz implicações para as políticas de memória que para além de espectros, deixam cicatrizes que rasgam o tempo e o espaço daquelas vidas narradas ou podem romper com a lógica do não aprender e promover a visibilidade das aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas.

Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como conjunto técnico e mnemotécnica.

6.4 O CONTEXTO DE PORTO ALEGRE

O município de Porto Alegre, localizado na região sul do Brasil, capital do estado do Rio Grande do Sul (RS) no Censo de 2022 possuía uma população estimada de 1.332.845 pessoas (BRASIL, 2022) sendo o mais populoso do estado.

A Educação Básica no Brasil conta com 178.346 estabelecimentos de ensino, o RS possui 9.852 e Porto Alegre tem 958 (BRASIL, 2022a). Das 958 instituições em

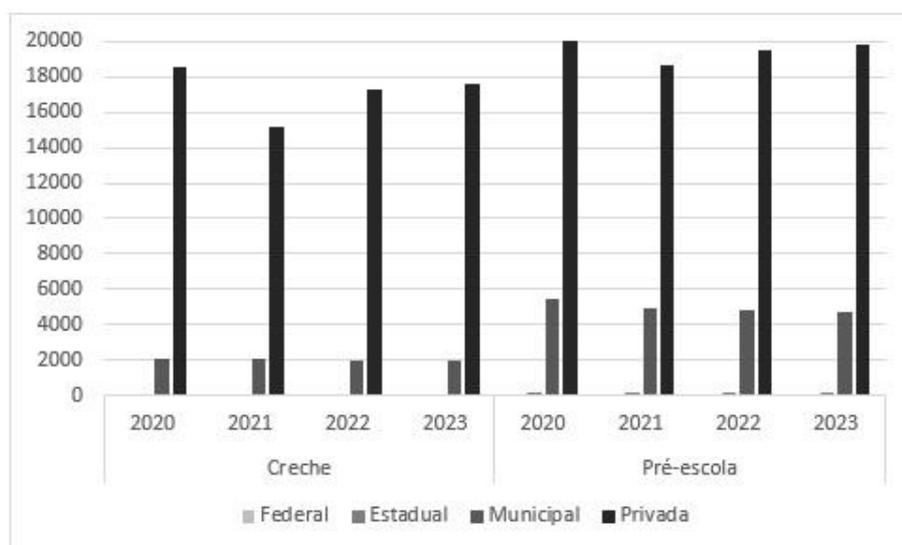
Porto Alegre, 5 são federais, 244 estaduais, 98 municipais e 611 privadas (Brasil, 2022a).

Como campo de pesquisa busquei analisar o [com]texto de Porto Alegre, dando enfoque para a esfera administrativa municipal. Essa escolha perpassa minha ação docente nessa rede e minhas experiências enquanto professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica e da importância de dar visibilidade para a educação de bebês e crianças pequenas com deficiência nesse contexto. A análise dos dados de matrículas que serão apresentados a seguir também justificam a escolha por esta dependência administrativa considerando que a rede municipal detém o maior número de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil em relação às demais dependências.

Além desses aspectos ressalto o meu papel ético-político na investigação com a rede pública considerando que a minha formação básica e superior se deu toda na esfera pública. Portanto cabe a mim, enquanto professora-pesquisadora o comprometimento de dar um retorno à sociedade, em especial ao sistema público por meio da pesquisa que desenvolvi como forma de corroborar com a ação docente e também de apresentar, em tempos de destruição da educação pública, o quanto essa esfera oferta qualidade em educação e no que ainda é preciso avançar.

Como forma de mapear o com[texto] de investigação, com vistas a analisar, por meio do número de matrículas, como vem se dando a inclusão na primeira etapa de ensino, apresento os índices de matrículas da Educação Infantil em Porto Alegre nas quatro dependências administrativas:

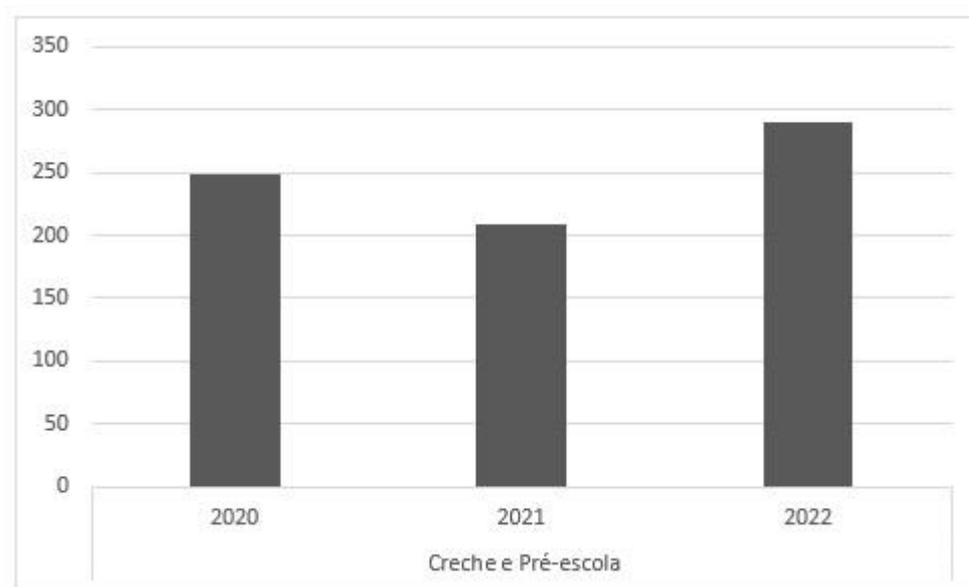
Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola), em Porto Alegre, por dependência administrativa.



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Censo Escolar (2020, 2021, 2022, 2023)

Em 2020, os indicadores apontam o maior número de matrículas na rede privada que detém 83,3% seguida da rede municipal com 15,9%. Os dados da rede federal e estadual, no momento, são baixos em virtude da pouca oferta de Educação Infantil nessas duas dependências administrativas, pois cabe aos municípios a oferta desta etapa de ensino (Brasil, 1996, art. 11). Em 2021 os índices sugerem a mesma tendência, mas percebemos uma diminuição nos indicadores de matrícula na creche e na pré-escola da rede privada. Em 2022, tanto a creche, como a pré-escola aumentaram seus índices na rede privada e apresentaram um pequeno decréscimo na rede municipal. No ano de 2023 percebe-se um pequeno decréscimo de matrículas na rede municipal tanto na creche, como na pré-escola e um ligeiro aumento na rede privada em ambas faixas etárias.

Gráfico 2 - Número de matrículas de crianças referidas como público-alvo da Educação Especial, matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.



Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Estatístico 2022 da PMPA (2020, 2021, 2022)

Ao analisar o número de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil da RME de Porto Alegre, podemos observar que apesar da diminuição dos indicadores entre 2020 e 2021, houve um aumento de matrículas em 2022 comparado a 2020 e 2021. Esse crescente aumento de matrículas na etapa de ensino demonstra a necessidade de investimento e pesquisas sobre o processo de inclusão na Educação Infantil no intuito de qualificar as ações junto aos bebês e crianças pequenas com deficiência.

Os indicadores demonstram a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) para o avanço no número de matrículas de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil, todavia, é crucial que haja maior investimento para que os processos de inclusão nessa etapa se deem com o incremento do número de matrículas, mas não só. Como apontado no capítulo 4 desta pesquisa, a elaboração e implementação de normativas com vistas à inclusão escolar são indispensáveis para a garantia à educação das pessoas com deficiência, principalmente ao apontar a escola comum como espaço de escolarização do público-alvo da Educação Especial, o que tem favorecido o aumento no número de matrículas.

No entanto, além desta ampliação e da capacidade de análise frente a como as diferentes redes de ensino vem implementando essa Política, o que mais esses números

nos indicam ou deixam de mostrar? Para além dos indicadores, é importante inquirir como a inclusão escolar vem se dando nos contextos educacionais, quais as repercussões desse processo na vida das pessoas com e sem deficiência. Está ocorrendo uma mudança de paradigma na escola no intuito de repensar sua práxis? De que forma as documentações pedagógicas ou os demais documentos, repercutem na passagem de um ano letivo a outro?. Esses são aspectos que as variáveis de matrícula, sem uma contextualização crítica da realidade educativa, deixam de indicar.

6.4.1 O contexto da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre

A rede municipal tem 98 instituições, sendo 35 Escolas Municipais de Educação Infantil (atendimento em turno integral), 7 Escolas Municipais de Educação Infantil/Jardins de Praça (atendimento em meio turno), 35 Escolas Municipais de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola e 220 Instituições de Educação Infantil Parceiras à Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) e 364 Escolas de Educação Infantil Privadas. O número total de matrículas na referida etapa de ensino é de 6.812 e a rede municipal tem quatro escolas especiais⁵⁶.

A Educação Infantil na rede é organizada a partir da Resolução nº 015 de 18 de dezembro de 2014 que “Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre”, e define a forma de oferta dessa etapa. A indissociabilidade do cuidar e do educar na referida etapa é reafirmada na Resolução n.º 21, de 26 de novembro de 2020, demonstrando a atenção da rede em relação às peculiaridades na atuação com bebês e crianças pequenas.

⁵⁶ Escola Municipal Especial Prof Lygia Morrone Averbuck (17899), Escola Municipal Especial Prof Elyseu Paglioli (17900), Escola Municipal Especial Prof Luiz Francisco Lucena Borges (17901), Escola Municipal Especial Tristão Sucupira Vianna (17902) e Escola Municipal de Ensino Fundamental de surdos bilingue Salomão Watnick (20989).

de aprender a fazer nas relações como propõe Barbosa (2000). O acolhimento é transversal aos tempos nessa proposta, entendido como um método (Staccioli, 2013) que visa ao estabelecimento de uma relação de confiança que pode ser associado ao que Winnicott (2019) define como espaço potencial.

Quanto aos processos de inclusão escolar, a RME tem um histórico de investimento nos processos de inclusão escolar, sendo pioneira na oferta do atendimento educacional especializado na década de 90. Esse processo deu-se em um contexto articulado à Administração Popular a qual desenvolveu o projeto Escola Cidadã cujo pressuposto era a de que todos podem aprender. Em 1995, são implementadas as Salas de Integração e Recursos (SIR) como apoio aos processos de inclusão escolar. Inicialmente essa implementação ocorreu como projeto piloto em quatro⁵⁷ escolas da rede, visando atender às quatro regiões do município. Atualmente todas as EMEF's possuem SIR, sendo que há a SIR AH /SD⁵⁸, a SIR Visual e a SIR PTE⁵⁹ de forma polo.

A Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva e estabelece que os estudantes com deficiência por turma nas diferentes etapas contam como dois estudantes no cômputo geral, ou seja, prevê uma diminuição no número total da turma conforme a quantidade de crianças incluídas.

O número de matrículas de bebês e crianças pequenas com deficiência na RME de Porto Alegre é de 289 (Brasil, 2020). Importante ressaltar que o atendimento educacional especializado para essas crianças é ofertado nas quatro escolas especiais por meio da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial (Zortéa, 2007, Benincasa, 2011, Santos, 2017) e na SIR das EMEF's que possuem turmas de Educação Infantil.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o atendimento de 0 a 3 anos foi de apenas 71,5% em 2022 e de 4 a 5 anos de 100% (Porto Alegre, 2022). Ou seja, na creche os índices não foram alcançados, considerando que o prazo final desse PNE é 2024.

Faço destaque também à Resolução CME/POA n.º 24, de 21 de julho de 2022 que "Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no

⁵⁷ Escola Municipal Lidovino Fanton (Restinga), Escola Municipal Jean Piaget (Parque dos Maias), Escola Municipal José Mariano Beck (Bom Jesus) e Escola Municipal Monte Cristo (Vila Nova).

⁵⁸ Altas Habilidades, superdotação.

⁵⁹ Programa de Trabalho Educativo.

Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre” que, conforme Art.2º tem por objetivo “contribuir para a eliminação dos casos de racismo e para a educação emancipatória dos grupos discriminados, ao atentar para a diversidade da composição étnico-racial da sociedade brasileira” (Porto Alegre, 2022, p. 2), demonstrando o papel do CME nas diretrizes para a inclusão social.

7 “A GENTE FALA DAS BONITEZAS... A CRIANÇA VAI VER COMO A GENTE VIA ELA, PELO NOSSO OLHAR”

Figura 21. From Aracnophobia to Aracnophilia



Fonte: Saraceno, 2023

“Falar das *bonitezas*⁶⁰” é estar aberto para o encontro com o Outro e ter consciência que todos podem aprender, do seu jeito e ao seu tempo. A ética docente fica estampada na frase “a criança vai ver como a gente via ela, pelo nosso olhar⁶¹”, demarca a responsabilidade ética e política no momento em que pela documentação pedagógica deixamos rastros inscritos nossos e do Outro que podem constituir subjetividades potentes ou focadas na falta que se perpetuam na história escolar e de vida da pessoa com deficiência e especialmente na História com h maiúsculo sobre quem são, o que podem, como a sociedade deve acolhê-las ou não.

Neste capítulo apresento os trajetos inscritos durante o processo de imersão no campo. Esse trajeto que foi grafado junto com os participantes da pesquisa, aqueles que

⁶⁰ O termo é da coordenadora pedagógica da EMEI Protásio Alves que salienta com as professoras a importância de trazer as bonitezas para a documentação pedagógica.

⁶¹ Fala da professora Bruna.

habitam a EMEI Protásio Alves e a EMEI dos Municipários Tio Barnabé. As perguntas que deram origem a essa tese: Como vem sendo documentada a trajetória de aprendizagens da criança com deficiência? Com que intuito vem sendo documentada? Em quais sentidos? Que recursos são utilizados para o documentar? Como acompanhar o processo de aprendizagens e as necessidades das crianças? Como a política educacional e a escola investem na documentação pedagógica? Por que essa documentação não chega às mãos de todos os professores da turma?, corroboraram nos passos dados no campo de forma a entender como se dá o processo de documentação.

A abertura do capítulo com a obra *From Aracnophobia to Aracnophilia* de Saraceno (2023) convida a olharmos a documentação a partir da imagem de uma teia de aranha perpendicular a um livro pop-up onde uma aranha está agarrada a um dos fios. A projeção da imagem no livro branco produz uma sombra que pode ser analisada de diferentes formas segundo o observador que, por meio de sua percepção fará sua interpretação. Esse é um ponto fundamental ao documentar, uma vez que vemos a realidade conforme somos constituídos, o que Maturana e Varela (2001) definem como objetividade entre parênteses.

Adentrar nos contextos de investigação, para mim, é sempre o momento mais aguardado da pesquisa, especialmente quando os encontros se dão com os bebês e as crianças pequenas, sua vitalidade convida a nós adultos a penetrarmos num mundo que com o passar dos anos vamos esquecendo que existe. Elas nos convidam a olhar o extraordinário e ver as belezas que acabam passando despercebidas numa vida permeada por correria, burocracia e demandas. Uma pausa no voo como sugere Kastrup (2015), um desacelerar que interrompe o *Chronos* e permite viver os acontecimentos no tempo *Aión*. Essa é uma das preciosidades que os bebês e crianças pequenas nos ofertam e que deveriam permanecer latentes no nosso viver cotidiano.

Acolhimento é a palavra que define minha chegada nos contextos de investigação. Na EMEI Protásio Alves me senti como parte da equipe, um cuidado observado desde a conversa inicial para um convite a conhecer o projeto de pesquisa até o recebimento de um estojo da instituição personalizado com meu nome. Parecem pequenos detalhes, mas que fazem toda a diferença no momento da pesquisa, que habilitou a minha presença naquele espaço como alguém que vai agregar e não como uma intrusa. Percebi que esse acolhimento se dá em toda a instituição, entre todos os pares, entre crianças-crianças, crianças-adultos, adultos-adultos, adultos-crianças independente da função que exercem.

O cuidado das profissionais da alimentação ou “equipe mãos de fadas” como são reconhecidas na escola com as crianças é algo muito precioso. Saber se uma criança come ou não determinado alimento por intolerância, se come o feijão ou só o caldinho, essa postura que não se dá em qualquer instituição de educação infantil, é uma construção coletiva que pode ser observada em todos os momentos do cotidiano dessa EMEI em especial. Na EMEI dos Municípios Tio Barnabé a recepção foi um pouco diferente, mas lembro que são contextos distintos, habitados por pessoas diferentes e, portanto, é singular. As professoras e monitoras foram muito acolhedoras, mas algumas demonstraram um certo receio em ter uma pesquisadora em sala em virtude de experiências anteriores, nas quais ficava uma pessoa no canto da sala, sem interagir, fazendo anotações o que na fala da professora B2 ficou declarado que era uma situação incômoda. A cartografia como pesquisa-intervenção rompe com essa lógica da pesquisadora como mera observadora e auxilia no processo investigativo desde a entrada no campo com a possibilidade de estar interagindo com os participantes, sejam eles crianças ou adultos.

7.1 EMEI PROTÁSIO ALVES

Localizada na zona leste de Porto Alegre, a instituição foi criada em 1991 e presta atendimento integral ao Maternal 1 (2 anos e 6 meses à 3 anos e 2 meses), Maternal 2 (3 anos e 3 meses à 3 anos e 11 meses), Jardim A (4 anos à 4 anos e 11 meses) e Jardim B (5 anos à 5 anos e 11 meses). A circulação dos bebês e crianças pequenas na escola é um ponto importante, especialmente ao ver um bebê indo e vindo, por exemplo do refeitório, e sendo reconhecido pelo nome pelos profissionais que passam por eles, mesmo não sendo as professoras referência da turma. Nessa instituição eles são da instituição e não da turma, um cuidado que se dá em todos os momentos do cotidiano. A entrada de alguma referência da equipe gestora nas salas e o colinho ofertado para alguma criança também diz de profissionais que não se sentem hierarquicamente superiores aos demais colegas, mas que estão ali para contribuir para o cuidar e educar dos bebês e crianças pequenas.

A pesquisa foi realizada em turmas as quais há matrícula de bebês e crianças pequenas com deficiência definidas pela equipe diretiva da instituição, sendo elas: Maternal 2, Jardim A1 e Jardim A2. O Maternal 2 possui dois alunos com autismo, ambos verbais. No Jardim A1 há um aluno com autismo não verbal e o Jardim A2 possui uma

aluna com deficiência auditiva unilateral e um aluno com autismo que é verbal. Desde o primeiro momento que cheguei em 2022 para uma conversa informal com a equipe gestora percebi que há um forte investimento e compreensão de que os bebês e crianças pequenas com deficiência podem aprender e que a instituição infantil é o lugar delas. Lembro da diretora me mostrando a documentação de uma criança com deficiência que já havia saído da EMEI e sua empolgação com os avanços dessa criança durante toda a educação infantil. Um olhar que mostrava o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento desde uma concepção que vê a criança a partir de si mesma, um cuidado com o processo, como ela chegou na instituição e os avanços que teve durante sua trajetória educativa na EMEI. Naquele momento percebi que aquela instituição tinha um forte investimento em suas crianças, instigando minha vontade de adentrar aquele contexto tão logo quanto possível, o que acabou se prolongando em virtude dos trâmites dos CEP's.

A instituição desenvolve seu trabalho focada na equipe da turma, na qual há a participação ativa das professoras, monitoras de Educação Infantil e estagiárias. Essa organização é muito sólida, tanto na prática, quanto na elaboração do planejamento, pois a instituição oportuniza uma vez por mês um momento coletivo de planejamento dando a possibilidade da equipe discutir os avanços e necessidades da turma e projetar as trilhas de aprendizagem. Pude acompanhar um desses momentos, em que houve a troca de professora referência do Maternal 2 e o quanto as monitoras e estagiárias eram apropriadas do processo de cada criança. Uma com seu caderno (tecnologia analógica), outra com o seu chromebook (tecnologia digital), mas ambas compartilhando informações sobre cada criança para que a professora nova na turma, mas não na escola, pudesse conhecer de forma mais singular cada ser que habita aquele cotidiano.

Além desse momento organizado pela escola, a SMED oferece a HAFE⁶² e a HADE⁶³, o que é fundamental tanto para o planejamento das práticas pedagógicas como também para a escrita da documentação pedagógica, garantindo a possibilidade de trocas entre as profissionais que atendem a turma. Aspecto que seria inviável caso não houvessem esses momentos. Combinações eram feitas sobre o que cada profissional ficaria responsável de escrever na documentação, especialmente no dia da hade, mas cada uma tinha a liberdade de visitar a escrita da colega e fazer alterações em que ambas concordassem.

⁶² Hora planejamento fora da escola.

⁶³ Hora planejamento dentro da escola.

iam buscar seus calçados do lado de fora da sala (em uma prateleira acessível às crianças) para que pudessem calçá-los, nesse momento alguns solicitavam auxílio. Um processo que foi construído no primeiro semestre com as crianças e que foi se ampliando no decorrer do ano letivo.

O cotidiano da turma era organizado na hora do soninho, lanche (sempre tinha a opção de duas frutas + água), pátio, higiene, janta e saída. Nem todos os dias havia uma proposta específica de atividade, demonstrando que o brincar e as relações são os princípios primordiais no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas naquele contexto. E, quando haviam propostas, elas possuíam conexão com as trilhas de aprendizagens da turma e nunca eram feitas no mesmo dia e com todos ao mesmo tempo, como se houvesse a necessidade de ter algo concreto para mostrar. Um grupo participava da proposta, enquanto outro grupo estava em outro espaço com a professora ou monitora, uma vez que a proposição não era apenas da professora referência, mas também das monitoras.

O lanche as vezes ocorria na própria sala ou no refeitório, ninguém era obrigado a comer, mas a conversa sobre a importância de comer frutas para o crescimento sadio era sempre feita pelas professoras. As frutas já vinham cortadas, exceto a banana que vinha com casca para que as crianças pudessem desenvolver autonomia também nesse momento. Alguns comiam os dois tipos de frutas, outros apenas uma ou nenhuma, ali a escolha das crianças era respeitada. Era uma delícia acompanhar aqueles dedos pegando a fruta com o garfo (cuidando a contaminação) e se lambuzando, especialmente com a manga. Um hábito que vai sendo construído desde cedo para a compreensão da importância de uma alimentação saudável. A criança vista na sua inteireza, não apenas no aspecto cognitivo.

O pátio dos fundos e o da frente eram usados pelas crianças conforme disposição das turmas, sendo possível em algum momento, com diálogo com os pares, a troca de um pátio pelo outro. Confesso que o pátio da frente era o que mais me atraía pelo terreno possuir uma elevação, formando um barranco, o que para as crianças também era sensacional, pois podiam brincar de skybunda. O cuidado perpassava esse momento de brincadeira, mas em nenhum momento observei um controle sobre as crianças em relação aos espaços que iriam experienciar naquele pátio, não havia o medo de deixar a criança viver suas experiências, em função do próprio barranco ou por ter uma casa de madeira alta, em que as crianças poderiam cair, nada disso, era um olhar de cuidado, um olhar para as relações e não de controle.

A higiene era feita após o retorno do pátio para que pudessem se encaminhar até o refeitório. Cada criança de forma autônoma colocava o sabão nas mãos e fazia a lavagem, na hora de secar havia um cuidado em relação ao uso de papel toalha para não ocorrer desperdício. Assim que uma ficava pronta, aguardava seus pares na sala para que pudessem, juntos, ir para a janta.

O jantar foi um dos únicos momentos que havia a organização de uma certa fila, pois entrava um pequeno grupo de crianças que eram servidas pelas monitoras, mas as acompanhavam e escolhiam o que iriam comer. Assim, com a liberação do espaço, outro grupo adentrava para fazer o mesmo processo. Assim como no lanche, o jantar era saudável, incluindo legumes e verduras. Também participava desse momento auxiliando as monitoras e nos primeiros dias as profissionais do refeitório me orientaram sobre especificidades de alguns alunos, como um aluno que só comia o caldinho, outro que era intolerante à lactose. E naquela altura, com o cheiro delicioso de comida bem preparada e com fome, acabava jantando com as crianças e as professoras da turma.

Ao retornar do refeitório as crianças faziam a higiene e aguardavam seus familiares brincando com seus colegas. No final do segundo semestre as professoras tiveram a ideia de colocar uma campanha na sala, o que gerou uma empolgação das crianças na hora da saída, pois a cada toque, havia a expectativa de ser o familiar de uma ou outra criança.

A professora A1 possui formação em Pedagogia e atualmente está cursando o mestrado no PPGEdU/UFRGS e entrou na turma durante o processo de pesquisa. As combinações com as crianças eram feitas na rodinha e A1 desenhava e colava as combinações na porta do armário para que todos pudessem visualizar e sempre que necessário retomar as combinações apontando para os desenhos. Em um dos dias observados, A1 organizou dois espaços no pátio interno para que as crianças pudessem brincar. Dentre eles estavam materiais não estruturados, como os blocos de madeira de diferentes tamanhos e espessuras e as casas das crianças confeccionadas por elas mesmas, uma vez que estavam com um projeto sobre as cidades, que surgiu após uma saída para visitar um espaço no Barra Shopping Sul. Durante o trajeto as crianças foram fazendo questionamentos sobre a cidade, e esse interesse foi acolhido pelas professoras para a imersão nessa temática e tudo o que envolve viver no espaço urbano. Esse olhar atento que “demanda o treino de outras capacidades, tais como a intuição, a habitação de platôs de intensidade, a atenção somática e a modulação afetiva, a suspensão do foco, entre outras” (Lages, 2022, p. 67).

A professora B1 atua como monitora e tem formação em Pedagogia, já atuou na rede privada e iniciou o curso de especialização em Neuropsicopedagogia, precisou interromper, mas pretende dar continuidade. B1 possui uma atuação muito singular, compreende as crianças de forma integral, uma vez que suas mediações fazem uma trama entre os aspectos cognitivos e afetivos, o que sugere que ela, mesmo sem ter apropriação do conceito de aprendizagem incorporada (Varela, Thompson e Rosch, 2003) apresenta, por meio de suas mediações, essa concepção. Em uma de suas mediações com Fumaça, em que ele estava bravo por não ter seu desejo atendido, B1 o pegou no colo, pediu para que ele olhasse ela bem nos olhos e foi firme e cuidadosa ao mesmo tempo no seu diálogo com a criança. Explicou o motivo pelo qual ele não poderia fazer determinada ação e Fumaça aos poucos foi se acalmando e entendendo a situação. O não pelo simples não, não é uma atitude que B1 tem com Fumaça e com as demais crianças, vejo que sempre procura explicar e fazer com que a criança entenda as situações, isso é educar com cuidado.

Sobre esse aspecto, Simondon (2020a) salienta a importância do par afeto e emoção que funcionam como base na comunicação entre consciências. É a afetividade que mantém a energia e possibilita que a individuação continue em processo, uma abertura do ser individualizado com a realidade pré-individual que ocorre na individuação coletiva. “O coletivo é o espaçotemporal estável; ele é meio de troca, princípio de conversão entre essas duas vertentes da atividade do ser que são a percepção e a emoção” (Simondon, 2020, p. 390).

Afetividade e emotividade ligadas a ideia de espiritualidade, como

se aí não houvesse essa adesão luminosa ao presente, essa manifestação que dá ao instante um valor absoluto, que o consome em si mesmo, sensação, percepção e ação, não haveria significação da espiritualidade. A espiritualidade não é uma outra vida, e também não é a mesma vida; ela é outra e a mesma, ela é significação da coerência do outro e do mesmo numa vida superior. A espiritualidade é a significação do ser como separado e atrelado, como só e como membro do coletivo; o ser individuado está ao mesmo tempo só e não-só; é preciso que ele possua as duas dimensões; para que o coletivo possa existir, é preciso que a individuação separada a preceda e ainda contenha algo de pré-individual, pelo qual o coletivo se individualizará atrelando o ser separado” (Simondon, 2020, p. 374).

Uma diferenciação entre o individual e o coletivo, processo que ajunta um cuidado de si, com o cuidado do Outro com vistas ao cultivo de relações mais justas, de um bem-estar espiritual que não se atrela à religião ou a fé, mas ao desejo de sustentar um mundo

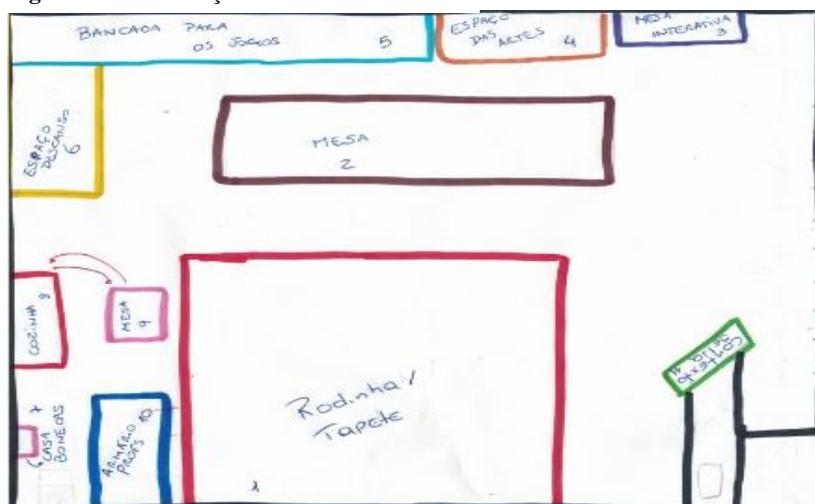
em que a diferença é reconhecida como potência do existir. Um mundo que acolhe a todos sendo, portanto, democrático. Pontos que demonstram que a afetivo-emotividade em Simondon possui uma dimensão mais abrangente, ao estar diretamente vinculada ao processo de individuação e suas implicações no coletivo e por conseguinte, no meio ou no campo.

A escuta ativa é um conceito que sempre aparece nas falas de B1 com as crianças, buscando fazer com que compreendam a importância de escutar o outro para ser escutado. Esse aspecto tece relações com a escuta atenta de Kastrup (2015) que propõe um pouso para uma determinada direção, de forma a dar consistência para o que se está escutando.

A professora C1 atua como monitora e tem formação em Pedagogia, no final do ano foi nomeada como professora de Educação Infantil e permanecerá atuando na EMEI. C1 também é uma profissional muito atenta às crianças. Em um dia na hora do soninho, cheguei na turma e C1 estava lá deitada, entre duas crianças, uma delas no momento estava requerendo uma atenção mais singular para conseguir dormir e a monitora sensível à essa demanda, fazia carinho para que a criança pudesse adormecer tranquilamente. A música relaxante, bem baixinha também se fazia presente no ambiente, um cuidado a mais de C1 com esse momento da rotina. Se não reconhecesse o extraordinário, esse cuidado e atenção de C1 com as crianças e o ambiente passaria despercebido, e é sobre isso que precisamos voltar nosso olhar e nossa escuta na atuação com bebês e crianças pequenas e no processo de documentar.

Jardim A1

Figura 23. Planificação da sala referência JA1



Fonte: Planner da turma JA1

A turma é composta por 18 crianças de 4 anos à 4 anos e 11 meses que possuem quatro professoras. No turno da manhã a turma é atendida por uma professora com formação inicial em Pedagogia que atua na rede há 7 anos. À tarde, tem uma professora licenciada em Pedagogia pela UFRGS, uma monitora formada em Pedagogia que atua há 7 anos na rede, uma monitora que possui formação em Pedagogia habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais e uma monitora que possui o Ensino Médio e atua há 11 anos na rede.

As observações na turma ocorreram nas quartas-feiras, no turno da tarde, minha chegada também se dava na hora do soninho das crianças. A maioria costumava dormir, mas quando alguma criança acordava, tinha a possibilidade de ir para a mesa brincar, mas sem fazer barulho em respeito aos demais colegas. Ao acordar organizavam sua roupa de cama e guardavam autonomamente em suas sacolas e entregavam o colchonete à professora ou monitoras para que pudessem guardar, pois o local era muito alto não sendo possível que as crianças pudessem fazê-lo. Assim como no maternal 2, as crianças saíam da sala para buscar seus calçados e os calçavam de forma autônoma.

O cotidiano da turma era organizado na hora do soninho, lanche (sempre tinha a opção de duas frutas + água), pátio, higiene, janta e saída. Abraço (criança participante da pesquisa) costumava chegar na EMEI em torno das 15h e não tinha uma frequência regular que, segundo a mãe, era em virtude dos atendimentos que a criança faz fora da instituição infantil, assim minhas observações se restringiram às quartas-feiras em que Abraço estava presente. Nesse dia da semana, caso ele se ausentasse, eu entrava no M2 ou no JA2.

No nosso primeiro encontro Abraço me convidou para auxiliá-lo a organizar o alfabeto móvel, pegou minha mão e apontava para o local correto conforme a ordem alfabética. Em outro dia no pátio Imaginação (JA2) brincava no pula-pula e Abraço também quis participar da brincadeira. Pulavam faceiros e se atiravam sentados na base elástica do brinquedo até que em certo momento se chocaram. As professoras esperavam uma reação negativa de algum deles, mas contrariando ao esperado, eles pediram desculpas com um abraço carinhoso.

A turma de Abraço já conhecia suas preferências e em muitos momentos me orientavam na forma de conduzir minhas ações com ele. A diferença não é algo que incomoda as crianças, elas demonstravam diariamente que entendiam que cada um tem um jeito singular de existir e está tudo bem e que a questão estava em respeitar o tempo do outro. Temos muito a aprender com as crianças, desde o respeito à diferença, como a

A estagiária L1 estava no 3º ano do Ensino Médio e faz Magistério e atua na escola desde junho de 2022. M1 é estagiário e estava na instituição há 2 meses, é graduando em Letras.

As observações na turma ocorreram nas segundas-feiras, minha chegada também se dava na hora do soninho das crianças, mas como algumas frequentavam apenas o turno da tarde, era comum encontrar crianças na mesa brincando, com voz baixa, respeitando os colegas que dormiam. Nesse momento a professora referência ainda não tinha chegado, mas as professoras aproveitavam para atualizar alguma questão no planner ou no próprio planejamento, mas sempre atentas ao que estava ocorrendo à sua volta.

Assim como nas demais turmas, o cotidiano da turma era organizado na hora do soninho, lanche (sempre tinha a opção de duas frutas + água), pátio, higiene, janta e saída. Após acordar e passar álcool gel nas mãos as crianças se dirigiam ao refeitório para comer a fruta, nesse momento a professora referência já estava presente. No retorno acontecia a rodinha para que pudessem organizar a rotina da tarde, sempre com a escolha de um ajudante do dia que colocava os cartões da rotina no painel disposto na parede da sala e que ia até o pátio verificar como estava o tempo naquele dia para depois desenhar no calendário (que era produzido numa folha branca A3⁶⁴) se era um dia de sol, chuvoso, nublado. Uma proposta que envolve um conhecimento complexo, que mostra a articulação entre as áreas do conhecimento (física, matemática, noção de passagem do tempo, química, português) e que em nenhum momento é necessário explicitar para as crianças, por exemplo, que elas irão aprender os números especificamente naquele momento ao contar os dias do mês, mas que oferta uma aprendizagem complexa e incorporada.

Nas brincadeiras na sala referência percebi que o trabalho com o EREER é presente não apenas em momentos específicos do projeto, mas no cotidiano da EMEI, compondo o currículo. A disposição de bonecas com deficiência e negras no contexto dessa turma, dava pertencimento também às crianças negras daquela turma e o entendimento da diferença como potência por meio do brincar.

Figura 25. Boneca negra cadeirante



Fonte: A própria pesquisadora

⁶⁴ Na sala não havia material pronto, como por exemplo calendário e painel de aniversário em EVA. Tudo era produzido com intencionalidade, para que as crianças pudessem fazer sua intervenção.

7. 1.1 Os protagonistas da pesquisa: bebês e crianças pequenas

Fumaça⁶⁵

Fumaça tem 4 anos e é um menino muito atento ao que está ocorrendo à sua volta. Desde o primeiro dia que iniciei as observações em sua turma ele fez o seu assentimento com um abraço e um beijo, demonstrando não se incomodar com a minha presença. O convite para a brincadeira também se fez presente desde o início e poder acompanhar esses momentos no pátio me possibilitaram encontrar preciosidades que se concretizam nas teorias por ele formuladas. O brincar com panelas, talheres de verdade e areia mostrou que além da apropriação da cultura em que está imerso, Fumaça já construiu noções de física e química, mesmo sem saber desses conceitos.

Fumaça: Olha, cuidado! Tá quente e saindo fumaça!

Ao colocar a areia dentro da panela e mexer com uma colher, a poeira levantou fazendo com que Fumaça fizesse a associação com a fumaça que sai da panela durante o cozimento do alimento. A teoria de Fumaça sobre o vapor que se dá com o aquecimento da água demonstra uma aprendizagem corporificada.

Em outro dia de observação, Fumaça brincava de construir pistas junto com seus colegas, com blocos de madeira. A professora A1 sugeriu a construção de uma ponte e ele pegou dois pedaços pequenos e retangulares de madeira e colocou entre os blocos de forma vertical, demonstrando o conhecimento do que é uma ponte.

⁶⁵ Os nomes fictícios dos bebês e crianças pequenas estão associados às suas brincadeiras e/ou teorias.

Queijinho

Queijinho tem 4 anos e gosta muito de música e demonstrou seu assentimento com o convite para a brincadeira de fazer um bolo. No pátio, o menino brincava de fazer bolo de baunilha e me convidou para comer um pedaço.

Como faz atendimento nas terças-feiras com a Terapeuta Ocupacional, normalmente ia embora cedo da tarde, mas costumava chegar bem cedo à instituição, o que gerava um choro inicial, pois ainda estava com sono.

Um dia no pátio Queijinho brincou sozinho de skibunda no barranco de terra. Me chamou para mostrar que sabia descer de forma autônoma e se mostrou muito feliz com essa brincadeira.

Em um dia ensolarado de novembro, Queijinho estava próximo a mim e olhou para o céu apontando e falando:

Queijinho: “Olha lá!”

Pesquisadora: “O que?”

Queijinho: A lua!

Pesquisadora: O que tu quer fazer com a lua?

Queijinho: Comer! Parece um queijinho! Meu avô me dá queijinho!

Pesquisadora: Mas porque ela parece um queijinho?

Queijinho: Porque tem furinhos.

A associação feita por Queijinho demonstra uma memória afetiva, talvez o olhar para a lua remetesse ao encontro entre neto e avô onde o queijo era um laço de carinho entre os dois. A aprendizagem vinculada à afetivo-emotividade, para além da semelhança entre queijo e lua existe uma relação de afeto entre consciências.

Abraço

Abraço tem 4 anos e é um menino muito carinhoso, aspecto que denota que nem toda criança com autismo tem dificuldade na socialização, portanto o diagnóstico não define o sujeito.

Assim como no Maternal 2, tive uma recepção muito agradável por parte de Abraço, que logo me convidou para arrumar o alfabeto móvel que estava desorganizado. Abraço não é verbal, mas se comunica por meio do seu corpo e utilizando o corpo das pessoas que estão interagindo com ele. Para a organização do alfabeto móvel ele pegou minha mão e foi guiando até as letras e colocando em ordem alfabética.

Outro ponto que merece atenção é o fato de Abraço convidar as professoras e eu para fazer a leitura de livros e segurar nossas mãos acompanhando cada palavra. Caso deixemos de falar alguma palavra ou mencioná-la de forma incorreta, ele faz com que voltemos à palavra “errada” para dar seguimento à contação da história. É perceptível também que ele consegue identificar o que é uma palavra, desde que possua mais de três letras.

Abraço também escreve os numerais de 0 a 10 em português e inglês com o alfabeto móvel. Provavelmente aqui temos uma criança com autismo e altas habilidades, devido ao seu foco nas palavras e habilidade nessa construção. Geralmente gosta de brincar sozinho, mas aceita que outros colegas brinquem com ele, demonstrando entender as regras do jogo.

Boneca

Boneca tem 4 anos e sempre que chego na sala referência ela me recebe com um abraço bem apertado, confesso que as vezes me sentia professora da turma de tanto acolhimento que recebia, tanto dela, como de seus colegas. A menina faz desenhos lindos, seu grafismo é rico em detalhes e já escreve seu nome sem uso de recurso. Apesar de possuir deficiência auditiva unilateral, Boneca não apresenta comprometimento maior no seu desenvolvimento, apenas na fala que já está sendo apoiada por uma fonoaudióloga. É autônoma e gosta de liderar o grupo em que está. Suas brincadeiras envolvem principalmente as bonecas.

Conforme relato de sua mãe, a investigação sobre a deficiência iniciou em 2022, pois Boneca virava muito a cabeça quando alguém falava com ela. A menina passou por pediatra, neurologista, mas apenas a fonoaudióloga identificou a necessidade de fazer um exame de audição. A instituição infantil anterior em que Boneca estava matriculada também não percebeu pois, a função cognitiva dela era preservada.

Boneca iniciou as sessões com a fonoaudióloga em 2023, está na oitava sessão e tem uma sessão por semana com duração de 30min, mas segundo a mãe, esse tempo é muito escasso para o desenvolvimento do trabalho. A mãe de Boneca relatou que a menina fez o teste com o Baha⁶⁶ e se adaptou muito bem, então a família fez a solicitação há mais de 6 meses, mas o plano de saúde acabou enviando o aparelho errado.

Imaginação

Imaginação tem 4 anos e é atento ao que acontece à sua volta. No primeiro dia que o observei ele não quis participar da roda e continuou brincando no espaço da casinha, estava com a vassoura fazendo faxina, pois para ele a organização é algo bem importante. Na roda, a professora fez uma pergunta para os colegas e ele atento, de longe, respondeu. Esse ponto demonstra o cuidado da professora em não obrigar a criança a permanecer na rodinha, mas deixá-lo livre o que não fez com que estivesse disperso do que estava sendo discutido na roda, muito pelo contrário, ele ficou à vontade em poder participar.

No dia em que li a história em quadrinhos (TALE) e depois ele se desenhou com tinta⁶⁷ e escreveu seu nome, enquanto estava no processo observei que ele estava pintando de branco, então disse para ele:

⁶⁶ Prótese auditiva de condução óssea. É uma família de próteses auditivas que pode ser implantada por cirurgia ou não (apenas usando uma alça ajustável), depende do modelo.

⁶⁷ A proposta era desenhar com cotonete e nanquim e pintar com giz de cera, mas ele desejou fazer com tinta guache.

Pesquisadora: Imaginação, tu acha que a tinta branca vai aparecer no papel branco?

Imaginação prontamente resolve a pergunta e fala:

Imaginação: “Tô misturando azul e branco daí o branco aparece!”

Pesquisadora: E que cor fica?

Imaginação: Azul claro!

Ao ter uma questão para resolver ou até mesmo formular uma nova pergunta, Imaginação aponta a sua teoria: quando misturamos as tintas, uma nova cor surge, dando oportunidade inclusive do branco (que no papel branco não apareceria), aparecer.

Nas construções com materiais não estruturados Imaginação também deixa emergir suas teorias. Sempre muito criativo nas suas construções, vai narrando o que está acontecendo no contexto criado por ele. Casas, estradas, árvores, sinaleira compõe um contexto rico em possibilidades, no qual o brincar abre asas para a imaginação.

Figura 26. Criação do Imaginação



Fonte: A própria pesquisadora

A riqueza dessas materialidades possibilita a criança criar e recriar diferentes contextos, pois uma hora um toco de madeira pode representar uma árvore, mas em outro momento pode ser o poste da sinaleira. Materiais não estruturados que incluem também os elementos da natureza, recursos onde não há uma determinação do que e como brincar, como é o caso da maioria dos brinquedos de plásticos e jogos eletrônicos. No brincar inventivo, a estética não está voltada ao belo e ao adequado como critica Fortuna (2004), mas diz de uma estética no objeto técnico que existirá somente quando for uma extensão do mundo e estiver inserida nele (Simondon, 2020b).

7.1.2 Organização da documentação pedagógica

Na instituição a documentação pedagógica é uma proposição da coordenação pedagógica que organizou um fio condutor para o documento a partir dos Cotidianos Tempos que é a proposta pedagógica da SMED. Os registros são feitos ao longo do ano por meio de fotos, vídeos, produções das crianças, reflexões e escritas que são feitas pelas professoras nos documentos: Planejamento Digital e Planner Virtual que conforme a equipe diretiva e pedagógica da instituição se constitui como um documento “facilitador do trabalho docente, documento inspirador e provocador meio de aprofundamento reflexivo da equipe” (EMEI Protásio Alves, 2023) e dão origem à documentação pedagógica intitulada *Vivências* que é entregue para as famílias ao final do 1º e 2º semestre.

A equipe diretiva e pedagógica tem papel fundamental na organização desse documento, desde os momentos de formação com as professoras no Alinhamento Pedagógico⁶⁸, como também durante a sua elaboração ao acompanhar as escritas das docentes e oferecer suporte para o desenvolvimento. Há um modelo de design do *Canva*⁶⁹ para todas as turmas e dos eixos que devem constar na documentação como:

- Nome completo da criança, semestre, turma;
- “Nosso documento”, o qual traz a proposta pedagógica da RME de Porto Alegre;
- Equipe da turma ou “Nosso grupo”;
- Nossa trilha de vivências;
- Tempos (Tempo de chegar; Tempo de alimentar-se, Tempo de cuidar-se, Tempo de descansar, Tempo de historiar, Tempo de propor/oportunizar, Tempo de habitar/desemparedar, Tempo de despedir-se).

⁶⁸ Um dia por mês as instituições da RME de Porto Alegre param de atender as crianças e alunos para a realização de formação na instituição. Participei desses momentos de formação com as professoras a convite da equipe pedagógica, o que me permitiu uma maior imersão no contexto e na constituição de um vínculo forte com as profissionais.

⁶⁹ Plataforma online de design e comunicação visual, criada em 2013, “que tem como missão colocar o poder do design ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem”. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/.

Assim como o documento *Vivências*, avalio que tanto o Planejamento quanto o Planner Virtual também se constituem como documentação pedagógica uma vez que não são meros aglomerados de fotos, mas documentações que propõe uma reflexão sobre os processos das crianças.

Cada equipe das turmas tem uma forma singular de elaborar o *Vivências*, tanto no que se refere à escrita que pode ser mais poética, quanto na definição do que irão documentar, sempre buscando trazer as *bonitezas* das crianças para a documentação. O Planejamento e o Planner Virtual do Maternal 2, do Jardim A1 e do Jardim A2 possui uma mesma estrutura, apresenta inicialmente o *Nosso convite* da equipe diretiva e pedagógica para a elaboração do documento. Traz os horários de pátio; das aulas especializadas: música, educação física, laboratório, biblioteca/oficina de literatura; EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais); tecnologias (quinzenal); horário das refeições; nome da equipe e lista das crianças da turma; planificação da sala referência com as justificativas da organização dos espaços; planejamento ampliado: reunião de equipe, apresentação do grupo (após entrevistas com as famílias), participação das crianças, participação da família, momentos permanentes, momentos de atenção pessoal, quais microtransições as crianças vivenciam na jornada, organização do tempo, documentação e periodicidade da comunicação; jornada do grupo; apontamentos individuais; propostas de investigação; espaço das bonitezas; nossas inspirações; reuniões de equipe com a ata da reunião; e, alinhamento pedagógico. O que é diferente entre as turmas é a utilização da assembleia como forma de escutar as crianças sobre seus interesses de aprendizagens; o retorno das famílias sobre o documento *vivências* e as inspirações que é a parte na qual as professoras inserem os teóricos referência que vão desde as crianças à Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, Reggio Children, Malaguzzi, Vea Vecchi, Manoel de Barros, Emília Ferreiro, Albert Einstein, Maria Montessori, Antoine de Saint- Exupéry, Rubem Alves, Lella Gandini, Stela Barbieri, Mario Quintana.

As turmas organizam a documentação da seguinte forma:

- Compartilhamento de fotos através do Whatsapp: quinzenal, mídias sociais da escola: Facebook e Instagram;
- Exposições das propostas dispostas no mural da turma, visível a toda comunidade escolar;
- Organização de templates informativos sobre propostas que envolvam a participação

- da família;
- Conversas em roda;
 - Mini-histórias;
 - Histórias de Aprendizagem: individuais e coletivas, pensando num feedback das famílias;
 - Organização do documento vivências: ao longo do semestre e entregue às famílias nos meses de julho e dezembro.

O documento Planejamento traz a organização semanal com a descrição das intencionalidades e as propostas da semana, reflexões e alguns registros fotográficos das crianças e projeções para a próxima semana.

7.1.2.1 Tecendo o narrar

A escrita da documentação pedagógica é um processo que se dá durante todo o semestre por meio de anotações das experiências das crianças em um caderno, bem como através da escrita diretamente no Canva onde as professoras possuem um link que é compartilhado entre toda a equipe da turma. A utilização da plataforma online pelas professoras na escrita da documentação pedagógica, está associada ao que Simondon (2020) e Stiegler (1996) definem como indissociabilidade entre a técnica e o humano, não como uma mera ferramenta a ser usada, mas que é tecida junto com o ser humano, na qual a estética do documento é uma extensão de cada contexto. Esse aspecto demonstra a compreensão das docentes acerca do processo de cada criança e não a escrita de um documento com mero papel avaliativo com enfoque em resultados.

Ao ter acesso à documentação já fui convidada à leitura em virtude justamente do cuidado estético na elaboração do documento, há um encantamento na manipulação do material que instiga a querer saber mais sobre o processo da criança. Um cuidar das relações como propõe Stiegler, que na instituição se dá desde a equipe pedagógica com as professoras, das professoras com as crianças, da equipe pedagógica e das professoras com as famílias e da instituição como um todo com essa pesquisadora.

O texto inicia com a apresentação da proposta pedagógica da Educação Infantil na RME de Porto Alegre que se dá a partir da organização dos cotidianos “Tempos”,

ressaltando o desenvolvimento integral (Maturana; Varela (2001); Varela, Thompson e Rosch (2003)), que tem nas interações, brincadeiras e acolhimento o eixo transversal à prática pedagógica.

Fumaça

Figura 27: Documentação Pedagógica do Fumaça



Fonte: EMEI Protásio Alves

Na primeira foto a casa da minhoca, uma proposta que surgiu a partir do interesse de vocês crianças em conhecer mais sobre o habitat das minhocas, após terem encontrado algumas na escavação de terra para o plantio de uma bergamoteira no pátio dos fundos da escola. Na segunda foto temos a pintura do anão da branca de neve, sobreposto a partir do gorrinho, cada um de vocês crianças escolheram um anão para representar no grafismo. A proposta surgiu após uma exploração sobre o clássico, em que trabalhamos o respeito, as emoções, autocuidado, identidade, alimentação saudável e amizade. (Excerto da documentação Pedagógica do Fumaça, 2023/1)

Essa parte da documentação mostra o olhar sensível e a escuta atenta das professoras para os interesses das crianças. Uma proposta que é feita a partir das perguntas que surgem no cotidiano da instituição infantil. O trabalho com diferentes materialidades, entre elas, elementos da natureza e também com diferentes linguagens,

sejam elas: gráficas, plásticas, apresentam a concepção de criança das educadoras, que é um sujeito potente, criativo.

[...] porque você, como sujeito em formação tem seu jeito único de se expressar, seu olhar nos relata muito sobre seu querer, seu corpo em movimento nos narra suas intenções. Após esse primeiro momento de acolhimento, tu passas a explorar os espaços da sala, sendo os seus favoritos: A pista de carrinhos, jogo de alinhavo e blocos de construções. (Excerto da documentação Pedagógica do Fumaça, 2023/1)

Compreender que a comunicação se dá não apenas pela via verbal, mas por todo o nosso corpo. Quem anda diariamente de ônibus vai lembrar que ao sentar do lado de alguém e na hora de levantar, sequer precisamos muitas vezes pedir licença para a pessoa, pois o nosso mexer na mochila, segurar a alça da bolsa, movimentar o corpo comunicam que desejamos licença para passar, sem antes termos pronunciado qualquer palavra.

Esse é um aspecto que fica explícito na documentação de Fumaça, uma aprendizagem incorporada como propõe Varela, Thompson e Rosch (2003), tanto da criança como das professoras, porque sempre estamos aprendendo nas relações com o outro, uma vez que nunca somos seres completos, mas sempre em processo de devir.

Entender a singularidade da criança que está em constante individuação, mas que também faz parte de um coletivo também individuado e que, nessa troca relacional vão se modificando concomitantemente e compreendendo que cada um tem um processo de desenvolvimento diferente do outro, não como falta, mas como diferentes formas de coabitar o mundo.

[...] passou a usar o sanitário como seus amigos, participando dos momentos de higiene com o grande grupo, e esta foi uma de suas maiores conquistas neste primeiro semestre do ano. Demonstra autonomia em vestir-se e tirar suas roupas, escovação dos dentes, lavar as mãos, no cuidado com seus pertences, e também com os dos amigos, sempre identifica os objetos perdidos pelos integrantes do grupo e sinaliza para as professoras seus respectivos donos. (Excerto da documentação Pedagógica do Fumaça, 2023/1)

Uma documentação que narra processos, que traz a potência da criança salientando a sua capacidade de aprender e se desenvolver. Os diferentes momentos da

rotina na instituição infantil entendidos como momentos de cuidado e aprendizagem, uma rotina que não é fechada, mas que compõe o cotidiano das crianças (Barbosa, 2000).

No segundo semestre a documentação pedagógica de Fumaça apresentou mais a trajetória da turma, com algumas legendas que descreviam os processos do menino ou uma fala dele, com uma reflexão das professoras, como no excerto abaixo:

- Prof., vou fazer uma sopinha para ti! Tu precisa de uma 'comidinha de sal' para encher a barriga! (Excerto da documentação Pedagógica do Fumaça, 2023/2)

A reflexão das professoras aparece ao lado da fala de Fumaça:

A conversa, as trocas de pensamentos, de intenções e interpretações de mundo são ações usuais nas relações entre os seres humanos, e a prática, marca positivamente as passagens dos níveis de desenvolvimento das crianças dentro da Escola. (Excerto da documentação Pedagógica do Fumaça, 2023/2)

Percebo que no segundo semestre a escrita da documentação pedagógica ficou mais descritiva. A fala de Fumaça poderia ter sido acompanhada de uma narrativa que mostrasse como ele foi construindo o jogo simbólico e as peculiaridades que se deram no brincar. Esse aspecto demonstra o processo de construção da documentação pedagógica e como ela vem sendo apropriada por cada profissional docente, em cada turma.

Queijinho

Figura 28: Documentação Pedagógica do Queijinho



Queijinho tem um ritmo próprio na hora de descansar, algumas vezes deita, se acomoda e adormece, e em outros dias não consegue relaxar para dormir, embora tenha sono. Nesses dias, fica deitado um tempinho e depois brinca com algum joguinho enquanto aguarda o despertar dos amigos! (Excerto da documentação Pedagógica do Queijinho, 2023/1)

Fonte: EMEI Protásio Alves

A hora do sono que respeita a singularidade de cada um, permitindo que caso a criança não queira dormir, ela tenha a possibilidade de optar por outra forma de estar no espaço, sempre respeitando os colegas em suas escolhas.

No segundo semestre a documentação de Queijinho foi mais descritiva, com bastante enfoque para a trajetória da turma e trouxe alguns elementos que focam no que ele ainda precisa avançar. Uma das descrições mostra o brincar com materiais não estruturados, mas não narra processos, apenas os descreve.

Figura 29: Documentação Pedagógica do Queijinho



Fonte: EMEI Protásio Alves

Queijinho gosta bastante de construções! Aqui vemos ele erguendo um prédio que teve muitos andares e foi habitado por animais. (Excerto da documentação Pedagógica do Queijinho, 2023/2)

O que motivou Queijinho a brincar com os tijolos e blocos pequenos de madeira? Que investigações o menino fez para conseguir empilhar um bloco fino de madeira em cima de um tijolo e depois um tijolo bem na ponta do bloco? Quais hipóteses Queijinho foi criando no brincar? Perguntas que dariam possibilidade de criar uma narrativa que desse sentido para as experiências da criança.

Abraço

Figura 30: Documentação Pedagógica do Abraço



Fonte: EMEI Protásio Alves

Chegou o grande dia e tu nos permitiu te guiar pela escola, conhecestes tua sala onde as letras do alfabeto viraram uma brincadeira divertida com a qual tu já eras familiarizado. As professoras colocaram algumas letras invertidas e tu foste lá, tiraste todas elas para a mesa e reorganizou, cada uma no seu lugar. E a tua paixão pelos livros?!? Tu gostas de folhear e nos contar maravilhosas histórias, mesmo que dos teus lábios saiam “iiii”. As tuas expressões e teus gestos narram, nos envolvem e nos encantam.

Abraço, tu acabou de chegar e já nos ensinou tanto!

Observas todas as placas fixadas nas

paredes com escritas pela escola e tem gente grande que acha que comunicação se dá somente com a fala. Tu nos ensinas a ler o nosso mundo com mais atenção, com mais empatia...

E não são somente nossas vidas que estão sendo transformadas com a tua chegada. Tu tens enlaçado amizades, trocado sorrisos e vivenciado esse universo cheio de crianças que correm, gritam, falam ao mesmo tempo... e quando te olhamos tu estás esbanjando um sorriso e acompanhando os movimentos.

Quando tu não vens, sentimos um vazio, tu fazes parte dos nossos pensamentos e planejamentos. Ah Abraço, obrigada por nos permitir adentrar, no teu infinito particular. (Excerto da documentação Pedagógica do Abraço, 2023/1)

Uma escrita poética que nos convida a conhecer a trajetória de Abraço, uma estética e uma ética no escrever que apontam para a potência da criança que tem como foco as letras e as palavras. Professoras que também se colocam no lugar de aprendizes, contrariando a perspectiva positivista na qual o professor é o detentor do conhecimento. Ah, o aprender na relação, quão importante é a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil, pois transforma não apenas a criança tida como com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades mas, como nos convoca a professora, “*tu nos ensinas a ler o mundo com mais atenção, com mais empatia...*”, todos nesse sistema passam por transformações, uma aldeia inteira se autoproduz na relação com o outro, concebendo a diferença como potência, como forma única de existir de cada um que dentro de um grupo se agrega convocando uma mudança coletiva que, por sua vez, vai mudando a história não apenas da criança com deficiência, mas a história do ser vivente, mostrando que outros mundos são possíveis.

No segundo semestre a documentação pedagógica de Abraço apresentou a mesma escuta e olhar das professoras para o processo do menino.

Percebemos que cada vez mais tu te interessas pelo que acontece na roda e fica caminhando entre os colegas. Cada vez mais tu demonstras interesse no que estamos falando contigo, olhando bem para nossos lábios quando lemos algum livro que tu queira ou lendo as palavras que tu escreveu. Aquela letrinha solitária que antes era a única que ouvíamos de ti (I I I I I) tem sido substituída por outras letras, sílabas e as vezes arrisca uma palavra em meio a animação em conseguir as coisas. Já conseguimos ouvir vários “AAAA” no meio das brincadeiras, e até mesmo a palavra “BALA” surgiu em um dia que estávamos distribuindo marschmaloows para vocês. Temos observado teu modo de se comunicar e o quanto ele está cada vez mais claro

para nós. É encantador ver o teu progresso e mal podemos esperar para ver como será teu retorno no jardim B1 no próximo ano (Excerto da documentação Pedagógica do Abraço, 2023/2)

Uma narrativa que conta da trajetória de Abraço na instituição infantil e que tem na criança, a sua principal interlocutora. É para, com e sobre ela que a narrativa é escrita de uma forma tão potente que certamente terá reverberações nas micro e macro transições de Abraço na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e em sua vida toda. Assim como no primeiro semestre, a documentação pedagógica do segundo semestre manteve uma narrativa para as potências da criança, um olhar e uma escuta que acolhem o extraordinário e trazem à tona a importância que ele tem no cotidiano da vida das crianças.

Boneca

Boneca adora um prato bem colorido, principalmente se tiver um tomatinho! Se serve sozinha no nosso buffet, sempre muito decidida em suas escolhas. O momento das refeições para ela são momentos de interação com os colegas, de saborear com gosto as delícias que são servidas no refeitório! (Excerto da documentação Pedagógica da Boneca, 2023/1)

Figura 31. Documentação Pedagógica da Boneca



Fonte: EMEI Protásio Alves

Nessa documentação a narrativa não é direcionada à criança, mas não se restringe à uma descrição de fatos, pois conta outros elementos que se articulam com pontos que vão além do servir-se sozinha.

A documentação pedagógica de Boneca no segundo semestre apresenta a trajetória da turma, possui legendas que descrevem as ações da menina, e excertos em que Boneca está fazendo investigações no cotidiano da instituição, tendo o brincar e as interações como promotores do processo investigativo.

Figura 32. Documentação Pedagógica da Boneca



Numa tarde de sol, Boneca encontrou um saco com areia, e logo amigos foram se aproximando e ajudando a encher. Ela mudava de lugar, passeando com seu saco, até que ele ficou pesado demais para carregar. E assim Boneca se divertiu nos momentos de pátio, sempre muito criativa em suas brincadeiras. (Excerto da documentação Pedagógica da Boneca, 2023/2)

Fonte: EMEI Protásio Alves

Imaginação

O respeito ao tempo de cada um pode ser visto na documentação de Imaginação:

Figura 33. Documentação Pedagógica do Imaginação



Imaginação gosta de ficar brincando com os carrinhos, pois sentar, escutar a professora e os colegas para ele é um desafio, ele fica ali do lado escutando e brincando, quando um assunto lhe chama atenção vai chegando de mansinho e se aconchegando do lado dos colegas para participar, e nestes momentos gosta de expor as suas vivências (Excerto da documentação Pedagógica do Imaginação, 2023/1)

Fonte: EMEI Protásio Alves

A não obrigatoriedade em ter que participar da rodinha, não faz com que Imaginação esteja absorto ao que está acontecendo. Uma documentação que apresenta esse entendimento por meio do registro em palavras que produz memória sobre o processo de Imaginação. Uma abertura para os diferentes processos de cada criança.

No segundo semestre, a documentação pedagógica de Imaginação também apresentou a trajetória da turma, legendas que descrevem as ações do menino e alguns excertos que narram o seu processo.

Atividade de observação e pintura da abóbora. Imaginação ama pintar com tinta, ele estava radiante nesse dia, ele não queria parar de pintar, falava: “eu sou um artista”. Ele estava encantado com a organização do espaço, as tonalidades de cores das tintas e da disposição dos cavaletes. Quando a atividade terminou ele quis continuar a pintar. Disse a ele “tudo bem, mas escolhe uma cor, que a profe tem que organizar a sala e guardar os materiais”. Ele disse “quero branco”, eu disse “branco na folha branca não dá”. Ele respondeu: “dá sim, olha profe”, pintando a folha. Realmente aparecia de forma leve a pintura, e Imaginação tinha razão, com certeza dá! (Excerto da documentação Pedagógica do Imaginação, 2023/2)

Figura 34. Documentação Pedagógica do Imaginação



Fonte: EMEI Protásio Alves

Me surpreendi com essa narrativa, pois analisei a documentação do segundo semestre após escrever o processo de apresentação do TALE para Imaginação que também teve no assentimento a questão da pintura com tinta branca. Uma narrativa que conta do processo do menino, as suas preferências, e seu próprio reconhecimento como artista. Uma criança potente, que também se reconhece como tal e que na tentativa do adulto dizer como fazer ou não fazer determinada ação, ele vai lá e demonstra suas hipóteses, se posiciona e mantém sua perspectiva quanto à sua ação. A realidade entre parênteses de Maturana e Varela (2001) que dá possibilidade para que a voz da criança seja escutada, uma técnica que dá sentido para a pintura de Imaginação, na qual observação, atenção, registro e memória se fundem.

7.1.3 O papel da coordenação pedagógica na elaboração da documentação pedagógica

A gestão da EMEI é composta pela diretora O1, pela vice-diretora P1 e pela coordenadora pedagógica Q1, no entanto, tomo as palavras da diretora da EMEI para definir o papel da gestão e conseqüentemente da coordenação pedagógica na instituição:

Nós temos uma gestão que é participativa, em que nós trabalhamos as três juntas na elaboração de todo o documento da escola. Pode parecer sem importância, mas na prática faz toda diferença. Porque a gente se apoia em todos os pensamentos e a gente constrói junto as documentações. (Excerto entrevista com a diretora O1)

No dia a dia fica muito melhor para nós três porque a gente combina as coisas juntas, cria juntas. mais fácil porque a gente pode as três assessorar toda a escola. (Excerto entrevista com a diretora O1)

Um trabalho colaborativo que não estabelece uma hierarquia entre as profissionais da escola, mas compõe um trabalho em teia para que seja desenvolvida uma educação de qualidade na EMEI. A gestão participativa é observada tanto na organização da documentação pedagógica, como no cotidiano da instituição infantil, desde as ações junto à equipe de limpeza, como a inserção das profissionais que estão nesse papel, nas salas referência.

Quanto as atribuições da Educação Especial na RME, a diretora O1 relata que

é uma pena, porque nesses últimos anos tem havido um caminhar para trás, assim, em relação da SMED para a Educação Especial. (Excerto entrevista com a diretora O1)

Nós tivemos muitos anos em que a equipe da Educação Especial tinha assessores suficientes para atender todas as regiões. Tinha professores de EP e PI numa quantidade bem mais adequada do que tem hoje. Elas conseguiam acompanhar as escolas, mesmo que nunca tenha sido 100%, era bem melhor do que é hoje. (Excerto entrevista com a diretora O1)

No momento em que há a falta de investimento da SMED em relação ao número de profissionais que desenvolvam seu trabalho na EP e na PI, uma proposta que visa a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil vai se fragilizando ainda mais e rompendo com a inserção dessas crianças desde a tenra idade na instituição infantil. Pois o trabalho colaborativo entre professora referência e professora especializada precisa ser base nesse processo.

Além disso, a diretora O1 refere que *"ao mesmo tempo em que essa assessoria diminuiu, o número de crianças que já chegam com o laudo, ou que a gente aqui vai abrindo esse olhar para a família, tem aumentado exponencialmente"* (Excerto entrevista com a diretora O1). É cada vez mais precoce o diagnóstico de bebês e crianças pequenas,

o que pode encerrar o olhar do professor para esse sujeito, cujo entendimento de diagnóstico prevê a ideia de um *checklist* de ações padronizadas a serem realizadas, onde nada cabe à educação, mas apenas à medicina ditar o que se deve fazer. Entendo o diagnóstico não como fechamento da vida de um sujeito, mas como abertura para a teia de apoio à pessoa com deficiência, os quais “devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar de seu aluno” (Vasques; Moschen, 2012, p. 445). Compreender que cada criança é singular, “*independente do laudo ou independente do transtorno, independente da medicação*” (Excerto entrevista com a diretora O1).

Em relação à documentação pedagógica, a coordenadora pedagógica Q1 afirma que sua elaboração “*é um desafio grande, muito trabalhoso e que a gente vem buscando evoluir como grupo, mas pra isso a gente precisa criar essa compreensão da importância de se fazer isso. Se a gente não tem essa compreensão coletiva, isso não se efetiva*” (Excerto da entrevista com a coordenadora pedagógica Q1).

Esse ponto observado pela coordenadora pedagógica Q1 é de extrema relevância, pois aponta para a construção coletiva de uma compreensão sobre o ato de documentar, o que reafirma o papel da gestão na elaboração da documentação não como mero aglomerado de fotos e produções das crianças sem nenhuma intencionalidade, mas diz da busca de uma ação reflexiva sobre o processo da criança.

As gestoras relataram que a elaboração da documentação pedagógica como é realizada hoje vem sendo um processo de construção coletiva. Segundo a diretora O1 “*seis anos atrás a gente tinha ainda um portfólio e um relatório que ia junto. Era um portfólio e um relatório*”, no entanto para a nova gestão esse documento “*não se adequava ao que a gente acreditava*”, e deram início então à uma análise crítica desses documentos, viram que eles eram focados nos NÃOS: “*Os não consegue, os não quero, os ainda não*”. E ao observar que esses documentos não apresentavam o processo da criança, “*a gente conseguiu descartar o relatório porque ele não nos contemplava. Descartamos o portfólio porque ele era apenas um registro de fotos bonitas*”.

A partir desse momento a gestão começou a pensar em uma outra linguagem e o primeiro esboço foi todo visual, com fotos e vídeos, mas perceberam que não iria funcionar, “*porque para nós que vivemos aquele momento onde aquela foto foi registrada, ok! Mas quem olha não entende a riqueza*”. A partir daí pensaram em legendas para as fotos que contassem sobre os momentos experienciados pelas crianças, vivências que as crianças tiveram ao longo do semestre destacando os aspectos positivos do processo de aprendizagem delas. “*As negativas nós trataríamos como tratamos em*

particular com as famílias, que fariam registro e encaminhamento necessário. Então essa foi a caminhada que nos fez chegar no Vivências”.

Focar nos avanços da criança e não nas suas faltas, deixar marcas por meio da documentação que reverberam uma vida toda e influenciam na história escolar e de vida das pessoas com deficiência. Um olhar atento e sensível para a potência de bebês e crianças pequenas, alinhado ao que defendo nessa tese como premissa na atuação com esses seres individuantes.

A documentação intitulada Vivências teve esse percurso de elaboração e foi inspirada no documento Tempos da SMED,

Não é separar a criança em tempos, mas sim mostrar naquele documento o quanto se vive na escola e o quanto cada um desses tempos são importantes vivências de experiências, de aprendizagens dessas crianças [...] Feito e organizado pelos tempos, de acordo com a proposta pedagógica da SMED. Com fotos, com vídeos, com escritas poéticas, com escritas com legendas, com uma escrita um pouco mais falando do coletivo que se viveu naquele tempo”

Além de modificar todo um sistema micro, a instituição infantil, a construção coletiva da documentação pedagógica ultrapassou os muros da escola, pois convoca a participação das famílias nesse processo e o reconhecimento de seus tutelados, por meio de um outro olhar, pois a documentação pedagógica *“passa daquela coisa, vou ler relatório do que meu filho consegue ou não consegue fazer. E muitas famílias trazem esse olhar de eu nunca tinha visto meu filho por essa ótica”*.

O impacto que uma documentação que narra processos, focada nas potências das crianças, cria em torno de uma família no reconhecimento de que o bebê ou a criança com deficiência aprende também, no seu tempo e da sua forma. Um olhar para as *bonitezas* que modifica um outro olhar e que pode modificar outros olhares... um caleidoscópio que rompe com uma visão capacitista sobre os seres com deficiência. Uma ação pedagógica em que *“a gente acredita muito que as coisas estão interlaçadas à prática, com o registro, com a teoria, então acho que também tudo se conversa para essa identidade da escola, para o que a gente acredita”*.

7.1.4 A documentação pedagógica pelo olhar das professoras

Apresento as categorias que foram predominantes nas falas das professoras, monitoras e estagiárias das três turmas investigadas como forma de dar uma visão global sobre seus olhares frente à documentação pedagógica.

Um pilar para a elaboração da documentação pedagógica definido pelas professoras, monitoras e estagiárias é o **trabalho em equipe**, que possibilita a troca de experiências entre as profissionais, que acarreta na composição de diferentes olhares e escuta para as crianças. O trabalho colaborativo também favorece que uma faça os registros, a outra complemente, uma professora produz uma escrita inicial, a outra dá continuidade à essa escrita, rompendo com uma hierarquia entre as profissionais e tornando esse momento de documentar, uma formação em serviço.

*Vou falar de equipe mesmo, de um trabalho em equipe, junto. Eu estou vendo determinada criança de um jeito, a G1 está vendo de outro e a F1 está vendo de outro. E às vezes eu não vou concordar com a F1, mas a G1 vai me trazer um relato de uma coisa que aconteceu que eu vou dizer, puxa vida, a F1 arrasou, dentro do relato, entendeu? São linguagens múltiplas e que se completam, e eu acho isso muito interessante. **E isso realmente me faz ver as coisas de uma outra forma.** (Excerto grupo focal JA1)*

A realidade não é objetiva e o excerto mostra exatamente esse aspecto, o que remete à Maturana e Varela (2001) quando afirmaram que a realidade está associada à subjetividade de cada pessoa. Um estar com o outro que me transforma, que por meio da individuação já sou outra pessoa que não aquela do início da relação, uma individuação coletiva que vai modificando o grupo, sua forma de ver as distintas realidades, de atuar na instituição infantil e que também passa por individuações junto às crianças, as famílias, à equipe geral da EMEI. E assim um coletivo vai se ramificando, como um rizoma, onde cada ser individuante vai afetando e sendo afetado nos outros coletivos que fazem parte, uma teia cujos fios são criados a todo instante inventando novas formas de existir em sociedade.

O trabalho em equipe descarta a possibilidade da elaboração da documentação pedagógica se tornar uma situação burocrática, como é exemplificado no relato a seguir:

Então tem que ter isso, tem que ter disciplina, tem que ter organização e tem que ter comprometimento. Se a equipe pega

junto, cada uma fazer sua parte. E uma equipe que entenda isso. Entenda que ele também pode, não só o professor regente, referência, mas cada um de nós pode fazer sua parte, pode ajudar. (Excerto grupo focal M2)

Uma equipe que esteja apropriada do papel da documentação pedagógica e que se comprometa junto aos colegas a cumprir com sua função dentro de um coletivo. O trabalho solitário dificilmente facultaria a elaboração da documentação pedagógica, pois a professora ficaria entre atender as crianças ou produzir registros.

Para que esse trabalho em equipe ocorra é necessário **garantir a HAFE e a HADE** e a retomada desses momentos por parte da SMED foi primordial para a qualificação do trabalho na EMEI Protásio Alves que, enquanto instituição, tem garantido a ocorrência desses momentos. Não é possível elaborar uma documentação pedagógica de forma solitária, pois é um conjunto técnico que necessita de diversas mãos na sua construção, assim como remete a fala da equipe do JA2 “*se você está sozinho, uma turma de 20 alunos, sem apoio e sem tempo para escrever, é impossível*” (Excerto grupo focal JA2).

A documentação pedagógica **é uma escrita para as crianças e não para os adultos,**

*Nós procuramos pontuar os avanços, as evoluções, as habilidades desenvolvidas, sabe? Potencializar isso para as famílias e sempre pensando que um dia esse documento poderá ser lido por eles, **poderá ser revisitado por eles.** Então, isso é uma questão que é uma proposta nossa, da escola como um todo. De ter esse cuidado, de colocar nessa documentação vivências, potencialidades, habilidades que foram desenvolvidas, como se fossem as bonitezas.* (Excerto grupo focal M2)

*Nós damos ênfase às **vitórias, ao crescimento, o que evoluiu nesse período.** Todos eles de alguma forma evoluíram desde o início do ano até agora, então **é isso que nos importa.*** (Excerto grupo focal JA2)

Uma documentação pedagógica que narra as potências das crianças, uma narrativa que convoca a criança a ler o seu próprio processo de desenvolvimento. “*Ali existe uma contextualização, que é o que faz a diferença. Tem uma história ali, uma coisa que a criança viveu, que ela sentiu, e a gente passa pra ali, pra quem for ler*” (Excerto grupo

focal JA2), que é memória e história, pois traz marcas potentes da trajetória da criança na Educação Infantil que poderão ser revisitadas em um outro momento.

A documentação pedagógica que propicia acompanhar processos e corrobora no planejamento das próximas ações com as crianças. Uma ação reflexiva sobre a ação docente que propicia a qualificação do trabalho desenvolvido. *“Eu acho que a documentação pedagógica é uma coisa bem complexa, mas é o que faz tudo acontecer. Entendeu? Porque **senão tu só inventa**”* (Excerto grupo focal JA1), um trabalho complexo que envolve um conhecimento complexo, mas que dá sinais de qual caminho percorrer. Um inventar não no sentido potente da palavra, mas no seu âmbito perorjativo, que invoca uma ação descontextualizada, sem intencionalidade.

Outro ponto importante destacado pelas professoras, monitoras e estagiárias é de que a documentação pedagógica das crianças com deficiência não é diferente das demais crianças. O foco é nas potencialidades como menciona o grupo focal do M2

A gente não procura fazer diferente. A gente procura ter o mesmo cuidado que a gente tem com qualquer criança. Porque o que é a Educação Infantil? É valorizar aquilo que ela tem de melhor. É valorizar o seu dia a dia, aquilo que ela aprendeu, aquilo que ela desenvolveu, aquilo que ela realmente cresceu, que ela evoluiu. (Excerto grupo focal M2)

e assim como nos outros casos, se há a necessidade de fazer alguma pontuação mais específica as professoras marcam reunião com as famílias, relatam a situação e registram em ata.

Sobre os processos de inclusão escolar as professoras relatam que *“é um trabalho que tu não tem realmente apoio da Rede. A Rede não nos apoia”* (Excerto grupo focal JA1). Existe uma demora muito grande para as famílias conseguirem atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e não há um trabalho transdisciplinar entre as distintas instâncias,

*E a rede também, no sentido da saúde, falta muito isso, né? Porque eu vejo que às vezes tem famílias que não têm condições. E aí vai pelo SUS, tudo demora, tudo leva um tempo. E acontece isso, a gente não tem um retorno. **Parece que a gente trabalha... a educação está separada de tudo, isolada de tudo, entendeu?*** (Excerto grupo focal JA1)

Essa inter-relação entre a Educação, a Saúde, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), a Assistência Social, o Conselho Tutelar está muito frágil na Rede, pois durante as observações e nas entrevistas com as famílias percebi que elas não têm conseguido atendimento via SUS e que estão tirando recursos dos seus próprios bolsos para a realização dos atendimentos de seus filhos, “*as famílias muito desamparadas pelo sistema*” (Excerto grupo focal M2). Quando atuei como orientadora educacional havia a “Redinha” que são “fóruns locais, a pauta central é a discussão de casos visando à promoção, à defesa e à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, buscando-se alternativas em conjunto” (Pereira; Santos; Freitas, 2020). Nos grupos focais perguntei às professoras sobre a existência desse fórum local, mas elas relataram que não sabiam do que se tratava e falaram que se a gestão estivesse participando desse fórum elas teriam mencionado para as professoras, o que não ocorreu. Uma omissão da RME sobre o funcionamento da Rede como um todo e da necessidade de formação continuada e em serviço que apresente informações sobre esses serviços.

A necessidade de uma **equipe multidisciplinar** foi outro ponto levantado pelas professoras, como forma de corroborar com os processos de inclusão, ao mesmo tempo que possuem uma visão crítica em relação ao programa Incluir Mais Poa,

no município de Porto Alegre, está se buscando implementar esse trabalho só que de uma maneira super precária que é através da terceirização, que é o programa que já começaram a contratar. Só que quando a gente vê lá no edital, é um edital de 5 anos com uma instituição e que é uma relação de trabalho, é um CLT, mas é muito precário porque é uma remuneração muito baixa. Então, assim, se enxergou a importância da equipe multidisciplinar, mas não se pensou na qualidade dessa mão de obra que vai entrar, que poderiam ser pessoas estatutárias, que têm concurso vigente, que podem ser nomeados e não estão. Estão terceirizando a mão de obra por um salário super baixo, por uma jornada que não faz muito sentido. E é um passo legal, adequado, mas ao meu ver não da maneira que vai beneficiar as crianças e os trabalhadores da rede. (Excerto grupo focal M2)

É importante observar que apesar de acharem essencial a existência de uma equipe multiprofissional para ofertar apoio às escolas, as professoras analisam criticamente como esse processo está se dando na RME de Porto Alegre. Não basta entender como importante esse serviço sem questionar como ele será implementado e quais consequências terá para os processos de inclusão da Rede. Essa análise, para mim,

é fundamental por parte das professoras, que não estão olhando apenas para as suas necessidades, mas conseguem enxergar o contexto de uma forma global.

A falta de **formação continuada sobre a inclusão escolar** foi mencionada pelas professoras, que está associada ao papel do sistema,

*Só que a gente passou **um ano inteiro e a gente não teve nenhuma formação**. Então a gente sente falta, não estou dizendo que foi a direção. Nós fomos buscar no externo. Estou dizendo que falta essa estrutura que chegue pra nós diretamente, enquanto educadores, enquanto pessoas que estão aqui buscando atender da mesma maneira, esses alunos, essas famílias. (Excerto grupo focal M2)*

A RME está se renovando, no sentido de novos profissionais que ingressam via concurso público ou contrato, há um movimento grande de aposentadorias acontecendo, então a formação continuada precisa ser de forma constante e que abarque as diferentes etapas e modalidades de ensino. Não pode focar apenas na alfabetização e na documentação pedagógica (como ocorreu em 2023) sem transversalizar a Educação Especial, caso contrário a RME estará promovendo a exclusão das pessoas com deficiência desse sistema. As instituições infantis também precisam se comprometer com a formação sobre a temática nos dias de Alinhamento Pedagógico, pois é uma demanda que vem das professoras e não dá mais pra deixar de fora as discussões sobre a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência nos espaços comuns.

O acolhimento das crianças e das famílias também surgiu na conversa com as professoras, juntamente à falta de acolhimento de quem acolhe,

*A Educação Infantil em si é desafiadora. E eu vou ser bem séria, que tem sido mais desafiadora ainda, depois da pandemia. porque a gente tá tendo que dar conta das famílias também, sabe? Isso pra mim é o maior desafio. Porque a gente acolhe muito bem, só que a gente absorve isso e a gente não tem quem nos acolha nesse sentido, entende? E que vai nos adoecendo, né? **Quem cuida de quem cuida?** (Excerto grupo focal JA1)*

A fala da equipe demonstra a importância do **acolhimento**, especialmente após a pandemia que tem demandado ainda mais das professoras. As observações permitiram ver que esse acolhimento é constituinte do exercício docente, mas ficou muito evidente a questão da saúde mental dessas profissionais. Quem cuida de quem cuida? É uma frase

muito impactante, quase um grito de socorro, porque na falta de formação, na omissão de uma gestão que não se compromete com a inclusão escolar, que ao invés de usar os recursos disponíveis para a realização de concurso público ou até mesmo de seleção interna - considerando que há muitos professores concursados que possuem formação em Educação Especial e outros profissionais das demais áreas, para criar uma equipe multiprofissional, com vínculo empregatício estável e que conseqüentemente manteria um vínculo com as escolas, as crianças e as famílias -, a PMPA decide por terceirizar o serviço. Um efeito cascata que vai adoecendo todos que compõem esse sistema.

7.1.5 A documentação pedagógica pelo olhar das famílias

A percepção das famílias sobre a importância da documentação pedagógica na trajetória de vida e escolar de seus filhos foi tema das entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está descrito no ANEXO J. Na EMEI Protásio Alves foram realizadas entrevistas com a mãe do Fumaça, da Boneca e do Abraço. A mãe do Queijinho e do Imaginação não puderam participar por motivos pessoais. Percebi com a pesquisa que quem toma parte das ações junto a criança com deficiência, na sua grande maioria é a mãe. De quatro crianças, apenas de uma o pai estava numa relação de parceria com a mãe nesse processo. Isso demonstra o patriarcado que ainda demarca fortemente o papel do homem e da mulher na criação dos filhos. Para Narvaz e Coller (2006),

O papel da mãe ainda remete ao cuidado dos filhos, enquanto o papel do pai, além de prover o sustento, envolve questões de disciplina e de autoridade. A responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos é predominantemente feminina, trabalho (re)produtivo ocultado, negligenciado e desvalorizado pelo contexto social. (Narvaz; Coller, 2006, p. 52)

Apesar de, enquanto mulheres, termos conquistados alguns direitos, e de que alguns núcleos familiares são geridos apenas por mulheres (Perucchi; Beirão, 2007) e haver um aumento ainda irrisório na divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres, na prática ainda existem muitas barreiras a serem rompidas, desde a igualdade salarial, ao fim da violência doméstica contra a mulher. Direitos básicos que legitimam uma virada na história em relação ao patriarcalismo.

Para a mãe M1 a documentação pedagógica de Fumaça *“faz bastante efeito na vida dele. Tem muito crescimento ainda, né? Porque se eu pegar os primeiros... dos*

primeiros dele até agora, foi só crescimento. Então, acho que vai ser um efeito bem positivo, olhar e ver todo o desenvolvimento que ele teve” (Excerto entrevista mãe M1). Uma documentação pedagógica que tem apontado para as potencialidades de Fumaça, que foca no seu desenvolvimento, memórias de uma trajetória na Educação Infantil que terão reflexos na sua chegada ao Ensino Fundamental, pois dirão de uma criança que aprende, ao seu tempo e ao seu modo.

Em relação aos processos de inclusão, a mãe M1 enfatiza que Fumaça *“foi super bem acolhido, foi super bem incluído, né? Porque até quando eu descobri o autismo dele eu falei para elas, eu disse, olha gente, vocês acham que tem possibilidade dele estudar mesmo aqui?”* (Excerto entrevista mãe M1). Uma instituição infantil que está comprometida com a inclusão escolar, que faz do acolhimento uma forma de dizer para essa mãe que independente de seu filho ter uma deficiência ou não, o lugar dele é ali.

A mãe M2 responsável pelo Abraço antes de falar sobre a documentação deixou bem claro o papel que o acolhimento teve na chegada da família e da criança na EMEI, *“nós fomos muito bem acolhidos. Desde o lado da portaria, da primeira ligação da diretora, que é a O1. Então, assim, é só emoção porque o olhar diferenciado, o acolhimento é tudo. Faz toda a diferença!”* (Excerto entrevista mãe M2). Mais uma vez o acolhimento aparece na fala de uma mãe demonstrando que o cuidar das relações é o primeiro passo para que os processos inclusivos possam efetivamente ocorrer, a barreira atitudinal não foi encontrada nesse espaço.

Sobre a documentação pedagógica, M2 menciona que foi bem positiva a leitura, pois visualizou o enfoque nos aspectos positivos de Abraço e questiona que efeitos teria essa documentação na entrada do Ensino Fundamental se fosse apenas focada nos pontos negativos,

Se fosse negativo da escola, só negativo? Como ficaria? Eu me preocupo bastante com isso. Com o outro filho eu também me preocupava porque é da gente, né? Como é que fica tu ler lá, não sabia isso, não fazia nada, né? É. Tipo isso. Então eu acho que é muito importante. E aqui foi muito positivo. (Excerto entrevista mãe M2)

Um dos pontos de defesa nessa tese é que a documentação pedagógica precisa trazer as potencialidades dos bebês e das crianças pequenas com deficiência justamente porque cria memórias sobre o processo escolar que terão efeitos na sua trajetória escolar e de vida. Chegar em uma nova turma, em uma nova etapa de ensino, em uma nova escola

com o rótulo de quem não aprende, quem não sabe nada, já paraliza as ações dos profissionais que irão trabalhar com essa criança. A fala que traduz a preocupação dessa mãe com o futuro de Abraço não é um ponto que pode passar despercebido pelas professoras e instituições infantis, que precisam sim estar atentas ao que estão produzindo, criando enquanto memória de uma pessoa com deficiência.

Ao ser questionada sobre o papel da documentação pedagógica de sua filha, a mãe M3 respondeu “*não lembro*”, sugerindo que não leu a documentação entregue pela escola. No entanto, no decorrer da conversa a mãe disse que lembrou que as professoras narram que Boneca gosta de brincar de bonecas e trocar suas roupas e acessórios, o que vai ao encontro com as narrativas presentes na documentação da menina. Nesse caso, a importância do papel ativo das famílias junto à escola é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança pequena. É preciso uma teia para a construção de um processo efetivamente inclusivo.

Outro ponto que requer atenção é o entendimento da mãe sobre o papel da Educação Infantil, que fica bem declarado em uma de suas falas:

M3: Sinto falta de pegar os desenhos. Ela costuma as vezes pegar os desenhos daqui e levar, mas não é o material que ela estudou [...] eu não tô recebendo esse tipo de material.

M3: Essa evolução que eu não identifiquei é a parte preparando para o primeiro ano. (Excerto da entrevista com a mãe da Boneca, 2023)

As memórias de pré-escola dessa mãe perpassam sua compreensão sobre a Educação Infantil. A necessidade de apresentar produções para mostrar que se está aprendendo é uma visão bem cognitivista, focada na produtividade e resultados, contrária ao entendimento de que a aprendizagem se dá na relação com o outro e é incorporada. O entendimento da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental é um imaginário presente para os pais e até para alguns professores da EI e do EF que confundem os conceitos de letramento e alfabetização (Arruda, 2021), mesmo considerando que ambos estão associados.

O letramento como prática social do uso da leitura e da escrita precisa permear as práticas pedagógicas na Educação Infantil. É definido como o “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que utilizam da escrita” (Soares, 1998, p.47), para tanto, um espaço que possibilite o desenvolvimento de

múltiplas linguagens: escrita, plástica, musical, visual, sonora favorece o letramento por meio de leituras de livros, de histórias em quadrinhos, do encarte do supermercado, da receita do bolo que será produzido pelas crianças. Mas o letramento precisa ir além da instituição infantil, deve estar em simetria com os letramentos de casa, alicerçada sempre no brincar e na cultura popular (Kishimoto, 2010).

7.1.6 O papel da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial

As crianças com as quais realizei a pesquisa são acompanhadas pela Psicopedagogia Inicial (3 a 5 anos) de uma das quatro Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental (EMEEF) que tem duas professoras especializadas para atender 76 instituições infantis da RME ou da rede parceira. Esse número é inadmissível para que apenas duas profissionais dêem conta da demanda de 76 escolas, o que reitera meu posicionamento em relação a necessidade de que o atendimento educacional especializado na Educação Infantil ocorra na própria instituição infantil (Santos, 2017), assim como já acontece nas EMEF's.

Estudos como os de Zortéa (2007), Benincasa (2012, 2016), Conde (2015), Santos (2017), Tinoco e Camargo (2022) e esta tese, apontam a importância da inclusão desde essa etapa, pois é desde a tenra infância que as crianças vão compreendendo a diferença como plural e não como desvio.

A professora especializada que participou da pesquisa tem formação em Magistério, Pedagogia, Mestrado em Educação e está fazendo o Doutorado em Educação além de possuir outros cursos de formação continuada na área da educação especial. Já atuou na Sala de Integração e Recursos (SIR) das EMEF's e desde agosto de 2023 está na Psicopedagogia Inicial. Além de atender 16 crianças no espaço da PI na EMEEF, a professora divide com outra profissional da PI a assessoria de 76 instituições infantis da RME ou da rede parceira e acompanha as crianças que ainda estão na fila de espera para atendimento na PI.

No momento N1 atende na PI apenas uma criança do JA1 da EMEF Protásio Alves que não está frequentando⁷⁰ a instituição devido às dificuldades da família para levá-lo, gerando impactos na adaptação da criança para que possa permanecer na instituição. As

⁷⁰ Por não estar frequentando a instituição infantil a criança não pode compor essa pesquisa.

demais crianças estão recebendo acompanhamento, ainda inicial, considerando que N1 assumiu em agosto e até então não havia outra profissional para fazer esse serviço, pois a professora especializada anterior se aposentou em 2022, ou seja, 8 meses que essa EMEI e as demais não recebem apoio da educação especial.

Aqui vemos que é urgente que a gestão atual da prefeitura, a cargo do prefeito Sebastião Melo assuma sua responsabilidade frente às demandas da Educação Especial na RME de Porto Alegre, tanto em relação à ampliação desse serviço, desde a criação de concursos para o ingresso de profissionais que tenham formação na área e na Educação Infantil (Santos, 2017), bem como a implementação do atendimento educacional especializado em todas as EMEI's e instituições parceiras, de outra forma, as instituições ficarão “dando conta” sem o assessoramento e acompanhamento necessário e devido, além de que há uma fila de espera enorme de crianças para acessar o serviço, inclusive bebês que foram inscritos para a Educação Precoce (EP) e que passam a Educação Infantil inteira sem receber atendimento e chegam no Ensino Fundamental sem qualquer acompanhamento especializado, como pode ser observado nas palavras da professora N1 “*tem as crianças também de Jardim B que não chegaram a ser atendidas*” (Excerto entrevista professora especializada N1).

A PNEEPEI (2008) já possui 15 anos, percebemos os avanços no número de matrículas de pessoas com deficiência desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, no entanto ainda há muito a se fazer para que a inclusão escolar realmente seja inclusiva. Na Educação Infantil, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 / MEC / SECADI / DPEE, que institui a organização da oferta do apoio especializado daqui a um ano completa dez anos de existência e ainda não há o cumprimento desse serviço para os bebês e crianças pequenas.

Sabe-se da lacuna que há na oferta de vagas para a Educação Infantil, especialmente para os bebês em virtude do cumprimento da obrigatoriedade a partir dos 4 anos. Conforme dados do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (Brasil, 2023), o Brasil tem a meta de 50% de atendimento de 0 a 3 anos, mas cumpriu apenas 23,2% e meta de 100% de 4 a 5 anos e cumpriu 81,4%. O Rio Grande do Sul tem a meta de 50% de atendimento de 0 a 3 anos, mas cumpriu apenas 29,9% e meta de 100% de 4 a 5 anos e cumpriu 63,8%. Porto Alegre tem a meta de 50% de atendimento de 0 a 3 anos, mas cumpriu apenas 35,8% e meta de 100% de 4 a 5 anos e cumpriu 60,2%. Apesar de Porto Alegre apresentar uma porcentagem maior do que o Brasil e o RS em relação ao

cumprimento da meta do PNE para o atendimento de 0 a 3 anos, sabemos que essa ampliação ocorreu com o aumento de instituições parceiras e não com investimento na Educação Infantil da rede municipal.

Conseqüentemente essa falta de investimento na etapa gera implicações na inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência que também não têm recebido a devida atenção. É um processo histórico de assistencialismo na etapa e na modalidade de ensino, mas que precisa ser rompido com investimento público nesses dois âmbitos e com a compreensão da importância dessa fase da vida no desenvolvimento integral da pessoa.

Segundo a professora N1 o Ministério da Educação (MEC) encaminhou verba federal para a implementação do atendimento educacional especializado em todas as instituições infantis da RME de Porto Alegre, com previsão de implementação em até dois anos.

Outro ponto importante destacado pela participante é sobre os documentos organizados pelas professoras da EP e da PI que são registros onde constam as ações com os bebês e crianças pequenas com deficiência no contexto desse serviço:

Toda a documentação e a história desse aluno, o parecer final que a gente escreve, o plano que a gente tem que elaborar, eles ficam nessas pastas para colocar as informações. Os registros de conversa com as mães, de até conversa telefônica, eles têm pedido pra gente registrar, né? Mas também é isso, cada um registra o que acha importante. (Excerto entrevista com a professora especializada N1).

Pode-se analisar que dentre os documentos mencionados por N1, está o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), previsto no Art.10 da Resolução 04/2009 do CNE/MEC “IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13146/2015:

Artigo 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Esse documento deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, apontando a organização de uma teia de atores para que a inclusão e permanência da pessoa com deficiência se dê de forma equânime. O aluno como parte da escola e não sob a responsabilidade de um único profissional especializado.

N1 relata que

*A minha colega que atendia aqui, ela me diz, ah, cada colega que atendia aqui antes, que se aposentaram, tinha uma planilha diferente, alguns registros diferentes, e aí eu meio que fui fazendo o meu. E eu quando entrei, acabei conversando com a colega X que é de outra EMEEF e aí ela me passou quais são os documentos que ela usa, né, que ela foi criando e que ela faz inclusive um assim de uma fichinha assim mais ou menos assim para saber um pouquinho de cada família que ela tá acompanhando, né, então **acaba que essa documentação ela acaba não sendo um padrão da rede.** (Excerto entrevista com a professora especializada N1).*

Esse aspecto mencionado por N1 aponta para uma fragilidade na continuidade do trabalho com os bebês e crianças pequenas com deficiência. Cada contexto é singular, o olhar de cada profissional é carregado de subjetividade no entanto, há a necessidade de uma certa organização dos registros das crianças considerando que elas podem trocar de instituição infantil e também na sua entrada no Ensino Fundamental. Princípios orientadores que precisam constar nesse documento para o acompanhamento efetivo dessa criança e que precisam chegar nas mãos das professoras da sala de aula, o que não vem ocorrendo como afirma N1: *a questão da documentação, ela vai se perdendo e nunca chega no professor de sala de aula* (Excerto entrevista com a professora especializada N1). Aqui entra a importância do papel ativo da coordenação da Educação Especial da RME de Porto Alegre, atuando verdadeiramente com um papel coordenador de um sistema, de forma a dar uma garantia na continuidade desse processo independentemente da profissional que presta o serviço na EP e na PI e na SIR nas EMEF's, ou da instituição que essa criança ingressa. Uma teia relacional com vistas ao desenvolvimento de uma educação que seja efetivamente inclusiva, que de suas leis e resoluções se materialize no cotidiano educativo.

Assim como PAEE que é um instrumento implementado nas salas de recursos multifuncionais, há o Plano Educacional Individualizado (PEI) que deve ocorrer em todo espaço escolar, se constituindo como uma “valiosa ferramenta de trabalho para a equipe

técnico docente, como indicação de percursos viáveis, previamente selecionados, considerando que deve ser trabalhado a partir de algumas recomendações (Brasil, 2023, p. 38).

Sendo documentos que apresentam as ações junto à pessoa com deficiência no âmbito escolar, **tanto o PAEE como o PEI não podem ser definidos como documentação pedagógica**, uma vez que se constituem como documento que reúne registros, com uma proposição muito mais descritiva do que a construção de uma narrativa de vida.

A falta de conhecimento do serviço da EP e da PI pelos profissionais da própria RME é um ponto que dificulta o próprio encaminhamento do bebê e da criança pequena para a realização desse serviço. Em um dos dias que participei da reunião de planejamento de uma das turmas e no dia da realização do grupo focal com as professoras e monitoras, citei a EP e a PI durante o diálogo e algumas não sabiam do que se tratava e que existia esse serviço na rede. Esclareci do que se tratava e como se dava o ingresso no serviço para que pudessem ter uma breve noção do que era a EP e a PI. Me disponibilizei durante a realização da pesquisa para realizar uma formação nos dias de alinhamento pedagógico, mas já havia um cronograma prévio, então me coloquei à disposição no ano letivo de 2024.

Sobre esse aspecto, N1 corrobora com minha crítica em relação ao desconhecimento do serviço pelas professoras da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental:

Alguns professores, inclusive, nem sabem direito o que é o nosso serviço da Psicopedagogia Inicial, como é que é o AEE para a Educação Infantil. Nem sabe que tem, está fazendo um atendimento, mas nem sabe que atendimento é esse. (Excerto entrevista com a professora especializada N1).

Quando o aluno tá indo lá pro fundamental e a gente diz que o aluno tá vindo de EP ou de PI. Tá, mas o que que é isso? Não sabe que existe, né? (Excerto entrevista com a professora especializada N1).

Analisa-se a ausência da atuação da SMED no que se refere aos processos de inclusão escolar. Assim como ocorrem formações continuadas que abordam temáticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é urgente que essas formações englobem

pontos referentes à inclusão, desde a apresentação dos serviços de EP e de PI, da SIR e do trabalho em parceria que precisa ser instituído entre professor referência e professor especializado, afinal a Educação Especial é uma modalidade transversal às demais etapas e modalidades de ensino, portanto, essas discussões devem estar presentes quando se trata de uma ou outra etapa.

7.2 EMEI DOS MUNICIPÁRIOS TIO BARNABÉ

Localizada no Bairro Azenha (Cidade Baixa), a EMEI dos Municípios Tio Barnabé oferta atendimento integral desde o Berçário 1 ao Jardim B2. A instituição conta com 114 matrículas e 5 matrículas de crianças com deficiência. A pesquisa foi realizada em turmas as quais há matrícula de bebês e crianças pequenas com deficiência definidas pela equipe diretiva da instituição, sendo elas: Maternal 1 e Jardim A1. O Maternal 1 possui uma criança com Síndrome de West (SW) e o Jardim A1 uma criança com Síndrome de Down e uma criança com Autismo.

Maternal 1

A turma é composta por 19 crianças de 2 anos e 6 meses à 3 anos e 2 meses que possuem três professoras. No turno da manhã a turma é atendida por uma professora e uma monitora. À tarde, tem uma professora contratada que atua desde abril e que foi nomeada no final de novembro e uma monitora.

As observações na turma ocorreram nas quintas-feiras, no turno da tarde e chegava na hora do sono. Após o momento de descanso as crianças tinham Educação Física que acontecia na própria sala referência, na sala multimeios ou no pátio.

Finalizada a Educação Física as crianças iam para o pátio e lá ocupavam os diferentes espaços, alguns preferiam brincar no balanço, outros na gangorra, uns preferiam pegar colheres, potes e terra para fazer bolos, outros pegavam os carrinhos e brincavam no corredor que leva de um bloco ao outro. Em um dia muito quente de novembro um grupo foi para baixo da parte externa do ar condicionado de uma das salas que estava pingando água. Foi uma festa poder se molhar naquelas pequenas gotas que caíam, mas que de um certo modo amenizavam o calor, não bastasse a água, alguns do

grupo resolveram pegar um punhado de terra misturada com areia e jogar na cabeça, foi aquele alvoroço gostoso de ver, pois nessa turma as crianças podem ser crianças.

O desemparedar, o brincar e as relações são princípios das propostas da professora e da monitora, na qual não há a preocupação se a criança vai se sujar brincando, o importante é que ela possa experienciar esse momento e depois sim, fazer sua higiene. Não havia uma rigidez na turma na proposição de elaborar trabalhos, as propostas estavam associadas aos seus interesses.

Em um dos dias observados houve a **Figura 35. Colheita de jaboticaba**

proposta de uma contação de história ao ar livre, com a organização de um espaço no qual a estética convidava as crianças para esse momento. Enquanto a professora organizava o espaço, a monitora ficou com a turma e convidou as crianças para irem colher pitanga e jaboticaba das árvores que têm no pátio, o que foi uma possibilidade de contato com a natureza, poder subir no banquinho para ver se alcançava as frutas e depois poder degustá-las.



Fonte: A própria pesquisadora

Figura 36. Contexto das ervas



Fonte: A própria pesquisadora

A organização do espaço de contação de histórias envolveu também a participação das crianças, uma vez que cada uma tinha ficado responsável por trazer uma planta com cheiro: manjeriço, lavanda, boldo, laranjeira, foram as plantas que prevaleceram e foi uma experiência muito positiva. Não foi possível fazer a contação de história, mas tudo bem, porque as crianças se envolveram muito na experimentação das plantas, cheirando cada uma, contando como a família cuida da planta, em que local fica na casa. Uma professora que aceita a imprevisibilidade e que entende que o planejamento não deve ser inflexível, mas que olha e escuta as crianças e seus interesses de pesquisa.

Nesse dia também houve a liberação da borboleta, cujo ciclo de vida foi acompanhado pelas crianças: ovos -

larva (lagarta) - pupa (crisálida ou casulo) até a fase adulta. Nesse momento cada criança queria colocar a mão na borboleta, mas a professora retomou a necessidade de cuidado com o inseto. Após o vôo da borboleta ela foi para fora dos muros da EMEI (que são blocos de concreto com frestas) e umas três crianças ficaram na experimentação tentando pegar a borboleta.

Figura 37. Soltura da borboleta



Fonte: A própria pesquisadora

Figura 38. Borboleta na janela



Fonte: A própria pesquisadora

Um trabalho com o desapego, pois foi um vínculo que se estabeleceu durante esse processo, um entender que cada ser possui sua forma e tempo de coabitar o mundo.

As paredes da sala referência e suas adjacências narram os processos das crianças, um convite para conhecer a trajetória de cada uma, uma forma da criança se reconhecer no processo.

Figura 39. Paredes que narram



Fonte: A própria pesquisadora

Jardim A1

A turma é composta por 21 crianças de 4 anos à 4 anos e 11 meses que possuem uma professora concursada com formação inicial em Pedagogia, duas monitoras concursadas e um estagiário que atuou até início de outubro. No turno da manhã a turma

é atendida pela professora e por uma monitora concursada. À tarde, atuam a professora da manhã e uma monitora concursada que possui o Ensino Médio.

As observações na turma ocorreram nas sextas-feiras, no turno da tarde e assim como no M1, chegava na turma na hora do sono. Depois do descanso eles tinham Educação Física e eram divididos em dois grupos (um ia para a atividade e outro permanecia no pátio).

Esse momento era intervalo da professora e as crianças ficavam com a monitora no pátio. Eu também acompanhava esse momento especialmente com Lua e Destino. Na maioria das vezes ambos brincavam sozinhos, mas no dia do buraco de terra, tanto Lua, como Destino se divertiram em experimentar com todo o corpo esse momento. Como minhas observações foram restritas às sextas-feiras, nesses dias não presenciei propostas dirigidas fora da sala referência.

No dia de brincar com as fantasias na sala, as crianças colocavam e trocavam a todo momento de personagem. Algumas crianças me pediam auxílio para a troca, enquanto isso Lua não demonstrava interesse pela brincadeira e se manteve brincando com os carrinhos em miniatura, sempre procurando organizá-los em fileira e depois espalhando para novamente organizar.

A presença de bonecas com deficiência e negras na sala referência oportuniza que as crianças compreendam a diferença no brincar e que o projeto ERER proposto pela SMED não seja restrito à uma data específica, mas que compõe o currículo da EMEI.

Figura 40. Boneca de pano com deficiência visual



Fonte: A própria pesquisadora

7.2.1 Os protagonistas da pesquisa: bebês e crianças pequenas

Cristalina

Cristalina tem 3 anos e diagnóstico de Síndrome de West (SW), que se caracteriza pela incidência de espasmos infantis associado ao retardo do desenvolvimento neuropsicomotor e eletroencefalograma com padrão hipsarritmia⁷¹ (Fonseca; Oliveira, 2000). Trouxe essa definição para ter uma visão geral sobre a síndrome, mas de forma alguma entendo que a análise pedagógica deva ser focada em uma descrição genotípica e fenotípica, mas compreendendo a criança como um ser integral que se individualiza constantemente, vista por um viés que associa mente e corpo.

A oportunidade de conhecer Cristalina me levou à minha ancestralidade, pois minha mãe tem epilepsia desde os meus nove anos, o que me fazia questionar como seria o desenvolvimento de uma criança com crises epiléticas e quais seus desdobramentos. Obviamente esse questionamento não possuía a formulação de hoje, mas já sinalizava um olhar atento para a educação de pessoas com deficiência.

Ao apresentar a pesquisa para os pais de Cristalina, pude observar o quanto precisamos investir em espaços de acolhimento para as famílias atípicas⁷² nas escolas e na universidade. Pude perceber nas falas da mãe e do pai de Cristalina que o diagnóstico encerrou a possibilidade de olhar para ela como uma criança capaz de aprender. O pai tinha uma abertura maior, pois via a diferença no desenvolvimento de Cristalina de quando entrou na instituição e de como está hoje. A mãe já se preocupa com a diferença no desenvolvimento de Cristalina em relação às demais crianças da sua faixa etária, seu choro me fez pensar na urgência de um espaço de acolhimento para essa família, assim como aquele organizado na EMEF em que atuei que proporcionou o acolhimento e a troca de experiências entre famílias. Naquele momento precisei acolher aquela mãe por meio de um convite a limpar as lentes embaçadas e olhar para Cristalina com um viés que

⁷¹ “A hipsarritmia é o padrão eletroencefalográfico característico da SW, seu significado em grego é ritmo alto (hypsus = alto, rhytmus = ritmo). Esta se define como uma atividade elétrica cerebral caótica, caracterizada pela presença de ondas lentas de alta voltagem, mescladas por descargas de onda aguda e espículas, também de elevada amplitude, sem concordância de fase, que variam em topografia e duração. Em poucos segundos se pode observar grandes alterações dos focos. Ocasionalmente as descargas apresentam incidência aparentemente generalizada, mas nunca de forma rítmica e organizada.” (Trento, 2017).

⁷² Relacionadas ao público-alvo da Educação Especial.

analise a criança como parâmetro dela mesma (Meirieu, 2002). Deixar as lentes sujas de preconceitos e rótulos historicamente criados sobre as pessoas com deficiência e buscar compreender a realidade por uma outra perspectiva.

Cristalina adora transferir materiais de um lugar para outro. No refeitório, ao finalizar a refeição, ela levava seu prato e colocava na bacia, mas o copo era difícil de largar, pois ficava brincando de transferir a água que sobrou para outro copo vazio, assim ficava por um tempo até que a professora ou monitora precisasse mediar para que Cristalina largasse o copo e acompanhasse a turma. Não era diferente com outras materialidades, no pátio uma cena me chamou a atenção, em que Cristalina encheu um pote com areia e fez a transferência desse material para uma panela de brinquedo. Quando se deu conta que não caberia toda a areia na panela, ela pegou outra menor que estava ao lado e colocou o restante de areia. Cristalina no brincar aprende sobre quantidade e resolveu o problema ao buscar outro recipiente para inserir o restante de material.

O balanço de cavalinho é outra de suas paixões no pátio, costuma sentar de lado no brinquedo e não gosta que outras pessoas a embalem. Demonstra autonomia no brincar e o diagnóstico que diz sobre dificuldades na motricidade não se materializa, pois Cristalina apresenta uma motricidade ampla em desenvolvimento, sendo suas pernas bem fortalecidas.

É raro ouvir uma palavra de Cristalina, mas isso não quer dizer que não se comunique de forma verbal e de outras formas mais infrassensíveis. Um dia no pátio, a monitora colocou as garrafas de água das crianças no parapeito da janela, Cristalina em determinado momento pediu a água e eu alcancei. Ela tomou a água e continuou brincando deixando sua garrafa em cima do banco no pátio, eu afobada peguei a garrafa e coloquei na janela novamente até que Cristalina me olhou e disse: - Água! Me informando que eu não deveria ter tirado a água do seu alcance e que queria que a garrafa permanecesse ali no banco, à sua disposição, foi então que peguei a água e devolvi para Cristalina. Naquela situação ela me ensinou a respeitar o seu tempo.

Lua

Lua tem 4 anos e diagnóstico de Síndrome de Down. É uma menina que se posiciona para pedir o que deseja, e sua comunicação se dá de forma corporal. Uma de suas preferências na sala referência é organizar os carrinhos em fileira, assim como os

lápiz de cor e gosta de ficar com os pés descalços, sempre questionando a colocação da meia e do tênis.

Na hora da higiene sobe no bloco de madeira que permite que ela e seus colegas alcancem a torneira para a escovação de dentes, fazendo de forma autônoma. O refeitório também é um local em que Lua vem apresentando maior autonomia, inclusive no segundo semestre começou a buscar seu prato servido na mesa principal.

Os momentos do pátio são ricos em aprendizagens. Lua tem se desafiado a subir o escorregador e descer sozinha, um grande avanço para quem tem medo de altura. Esses momentos são, pra mim, de muita preciosidade. Poder acompanhar, mesmo que por breve período, esse desenvolvimento reforça a importância da inclusão desde a educação infantil, que a escola comum é sim o lugar de todas as crianças.

O desemparedamento propicia experiências únicas para as crianças, especialmente na sua relação com a natureza. O encontro de Lua com a porta de entrada ("pito") do ninho de abelhas mirins foi um momento muito interessante. Lua, atenta ao seu entorno foi até o banheiro e na saída observou que insetos voavam a sua volta, logo viu de onde eles estavam saindo, era um "pito" entre as frestas da parede cheio de abelhas que entravam e saíam o tempo todo. A menina foi ver de perto o que estava acontecendo e quem eram aqueles bichinhos. Como já conhecia as abelhas mirins e sabia que elas são abelhas sem ferrão, deixei Lua explorar essa situação.

Figura 41. Porta de entrada ninho de abelha mirim



Fonte: A própria pesquisadora

Ela colocava os dedinhos pequenos na porta do "pito" tentando bloquear a entrada e saída das abelhas, olhava pra mim, fazia uma expressão facial que juntava os lábios formando um biquinho (característico dela), falava "Oh" e apontava como quem comunicava "olha o que estou fazendo, que legal!". Também me juntei à brincadeira, mas mediando mostrando a necessidade do cuidado com as abelhas, até que uma monitora nos olhou e disse que não poderíamos ficar ali porque não sabia se Lua era alérgica ao inseto, pegou ela e retirou do local. Informei que eram abelhas sem ferrão e que não teria

problema, mas a monitora não se convenceu, até que viu novamente Lua brincando com as abelhas, como pesquisadora, não quis interferir nas mediações da profissional.

A brincadeira no buraco de terra também foi um momento muito prazeroso para Lua, que arrastava seus pés, experimentando a sua conexão com aquele elemento. Pegava potinhos e pazinhas, enchia de terra e se manteve nessa vivência por um período.

Destino

Destino tem 4 anos e foi diagnosticado com autismo aos dois anos de idade. A partir daí ingressou na EMEI e iniciou os atendimentos com a fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo e psicopedagoga.

Um menino muito carinhoso e sensível, que a cada partida de um colega, fica triste e diz que queria ir junto. Destino adora tudo o que diz respeito aos meios de transporte, mas o seu favorito tem sido o ônibus.

Um dia estávamos no pátio e ele convidou a monitora C2 e eu para viajarmos. Destino era o motorista e nós as passageiras. O menino narrou o trajeto e indicou as paradas necessárias em função do semáforo. Em nenhum momento utilizou-se de recurso para representar o ônibus ou até mesmo a direção, a brincadeira deu-se apenas com os três sujeitos envolvidos no brincar.

Das poucas vezes que observei Destino, percebi que ele procurava brincar sozinho ou com adultos, mas esse aspecto não fez com que os colegas deixassem de se relacionar com ele na sala referência, pelo contrário, assim como com Lua, as relações dos colegas com Destino são de muito respeito e cuidado.

Destino se comunica verbalmente e é autônomo na realização de suas ações no cotidiano da instituição infantil. O menino tem restrições para se alimentar, mas segundo a monitora C2 teve um dia que ele não queria comer de jeito nenhum, ela fez diferentes intervenções até que deixou ele livre, foi então que ao vê-la jantando resolveu fazer sua refeição também. Um respeito ao tempo de cada um.

7.2.2 Organização do documento Relatório de Avaliação

Essa instituição adota o Relatório de Avaliação que é entregue no primeiro e segundo semestre. Há também o planejamento que é organizado a partir do documento proposto pela SMED, intitulado Instrumento de Planejamento – Educação Infantil – Tempos da Jornada.

Figura 42. Instrumento de Planejamento

		Prefeitura Municipal de Porto Alegre Secretaria Municipal de Educação Gestão Pedagógica - Unidade de Educação Infantil			
Instrumento de Planejamento - Tempos da Jornada					
Escola	Coordenação pedagógica	Professor responsável	Equipe	Turma	Nº de crianças da turma
				Turno	Mês
A Escola de Educação Infantil deve garantir que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam contemplados durante toda a Jornada.					
Semana 1:					
Tempo em evidência	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Campo de Experiência em evidência					
Descrição, Intencionalidade Pedagógica, Relação com outros Tempos, Organização dos Espaços e Materiais					
Tempo em evidência					
Campo de Experiência em evidência					
Descrição, Intencionalidade Pedagógica, Organização dos Espaços e Materiais					
Tempo em evidência					
Campo de Experiência em evidência					
Descrição, Intencionalidade Pedagógica, Organização dos Espaços e Materiais					
Tempo em evidência					
Campo de Experiência em evidência					
Descrição, Intencionalidade Pedagógica, Organização dos Espaços e Materiais					
Reflexões Semanais					
Escolhas para a próxima semana					
Reflexões da Coordenação Pedagógica					

Fonte: SMED

Esse instrumento permite uma proposição para a semana, mas convoca reflexões sobre as propostas desenvolvidas no intuito de projetar as próximas ações. Não se restringe a uma mera inserção de atividades sem intencionalidade, mas corrobora para o planejamento intencional e contextualizado.

Em uma das turmas investigadas pude verificar que além do Relatório e do planejamento com as reflexões, há diferentes documentações focadas em experiências específicas das crianças, como por exemplo a documentação *Vivências do Maternal I* com a descrição de cada projeto e seu objetivo e fotos que narram as experiências das crianças, no entanto não há um registro escrito. Há também a documentação *Narrativas dos percursos de aprendizagem* com um tema, como por exemplo *Percursos de Investigação: Argila*, que apresenta os materiais utilizados, a intencionalidade e os observáveis e o registro da ação de algumas crianças, não necessariamente de toda turma. As paredes da sala referência e do saguão onde se localiza a sala narram as aprendizagens das crianças. Aos adultos é possível acompanhar o processo das crianças pelas produções delas, bem como por uma breve descrição semanal feita pela professora do que foi proposto à turma.

No Jardim A1 a professora elabora o relatório individual de cada criança, ou “parecer descritivo” que traz seus avanços e necessidades; e, o planejamento que traz registros semanais de forma mais individualizada, com aspectos específicos de cada criança. As produções das crianças não costumam compor o espaço da sala referência, aspecto que segundo B2 não era um ponto que achava necessário, pois entendia que se baseava em “provar” que estava oferecendo propostas para as crianças. Na entrevista, B2 disse que vem refletindo sobre esse ponto.

Nessa EMEI, entende-se que o relatório individual compõe uma documentação pedagógica, no entanto há discordância da professora A2 em relação à esse ponto.

7.2.2.1 Tecendo o narrar?

Como a EMEI possui o documento Relatório de Avaliação para acompanhamento dos processos das crianças, trarei alguns excertos dos relatórios das crianças pequenas que participaram da pesquisa. Além do relatório de Cristalina que é da turma M1, trarei excertos da documentação pedagógica que a professora da turma elabora, mesmo não sendo uma exigência da instituição.

O relatório do M1 inicia com uma foto da criança fazendo alguma exploração, seu nome, turma e nome da equipe. Depois há a descrição da trajetória da turma naquele semestre para depois vir então um relatório individual de cada criança, mas tudo organizado no mesmo documento.

As experimentações com diferentes materiais gráficos e plásticos possibilitam que a criança descubra um mundo cheio de cores, linhas, formas e sentimentos, potencializando a comunicação, a sensibilidade, a capacidade de concentração e a criatividade.
(Excerto do relatório de Cristalina)

Nesse excerto não é possível identificar o processo de Cristalina, apenas uma descrição do que as diferentes materialidades podem propiciar. Mesmo sendo a parte individual do relatório, esse ponto não traz a potência da menina. Em outros momentos a descrição do cotidiano prevalece, como no excerto a seguir: “*Geralmente, brinca sozinha e gosta de manusear uma jarra plástica para colocar peças de encaixe, realizando a ação de encher e esvaziar*” (Excerto do relatório de Cristalina) e também foca nas “dificuldades” da criança, “*quando contrariada, costuma reagir com choro, joga os brinquedos no chão*” (Excerto do relatório de Cristalina), aspecto que poderia ser trazido para a família em um momento de conversa, mas não como marca em um documento que daqui à alguns anos a própria Cristalina vai ler e que os próximos profissionais que irão participar do seu processo formativo também terão acesso.

Já no segundo semestre, a escrita do relatório ganha uma nova configuração⁷³,

Sua relação com a água continua sendo uma investigação à qual se dedica diariamente. Nos dias chuvosos, Cristalina aproveita os momentos de transição de ambiente (sala e refeitório) para apreciar a chuva caindo. Num dos dias em que estava encantada observando o fenômeno, uma das educadoras colocou a mão para fora molhando-a com chuva e dizendo “Olha Cristalina a chuva...”, ela sentiu-se convocada a experimentar a sensação da chuva caindo na sua pele e repetiu a ação. Nesse dia, ela dava largos sorrisos, e gritava “chuva, chuva, chuva”, encantada com a experiência de sentir a chuva escorrer pelas suas mãos, e molhar um pouco sua roupa. (Excerto do relatório de Cristalina)

⁷³ Cabe lembrar que no primeiro semestre uma professora escreveu o relatório de Cristalina e no segundo semestre outra professora fez a escrita.

Apesar de não ser uma escrita direcionada à Cristalina, há uma linguagem mais atenta e sensível, poética, na escrita do relatório. Um foco nas suas potencialidades, pois ao convocar Cristalina para experienciar a chuva (água é o seu elemento preferido), a professora proporcionou que a menina se expressasse também de forma verbal, aspecto que não é sempre que acontece. Um entregar-se de corpo inteiro para uma experiência que faz sentido para Cristalina. Uma professora que faz a mediação dos processos e que escreve no relatório o seu papel no cuidar e educar de Cristalina.

Esse momento de investigação de Cristalina também foi narrado em uma documentação pedagógica, que foi elaborada pela professora A2, mesmo não sendo uma proposição institucional.

Figura 43. Cristalina e a chuva



A água escorre não só pela sua mão, mas molha o braço, e sua camiseta: “a chuva, a chuva!” ela repete. A faceirice é tanta, que quem passa pelo caminho, pausa o tempo para contemplar a cena: Cristalina encantada com a possibilidade de apreciar e sentir a chuva caindo. A beleza desse momento é eternizada nesse registro. A vida cotidiana pelos olhos de uma infância respeitada e protegida. (Excerto da documentação pedagógica da professora A2)

Fonte: Documentação Pedagógica Professora A2

Olhar para o extraordinário como nos propõe Perce (2013) e ver a grandeza de permitir que o bebê e a criança pequena se envolva com aquilo que não está descrito no planejamento, mas compõe sua forma de se relacionar com o mundo e de construir mundos. Uma posição de escutadeira o qual percebe que

Cristalina conhece um amplo vocabulário e que costuma utilizá-lo apenas quando sente necessidade, por exemplo, um dia em que sua família estava chegando para buscá-la e ela os viu parado no portão, ela correu dizendo “Abre, abre”, para abrimos a porta. (Excerto do relatório de Cristalina)

O fato de Cristalina preferir outras formas de comunicação à verbal, não fez com que a professora escrevesse no relatório que a menina não sabe se comunicar verbalmente, mas enfatizou que ela utiliza essa linguagem quando acha necessário e por meio de uma escuta atenta pode verificar que o vocabulário de Cristalina é amplo.

O relatório do JA1 inicia com uma foto posada da criança, seu nome, turma e nome da equipe. Depois há a descrição da trajetória da turma naquele semestre para depois vir então um relatório individual de cada criança, mas tudo organizado no mesmo documento.

A descrição é constante na escrita do relatório, *”seus desenhos possuem formas humanas definidas com braços, pernas e rosto. Consegue fazer picotes sem ajuda e recortar formas com pouca ajuda”* (Excerto do relatório de Destino). Não é uma escrita direcionada à criança, mas ao adulto, apenas descrevendo o que o menino consegue ou ainda não consegue fazer de forma autônoma. Não propõe uma reflexão sobre o vivido, apenas a descrição. As memórias da trajetória da criança no cotidiano da instituição infantil ficam invisibilizadas, o relatório não se concretiza como um conjunto técnico que tem uma tecnicidade.

No segundo semestre houve a inserção de fotos no relatório, mas de dez fotos, apenas duas não eram posadas. *“Destino demonstra gostar bastante de atividades com música. Sempre que a turma tem oportunidade de dançar na sala ou no pátio, ele busca a educadora para dançar junto”* (Excerto do relatório de Destino), o excerto descreve uma preferência de Destino, mas não narra como o dançar é experienciado pelo menino, que tipo de músicas despertam maior interesse, por quais motivos?

Faz-se necessário um momento coletivo de formação em serviço para que seja organizada uma documentação pedagógica que contemple as potencialidades das crianças. Uma documentação que carregue a identidade da EMEI e que, por ser coletiva, favoreça a troca de experiências entre as professoras.

7.2.3 O papel da coordenação pedagógica na elaboração do documento Relatório de Avaliação

A coordenadora pedagógica assumiu o cargo no ano letivo de 2023 e relata que *“o planejamento é baseado nos Cenários Tempos. O relatório para entrega no meio do ano e no final do ano eu também fiz um esqueminha assim com um monte de perguntas*

de todas as áreas, de todas as etapas da jornada que eles ficam aqui na escola, como forma de orientar” (Excerto entrevista coordenadora pedagógica D2).

O documento referido pela coordenadora é intitulado “Roteiro de Avaliação” e elenca 10 pontos (a até j) que precisam constar no relatório:

- a) Direitos de aprendizagem;
- b) Campos de experiência;
- c) Os tempos da jornada;
- d) Tudo está em processo (não usar rótulos);
- e) Focar nas conquistas das crianças;
- f) Em caso de dificuldade da criança, como a equipe ajuda a superá-la;
- g) Quem lê não é o educador e não está acostumado com a rotina de sala de aula;
- h) Como a turma está incluindo as temáticas do EREER e tecnologias;
- i) A ideia não é que o documento seja apenas uma descrição da criança, mas uma narrativa do seu processo dentro do espaço escolar em relação com seus educadores;
- j) Escrever uma narrativa que mostre a jornada da criança na escola.

Além desses elementos, há perguntas que direcionam a escrita do relatório:

- Como a criança chega?
- Quais brincadeiras gosta?
- Como participa dos momentos da jornada?
- Como se expressa?
- Como demonstra seus sentimentos?
- Como se relaciona com o grupo?
- Sabe e cumpre os combinados?
- Como reage em caso de conflito?
- Como é a ida a outros espaços e as transições nesses espaços?
- Se alimenta sozinho?

- Do que brinca no pátio?
- Identifica e tem autonomia nos momentos de higiene?
- Como cuida do espaço?
- Como é o momento do descanso?
- Como é a despedida?
- Expressão gráfica: como está o desenho da criança? Consegue desenhar a figura humana?
- Dramatização: usa fantasia e acessórios? Incorpora outros papéis?
- Expressão artística: pinta? Faz modelagem com massinha, argila?
- Leitura: demonstra interesse pelos livros? Consegue prestar atenção nas contações de história?
- Atividades externas: como foi a participação da criança?
- Como as crianças se relacionam com seu corpo?

Ao analisar o documento observo que há uma lista de questionamentos sobre o cotidiano da criança na instituição, no entanto me parece um *checklist* que as professoras precisam dar conta. Como não fui convidada a participar de nenhum dos alinhamentos pedagógicos, não pude analisar como esse documento foi discutido com as professoras e quais orientações foram dadas a elas para a inserção desses elementos no relatório individual.

Perguntas que suleiam o fazer pedagógico são importantes, mas uma construção coletiva do documento seria muito mais adequada, pois abarcaria as necessidades do coletivo das professoras e daria autoria para elas nesse processo, tornando esse momento de escrita muito menos burocrático e mais reflexivo. O Roteiro de Avaliação acaba se tornando um veneno nesse contexto, pois obstaculiza a participação das professoras na construção de um documento reflexivo. A apropriação do documento por cada professora, observada no relatório de cada criança das turmas investigadas, é um reflexo de que esse roteiro não está funcionando.

Não posso deixar de mencionar a necessidade do trabalho em equipe, que tornaria o acompanhamento junto às professoras muito mais coeso e distribuído, pois frente às demandas de RH e os imprevistos que ocorrem no dia a dia da instituição tornam o trabalho de uma única profissional, no caso a coordenadora pedagógica, muito difícil de executar.

Quanto aos processos inclusivos a coordenadora relatou que *“a gente trabalha mantendo contato com as professoras, vendo como é que está o desenvolvimento da criança, onde é que a gente pode ajudar, bastante conversa com a E2, que é a nossa assessora”* (Excerto entrevista coordenadora pedagógica D2). A assessora referida por D2 é a professora especializada da EP que faz assessoria e acompanhamento na EMEI e como já mencionado anteriormente, as crianças que deveriam estar recebendo acompanhamento e/ou atendimento na PI, não estão sendo contempladas e que segundo a coordenadora pedagógica, essas crianças *“têm atendimento, mas daí é particular, pelo convênio da família”* (Excerto entrevista coordenadora pedagógica D2), o que gera o questionamento de como as famílias que não têm recursos vão acessar esse sistema? A teia necessária para corroborar com os processos de inclusão não se materializa, dificultando as ações das escolas e das famílias.

A exclusão da inclusão se concretiza quando bebês e crianças pequenas com deficiência precisam frequentar o serviço de EP e PI da prefeitura e os postos de saúde e se deparam com falta de recursos humanos, de estrutura física e material. A interseccionalidade, que

investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 16)

está diretamente relacionada com as relações entre pessoas com deficiência, classe social e acesso à direitos básicos. Não podemos pensar a inclusão apenas a partir da pessoa com deficiência, mas relacionada às demais categorias. No caso dos bebês e das crianças com deficiência parece que a categoria faixa etária tem sido um fator para a falta de investimentos com esse público. O que é ser uma criança pequena, com deficiência, negra e de classe baixa? Seus direitos são garantidos da mesma forma que uma criança pequena, com deficiência, branca e de classe média ou alta?

7.2.4 O documento Relatório de Avaliação pelo olhar das professoras

Na EMEI não foi possível realizar o grupo focal como previsto no projeto de pesquisa, pois o RH da instituição não permitia a saída de um grupo de professoras ao mesmo tempo. Considerando que também enquanto pesquisadores precisamos estar abertos à imprevisibilidade, fez-se necessário a adequação dessa ferramenta, então propus uma entrevista com as professoras das duas turmas investigadas e com a monitora C2.

Para a professora A2 a escrita do relatório se resume em

essa coisa bem técnica, assim, tipo uma escrita da caminhada da turma, depois um parecer individual pra cada criança, aí tem os pareceres das especializadas que vai junto e acaba que fica um documento muito extenso, tipo de nove páginas, que conta sobre o coletivo, conta sobre o individual, né, dessa parte do parecer que é individualizado da criança, de muitas coisas e de nada ao mesmo tempo. (Excerto entrevista com a professora A2)

Segundo a professora essa definição se dá por parte da gestão da instituição e que ela não concorda, pois em experiência anterior de docência investia na escrita de documentações pedagógicas as quais possuíam “*uma escrita muito mais poética que conta, fala sobre as aprendizagens das crianças de um jeito que é contado para elas*”, aqui reside uma das diferenças entre um relatório individual e uma documentação pedagógica, para quem se dirige. Um relatório serve para o adulto que lê (quando lê), a criança é excluída desse processo. Termos técnicos, uma escrita mais “dura”, pouco reflexiva não convida à participação das crianças no reconhecimento do seu próprio processo e muitas vezes nem os próprios adultos, a quem é direcionado. Uma análise estritamente avaliativa sobre os avanços e dificuldades das crianças.

Apesar de A2 precisar dar conta burocraticamente do relatório enquanto documento, a professora elabora documentações que não chegam nas mãos das crianças e das famílias, mas “*facilita muito quando eu vou pensar o que propor para as crianças*” (Excerto entrevista professora A2). A autoria da professora a partir do entendimento do exercício docente como interface entre pesquisa e formação, que de forma solitária busca qualificar sua prática, pois para ela,

Eu não consigo escrever sobre as dificuldades das crianças. Porque para mim as dificuldades das crianças estão diretamente ligadas com o que os adultos que estão junto com essas crianças

estão fazendo para lidar com essas questões (Excerto entrevista professora A2).

Mas o meu foco é sempre numa criança que tem capacidade. Essa criança tem alguma coisa que vai potencializar ela, então é nisso que eu foco. É nas potencialidades (Excerto entrevista professora A2).

Um olhar atento e sensível da professora para as crianças pequenas, o entendimento do seu papel enquanto profissional da educação e uma compreensão de que as dificuldades não são restritas ao indivíduo, mas a todo o contexto em que está inserido, assim como nos propõe o pensamento sistêmico.

Uma perspectiva que corrobora para os processos de inclusão na Educação Infantil, pois diverge de uma visão capacitista. Que foi construída por meio de sua trajetória e memórias de criança que teve experiências com crianças e jovens com deficiência desde a tenra idade na escola onde sua mãe trabalhava. Narrativas de uma vida que rompe com uma visão de deficiência intrínseca ao sujeito e reverbera, hoje na sua atuação docente, com uma forma de mudar a história das pessoas com deficiência. Um trabalho de formiguinha como dizem, mas que já traz efeitos na vida de crianças pequenas e famílias que vivenciam a questão da deficiência e seus preconceitos, que é materializado na sua ação docente e em suas palavras... *“se a gente for olhar as crianças como cada um, um indivíduo, todas elas têm as suas particularidades, as suas singularidades e precisam ser olhados como um ser único”* (Excerto entrevista professora A2).

O trabalho de formiguinha é importante, mas como diz o provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Pude perceber nas observações que devido a diferentes fatores, entre eles a falta de RH, as professoras são muito sozinhas e não conseguem estabelecer um trabalho em equipe efetivamente. As monitoras não têm horário para troca de informações com as professoras e segundo a monitora C2 há na instituição uma hierarquia entre professoras e monitoras. Além desses pontos, a professora A2 pontua que *“não tem como dar conta de uma documentação sem ter tempo pra sair da sala e pensar sobre isso”* (Excerto entrevista professora A2) e que as turmas precisariam ser reduzidas, devido ao grande número de crianças e a presença de apenas uma professora e uma monitora por turno para a atuação. A aproximação entre famílias e escola também é um aspecto que não tem sido contemplado como relata A2, mas que na sua visão, é necessário estreitar os laços entre comunidade e escola.

Para B2,

a escola enquanto escola ao meu ver, ao meu pensamento, pode não ser o que todo mundo pensa, mas para mim a gente não construiu nada. Mesmo que a gente tenha feito muitos debates. Fisicamente o papel ou o documento não... não se concretizou. A documentação que eu tenho de sala, a gente faz o relatório.
(Excerto entrevista professora B2)

Para a professora não houve um avanço na elaboração de uma documentação pedagógica, mesmo depois de algumas reflexões sobre o tema. Menciona que o documento é o relatório individual e que faz essa escrita de forma solitária. B2 mencionou que houve troca constante da coordenação pedagógica, o que pode ter colaborado com a não efetivação dessa construção, mas que *“teria que ser uma coisa construída por nós”* (Excerto entrevista professora B2), considerando o contexto de atuação e suas especificidades.

A professora B2 utiliza-se de registros fotográficos e de filmagem, no entanto esses registros *“não estavam no relatório”* (Excerto entrevista professora B2), mas foram compartilhados com o estagiário e a monitora que atuaram com ela no ano passado. Para B2 há uma diferença entre a foto e o vídeo, *“eu gosto de filmar porque eu consigo depois entender bem o que acontece, a foto às vezes não. Não pega a fala, não pega o sentimento, não pega a raiva”* (Excerto entrevista professora B2), uma forma passa para informação e uma informação forma como nos sugere Simondon (2020a). Os vídeos foram parâmetros para a elaboração de seu planejamento, uma avaliação da prática pedagógica para a proposição de ações intencionais, contextualizadas. Suas falas também apresentam uma riqueza sobre os processos das crianças, no entanto não virarão memória na trajetória escolar e de vida dessas crianças, pois não cabem no formato que a gestão definiu enquanto documento.

Tanto as entrevistas, quanto as observações me fizeram analisar como essas professoras têm autoria nas suas práticas, mas que na maioria das vezes ficam invisibilizadas com a necessidade de elaboração de um documento burocrático. O entendimento do por que? E para que? elaborar uma documentação pedagógica também precisa ser mote das formações com as docentes dessa instituição, pois B2 deixou bem explícito desde a apresentação do projeto de pesquisa, como na entrevista, que tem dificuldade para escrever e antes acreditava que as produções das crianças não precisavam estar expostas, pois *“o que eu faço ali, eu sei o que eu faço. E depois eu mudei. Então eu*

acho que sim é importante, mas eu ainda não consegui". Assim como as crianças, a professora também está no seu processo, em permanente individuação e vem analisando sua prática para conseguir, daqui a pouco, experienciar novas possibilidades.

Quanto à inclusão na Educação Infantil a professora B2 diz que *"falta muito apoio, muita organização"* e relatou uma situação do ano anterior em que havia feito todo um investimento em uma criança com deficiência, que ele participava de todas as propostas, dormia na hora do sono ou permanecia acordado em silêncio, respeitando os colegas, se sentia pertencente ao grupo, mas que seu trabalho não teve continuidade, pois entrou uma professora contratada na nova turma da criança e toda vez que B2 passava pela turma, a criança estava com um celular na mão vendo vídeos *"para ele se acalmar"* (Excerto entrevista professora B2). Essa cena aponta a necessidade urgente de formação continuada de toda a equipe da EMEI, com vistas a mostrar a importância de manter uma continuidade entre um trabalho e outro. A documentação pedagógica é uma estratégia que favoreceria essa transição de um ano para o outro, bem como a possibilidade das professoras se encontrarem e discutirem os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. O acompanhamento das crianças de sua turma pela PI não se efetivou esse ano e a pergunta de C2 é muito pertinente para esse tipo de situação: *"Por que algumas escolas tem e outras não?"* (Excerto entrevista professora C2). Esse aspecto reforça ainda mais a **urgência da implementação do atendimento educacional especializado em todas as instituições de Educação Infantil**.

A monitora C2 que está na RME há 23 anos relatou que em um dos jardins de praça em que atuou *"todo mês ou então de 15 em 15 dias, a assessora da Educação Especial estava lá presente"* (Excerto entrevista monitora C2). Havia um trabalho coeso da Educação Especial no âmbito da SMED, mas que pelo relato da monitora, foi se esvaindo, provavelmente em função das gestões municipais que assumiram nos últimos anos.

7.2.5 O documento Relatório de Avaliação pelo olhar das famílias

A percepção das famílias sobre a importância da documentação pedagógica na trajetória de vida e escolar de seus filhos foi tema das entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está descrito no ANEXO J. Na EMEI dos Municípios Tio Barnabé foram

realizadas entrevistas com a mãe da Cristalina e do Destino. A mãe da Lua não conseguiu horário para a entrevista.

Em um primeiro movimento, a mãe F2 relata que *“a primeira coisa que eu faço é ler tudo, ponto, detalhe por detalhe, assim, eu sou bem atenta”* (Excerto entrevista mãe F2). Esse ponto nos diz de uma mãe atenta aos processos de desenvolvimento de sua filha. No entanto, ao fazer a leitura do relatório a mãe se decepciona com o que encontrou, pois para ela o documento *“só tinha coisas negativas, eu não via nada bom ali”* (Excerto entrevista mãe F2)⁷⁴. Realmente o documento traz aspectos que não precisariam estar presentes, como por exemplo, *“Quando contrariada, costuma reagir com choro, joga os brinquedos no chão”* (Excerto relatório de Cristalina), mas também apresenta o desenvolvimento de Cristalina, como no caso: *“com os recipientes para explorar a terra, brinca de encher e esvaziar, de transportar de um pote para outro, permanecendo concentrada nas suas investigações com os objetos, como colheres, potes, garrafas ou bacias”* (Excerto relatório de Cristalina).

Nesse caso, me parece haver uma necessidade de diálogo e acolhimento dessa família pela escola, pois percebi na apresentação do projeto de pesquisa à família, bem como na entrevista com F2 que existe uma barreira atitudinal que a mãe ainda não conseguiu transpor. Um olhar que não consegue se abrir para as potencialidades de Cristalina, pois está voltado para à comparação da menina com as demais crianças. F2 relatou que a professora especializada E2 disse à ela que ela não poderia comparar Cristalina. Na nossa primeira conversa também fiz essa fala com a mãe, procurei mostrar para ela outra perspectiva, pois nesse momento houve até um choro dessa mãe, que precisa ser acolhida pela EMEI, que ainda vive o luto de gerar uma criança que não aquela idealizada na gestação, assim como refletem suas palavras *“tu não pode comparar tua filha, mas não tem como! Não tem como eu não ficar triste, porque daí eu vejo a coleguinha falando, né? E eu não vejo a minha filha falando isso, fazendo isso. Então eu como mãe não tem como não doer, entendeu?”* (Excerto entrevista mãe F2). Acolhimento enquanto método (Staccioli, 2013), um cuidar das relações como sinaliza Stiegler (2013), um olhar atento e sensível não só para a criança com deficiência, mas também para seus responsáveis, considerando o vínculo necessário a ser estabelecido entre família e

⁷⁴ É importante salientar que a turma da filha de F2 possui duas professoras referência, uma em cada turno que dividem o número de relatórios para a escrita. Em um semestre uma professora é encarregada de escrever sobre um número de crianças e no próximo semestre a outra professora escreve sobre as crianças que ela ainda não escreveu.

instituição infantil. Esse momento com a mãe F2 lembrei do projeto Encontros e Vivências que participei na EMEF onde atuei como orientadora. Como é importante um espaço de escuta, cuidado e troca de experiências, que une cada vez mais família e escola. Me coloquei à disposição da EMEI para realizarmos essa ação na instituição com vistas ao acolhimento dessas famílias.

A mãe G2 também tem a leitura como primeira ação ao receber o relatório e além disso, busca ler para Destino. Esse aspecto demonstra a inacessibilidade do relatório para as crianças, pois se não há um mediador, elas não tem como acompanhar o próprio processo, diferentemente de uma documentação pedagógica que é um conjunto técnico elaborado a partir de diferentes registros, no qual alguns são acessíveis para as crianças, independentemente dela possuir deficiência ou não.

Para G2, o relatório

me parece, às vezes, um pouco recortado, né? [...] Escolhe um recorte né, alguma coisa relacionada à alimentação, alguma coisa sobre as dificuldades né? Também eu acho que a gente fica mais ciente das trajetórias assim no conversar, no diálogo com as professoras do que no documento em si (Excerto entrevista mãe G2).

A fala de G2 sinaliza uma necessidade de rever a proposição do relatório como documento de fechamento de semestre. E evoca o quanto as professoras conhecem a trajetória da criança na instituição infantil que é narrada verbalmente, mas que essas preciosidades não aparecem no relatório, indicando que essa forma de escrita não corrobora para narrar processos.

Outro ponto importante e que aponta a minha defesa em relação à elaboração da documentação pedagógica é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para G2 há um receio nessa passagem,

Olha, uma maior tensão é essa passagem para o fundamental. Eu sei que é um ano, tem mais um ano, mas eu penso muito nisso. Porque querendo ou não a trajetória dele na Educação Infantil tem sido relativamente bem tranquila. Então, eu acho que essa documentação para isso é fundamental. Ainda não sei para onde ele vai, mas é uma coisa que tem que ir junto com ele, né? Dessa trajetória, dessas conquistas que foram várias, assim, das dificuldades que ainda tem, né? Acho que é importante sim. (Excerto entrevista mãe G2)

Apesar de definir o relatório como um recorte, G2 entende que é importante que o documento acompanhe a transição de Destino para a outra etapa de ensino para que a escola que irá recebê-lo conheça e reconheça suas potencialidades, aspecto que rompe com um rótulo de uma criança que não sabe nada, que só terá dificuldades no Ensino Fundamental, alguém em quem não é necessário apostar. Do documento para a construção de uma documentação pedagógica enquanto conjunto técnico e mnemotécnica, capaz de RE[escrever] a história escolar e de vida da criança com deficiência, auxiliando para que a História dessas pessoas também seja construída por um outro viés, a potencialidade de aprender, de ter autonomia na infância e na vida adulta, de que o seu lugar é o espaço comum de convivência.

Sobre os processos de inclusão na RME de Porto Alegre, G2 faz importantes apontamentos sobre o papel da SMED

*Eu acho que a escola sofre do que toda a gente sofre, né? A falta de uma política maior que vem de cima. A gente se vira nos 30 aqui, quem está na ponta lá, o professor faz o que pode dentro da sua formação, dentro do que buscou. **E o município está carente de uma política geral, né? Inclusão é uma vergonha! O setor da inclusão tem três pessoas. O setor da SMED tem três pessoas!** Então isso vai refletindo, né? Vai refletindo na falta de RH, falta de monitoria, falta de agentes. Então eu acho que o que a escola passa, assim, é o reflexo de como esses gestores têm lidado com a Rede, com a inclusão na rede e agora a gente vive um momento de promessa, promessa, promessa e não se efetiva nada, né? (Excerto entrevista mãe G2).*

Uma mãe, que também é professora da Rede e está atenta ao papel da gestão municipal frente aos processos de inclusão escolar. Um setor que trabalha com três pessoas para atender toda uma Rede, como qualificar os processos de inclusão nas EMEIS e EMEF's, com uma organização gestora que já nasce fadada ao fracasso em virtude do descaso da gestão municipal com a modalidade de ensino? As instituições não podem ficar “dando conta” ou “se virando nos 30”, é preciso romper com as barreiras atitudinais e de estrutura física e material, sendo que a primeira talvez seja a mais difícil, pois envolve uma série de interesses da gestão municipal, entre elas a terceirização do serviço que está sendo materializado no programa Incluir Mais Poa que prevê a contratação de “421 profissionais, entre psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicopedagogos e

agentes de Educação Inclusiva⁷⁵” (Porto Alegre, 2023). É preciso primeiro sucaterar o serviço público para justificar a necessidade de terceirização, e assim como no caso da CEEE (os fatos por si só demonstram a precarização), a PMPA também está na mesma linha, pois o programa teve início no final de 2023.

O Termo de Cooperação entre a Prefeitura de Porto Alegre e a Associação Brasileira de Educação e Serviço Social (ABESS) que se deu por meio do Edital de Chamamento Público 010/2023⁷⁶ ocorreu no dia 20 de outubro de 2023. Aparentemente parece um ótimo projeto ao prever mais profissionais na escola, no entanto haverá um revezamento/rotatividade muito grande de profissionais, pois o vínculo será por contratação CLT, e os salários são baixíssimos, como previsto no Edital nº 001/2023⁷⁷, e precarizando o serviço tornando inviável a construção de um trabalho que efetivamente possa qualificar os processos de inclusão na RME. Se não há vínculo desses profissionais com as escolas e com as crianças, adolescentes e adultos com deficiência e a manutenção de um trabalho contínuo e processual, esse projeto já está condenado ao fracasso, ou uma “tragédia anunciada” como refere G2, o que gera implicações muito sérias nas vidas de famílias e pessoas com deficiência.

Para G2, os processos de inclusão na Educação Infantil são fundamentais, *“imagina se ele não tivesse tido esse primeiro contato, vai ter tudo no primeiro ano. Então eu acho que é fundamental, aprender a dividir, não ter essa cristalização, essa rigidez com as coisas dos espaços, muitas vezes é só a escola que vai dar para eles essas vivências”* (Excerto entrevista mãe G2). A fala de G2 aponta a importância da inclusão desde a Educação Infantil, experiências que só na instituição infantil a criança terá, um entendimento do papel da etapa no desenvolvimento de Destino.

⁷⁵ Disponível em: <<https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/educacao-inclusiva-porto-alegre-tera-mais-421-profissionais-para-atender-alunos-com>>. Acesso em 2 nov. 2023.

⁷⁶ Seleção para firmar parceria com organização da sociedade civil visando atendimento de apoio educacional a estudantes da educação especial e educação básica no âmbito do programa Incluir mais Poa. Disponível em: <<https://tanisesabino.com.br/vereadora/wp-content/uploads/2023/07/Edital-Psicologos-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em 2 nov. 2023.

⁷⁷ A Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social - ABESS, torna público o Processo Seletivo para contratação de colaboradores para o Programa Incluir Mais POA, que tem por objetivo o atendimento de apoio educacional, inclusive psicológico e socioassistencial, aos estudantes de Educação Especial e da Educação Básica, promovendo suporte às escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

7.2.6 O papel da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial

A professora especializada responsável pela EP chegou a conversar comigo, mas não assinou o TCLE, portanto, não tenho dados sobre sua atuação na EMEI dos Municípios Tio Barnabé. Quanto à PI, não houve assessoramento à instituição no ano letivo de 2023.

8 JUNTAR FIOS E DAR ABERTURA A NOVOS PROCESSOS: DO QUE FOI CONSTRUÍDO NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Figura 44. Teia da vida



Fonte: Frassoni dos Santos, 2019

Nesse fechamento, que na verdade se constitui como uma abertura para novos processos, continuo a buscar inspiração nas obras de Saraceno e assim rastreei em uma das minhas protensões – celular – uma fotografia tirada em 2019 de uma teia de aranha, sua relação com as folhas e insetos, que teve por objetivo o registro dessa inter-relação entre vidas. Encerrar temporariamente esse estudo com uma produção minha em acoplamento com a teia de aranha e suas relações diz de um processo investigativo implicado que continuará se amplificando.

A interdependência é basilar nessa tese, convocando ao entendimento de que não há diferença entre homem e natureza, mas que somos parte de uma mesma fonte. A objetividade entre parênteses corrobora para a compreensão de que não somos portadores da verdade, mas que cada um cria realidades a partir de suas experiências.

Retomo o objetivo geral desta tese que é analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação

pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica. E os dois objetivos específicos que me auxiliaram no deslocamento cartográfico pelo território empírico:

- Cartografar as práticas pedagógicas da professora da sala de aula comum e sua inter-relação com a professora especializada;
- Problematizar como é narrado e documentado o processo de aprendizagem das crianças com deficiência nesta etapa de ensino;

As trajetórias que compõem a tese passam pelos teóricos que formam a base referencial da pesquisa e a imersão no campo permitiram analisar como vem ocorrendo a inclusão escolar na Educação Infantil a partir da documentação pedagógica.

Nas duas EMEI's investigadas existe uma diferenciação sobre documentação pedagógica.

Na EMEI Protásio Alves já há um investimento de formação em serviço sobre o papel da documentação pedagógica e seu papel como um conjunto técnico e mnemotécnica, que carrega uma história e memórias de vida do bebê e da criança com deficiência na instituição infantil. A narrativa é escrita para a criança, dando ênfase à sua potência e a possibilidade de que possa revisitar o documento que é denominado Vivências. Composta por diferentes registros, desde fotos, narrativas, legendas, e reflexões que provém dos planejamentos, se constitui como uma documentação pedagógica que corrobora para os processos de inclusão e de como a criança, a família e as demais instituições que essa criança irá frequentar, vão direcionar o olhar para ela. Uma mnemotécnica, que muda a história de vida daqueles bebês e crianças pequenas com deficiência, mas também pode mudar a história de vida de todas as pessoas com deficiência na sociedade por meio de uma virada de perspectiva. Um conjunto técnico que envolve narrativas, fotografias, reflexões e que possui tecnicidade a partir daqueles que narram e são narrados. Uma individuação do individuante e do coletivo que se transformam e vão transformando os contextos.

Reconheço que ainda há uma dimensão processual em relação ao entendimento da documentação pedagógica como narrativa e não como descrição, no entanto percebo o investimento que tanto a gestão, como também as professoras e monitoras vêm fazendo para a elaboração de uma documentação que dê visibilidade às potências das crianças. Apesar de apontar alguns referenciais italianos na elaboração da documentação, percebo que se buscam os princípios desse referencial, mas há uma organização contextualizada

da documentação pedagógica nessa instituição, o que demonstra uma autoria das professoras e o entendimento de que são contextos, sujeitos e formas de organização que são distintos da Itália e, portanto, demonstra uma atenção para a realidade da Educação Infantil em Porto Alegre (sul global), que diverge da lógica de importação de conceitos do norte global.

O trabalho em equipe, no qual não há uma hierarquia desde a gestão da instituição é ponto primordial para que as professoras possam refletir sobre sua prática e de forma colaborativa elaborar uma documentação pedagógica que dê visibilidade às potencialidades de bebês e crianças pequenas com deficiência.

A importância da inclusão desde a primeira etapa de ensino também é defendida pela instituição que busca por meio do acolhimento e do cuidado das relações estabelecer um vínculo de confiança e aproximação com as crianças e famílias. Um cuidar, como nos propõem Stiegler (2013) e Winnicott (2019), que vai além da bondade, mas convoca a uma tomada de ação com vistas ao entendimento do outro como legítimo.

A inclusão de bebês e crianças pequenas requer do sistema municipal um comprometimento com a modalidade de ensino para que ela seja transversal à todas as etapas e modalidades. A formação continuada com foco na inclusão escolar, a implementação do atendimento educacional especializado em todas as EMEI's e instituições parceiras, a formação em serviço sobre os processos inclusivos, a retomada da Redinha, com participação das EMEI's, a nomeação de mais profissionais especializados e não à terceirização, a ampliação de vagas em creches e pré-escolas com a construção de instituições infantis da RME, o cuidado com a saúde mental das professoras são aspectos que não podem estar dissociados de uma educação para todos.

O apoio às famílias desde a ampliação de serviços de atendimento multidisciplinar da própria Rede, o investimento no SUS para que a demanda desses atendimentos possa ser suprida, a criação de espaços institucionais de escuta, acolhimento e formação junto às famílias como o projeto Encontros e Vivências da EMEF em que atuei, por meio das demandas que elas apresentam são fundamentais para que as famílias compreendam o processo de seus filhos e tenham uma teia de apoio onde possam compartilhar experiências. Tanto na formação de professores, quanto na constituição de espaços de escuta e acolhimento entra o papel da parceria entre universidade e escola pública, por meio de cursos de extensão, projetos de pesquisa que proponham uma inserção maior no campo e o retorno dos pesquisadores em relação às investigações que realizam nas instituições é um ponto base que precisa fazer parte de quem pesquisa em Educação.

O papel da EP e da PI foram primordiais para o avanço no número de matrículas de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil, mas assim como ocorreu com a SIR, é necessário que esse serviço se amplie para todas as instituições da Rede e parceiras. No relato da professora especializada responsável pela EMEI Protásio Alves viu-se que não há número de profissionais suficiente para atender toda a demanda, e o fato de ser um serviço polo dificulta ainda mais o trabalho colaborativo junto às EMEI's e conseqüentemente às professoras e aos bebês e crianças pequenas. Precisa-se pensar também no deslocamento que atualmente as famílias atendidas precisam fazer para participar da EP e da PI, quantos deixam de frequentar o serviço por falta de recursos ou pelo fato da escola especial polo ser muito distante da residência das famílias? Mais uma vez entra o papel da gestão municipal e da SMED por meio da coordenação da Educação Especial em utilizar os recursos disponíveis para qualificar a inclusão nessa etapa de ensino.

A EMEI dos Municipários Tio Barnabé organiza o Relatório de Avaliação, com caráter descritivo e que dependendo da turma e da professora dá enfoque à aspectos do desenvolvimento da criança que poderiam ser registrados em uma ata via reunião com a família. Mas também traz as potencialidades das crianças, mas que poderiam estar melhor evidenciadas nesse documento. A construção coletiva de uma documentação pedagógica que carregue a identidade da EMEI e que dê visibilidade às potências das crianças é uma possibilidade para se repensar os processos dos bebês e das crianças, pois da forma atual se constitui como uma memória que traz marcas para esses seres, mas também para suas famílias e pode representar a criação de um estigma, de rótulos para as próximas escolas que essa criança irá frequentar e gerar uma ação docente que não investe na pessoa com deficiência, pois ela já veio carregada de não's, operando, então, como um veneno (Stiegler, 2013). O papel da documentação pedagógica nas microtransições ou transições cotidianas (Piva, 2019) e nas transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, da transição de uma escola para outra da mesma forma precisa de um olhar cuidadoso para o processo dos bebês e crianças pequenas.

A falta de RH e a impossibilidade de reunir professoras, monitoras e estagiárias dificulta a construção de um trabalho em equipe e, conseqüentemente traz implicações para a elaboração de uma documentação que narre a trajetória de bebês e crianças pequenas enfocando suas potências.

Assim como na EMEI Protásio Alves, na EMEI dos Municipários Tio Barnabé os aspectos relacionados ao que cabe à SMED são pontos que fragilizam a atuação das

instituições e de suas profissionais. A falta de RH, a questão da formação continuada sobre os processos de inclusão escolar, a falta de professoras especializadas para a assessoria e acompanhamento nos serviços de EP e PI (que não teve na instituição) comprometem o desenvolvimento de práticas que sejam efetivamente inclusivas. As instituições junto aos seus profissionais não podem continuar “dando conta” sem o respaldo da SMED e da coordenação da Educação Especial.

A dimensão histórica do ofício proposta por Yves Clot (2013) também perpassa esses processos, pois o ofício de professora é carregado de memórias, narrativas, de lutas e de práticas. Um ofício produzido e composto pelas professoras junto com - outras professoras, com as crianças, com as famílias, uma história compartilhada que não começa, nem termina nas professoras, mas se ramifica nos encontros e desencontros do trabalho docente.

A importância da inclusão desde a Educação Infantil é presente na fala da coordenação pedagógica e das professoras, no entanto é preciso que a teia de apoio esteja organizada para a sustentação de um trabalho colaborativo.

O apoio às famílias, como mencionado anteriormente, também é um ponto necessário nessa instituição. As famílias passam por um luto em virtude da idealização de um filho “perfeito” e não é de forma solitária que elas mudarão sua perspectiva. E também não é sozinha que a instituição conseguirá propor um espaço de escuta e acolhimento, mas com a parceria entre universidade e escola a caminhada se torna mais leve. A escola precisa adentrar os espaços da universidade e a universidade precisa ir ao encontro das escolas.

A pesquisa propiciou reconhecer dois territórios que possuem suas especificidades em relação à elaboração da documentação pedagógica como conjunto técnico e mnemotécnica em uma e de um documento pedagógico em outra, constituindo-se apenas como mnemotécnica. O estudo aponta para a necessidade de investimento por parte da gestão municipal nos diversos âmbitos que compõem a organização de um trabalho com vistas à qualificação dos processos de inclusão escolar.

Nesta pesquisa busco abrir divergência com a importação do conceito de documentação pedagógica a partir da abordagem italiana de educação e proponho a conceituação de documentação pedagógica como conjunto técnico e mnemotécnica. Como conjunto técnico, a documentação pedagógica vai além dos documentos (objetos), pois diz sobre as relações que se operam entre si e da tecnicidade envolvida nesse processo. Como mnemotécnica a documentação pedagógica constrói memória sobre os

processos da criança, dos professores e da própria escola podendo constituir-se como remédio ou veneno (Stiegler, 2013).

A documentação como remédio abre para a contextualização do meio onde o processo documental se realiza, considerando suas singularidades e traz impressa a potência de bebês e crianças pequenas com deficiência. Já a documentação como veneno se caracteriza como tal a partir do momento em que se torna mercadoria e dita uma única forma de exercício docente e quando se alinha à industrialização da memória ao narrar processos focados em uma concepção capacitista.

Considerando esses aspectos enfatizo meu posicionamento na conceituação da documentação pedagógica como conjunto técnico e mnemotécnica que envolve um processo transdutivo, com dimensão fractal e caleidoscópica, a qual ao longo do processo cria novas narrativas e que por meio de distintos olhares vai se amplificando. Assim, reforço minha tese de que a documentação pedagógica é um conjunto técnico e mnemotécnica que favorece os processos de inclusão na Educação Infantil a partir da disposição de um olhar e uma escuta sensível para os bebês e crianças com deficiência, já o documento pedagógico por ser meramente descritivo, tende a focar as dificuldades desses sujeitos ao invés de dar visibilidade às suas potências se configurando apenas como mnemotécnica.

Com esta investigação analiso que é premente o maior investimento em pesquisas sobre os processos de inclusão na Educação Infantil considerando que as relações entre a etapa de ensino e a modalidade ainda são restritas nas pesquisas brasileiras. A formação inicial e continuada de professoras, a docência colaborativa entre professora referência e professora especializada, o papel da gestão federal, estadual e municipal, o financiamento em educação, o diagnóstico precoce, o acolhimento às famílias dos bebês e crianças pequenas com deficiência, a saúde mental das profissionais em educação, o foco nas infâncias do sul global são alguns temas que precisam ter maior visibilidade nas pesquisas.

Adentrar o campo foi uma experiência muito potente, pois reconheci o investimento que as instituições têm feito para que os bebês e crianças pequenas com deficiência sejam incluídos no espaço comum da instituição infantil. Cada uma ao seu modo, cada professora, monitora e estagiária com uma escuta e um olhar peculiar que narram ou deixam de narrar as trajetórias dessas crianças. Algumas potências aparecem em suas falas, mas não estão lá no documento pedagógico como memória de uma infância

criativa e potente, mas assim como cada um de nós, cada instituição, cada pessoa tem seu processo, o importante é saber que a individuação continuará a acontecer.

Aprendi com meu orientador que abriu portas para que pudesse aprender com meu grupo de pesquisa, aprendi com os teóricos e aprendi com as crianças e com cada profissional da educação, da limpeza, da portaria, da nutrição de cada uma das EMEI's, e é isso que dá vida à vida. Um constante recriar-se, uma individuação individual e coletiva que vai nos transformando, que vai lapidando o olhar e ampliando as realidades, como nos fractais e no caleidoscópio.

E com essa tese juntei mais preciosidades que levarei comigo para a vida pessoal e profissional no intuito de distribuí-las com quem também acredita numa educação para todos, numa educação pública e de qualidade, numa educação que forme cidadãos conscientes e críticos de sua realidade e que compreendam que cada ser que existe nesse planeta vive em constante interdependência. Não é só sobre o ser humano, mas sobre o ser junto aos outros seres! Os interesses de estudo e pesquisa estão relacionados com nossas experiências e não poderia ser diferente no desejo de construir essa tese. E é por isso que pesquisar e estar junto aos bebês e crianças com deficiência e lutar pelos seus direitos dá sentido à minha existência, pois a cada encontro com eles aprendo algo de novo, estudar com e sobre eles, é isso que faz a vida valer a pena.

Tecer fios, juntar e lançá-los para o encontro com outros fios, eis a criação de uma teia junto/com o outro. Uma teia que não enclausura, mas que conserva energia potencial, mantendo o processo vital e a capacidade amplificante de variação no encontro com o outro. Que o fiar da aranha nos convoque a tecer relações de cuidado uns com os outros e dessa forma inventar outros modos de co-construir o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Polyphonia**, v. 28/1, jan.-jun. 2017.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um Centro de Educação Infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica. Fortaleza: UFC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 2006.
- ARRUDA, Tatiana Santos. **Letramento na educação infantil**: o que as professoras pensam (sabem)? Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e021005.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 645-667, set./dez, 2014.
- BARROS, Gustavo. Simondon e Infância: outros possíveis para a Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação infantil e atendimento educacional especializado**: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas. Trad. Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. Vol. 2. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.
- BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas**: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Trad. Francisco M. Guimarães. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BERTASI, Andressa. T. F.; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico-plásticas das crianças. In: CUNHA, Susana. R. V. da; CARVALHO, R. S. de. (Orgs.).

Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BIESTA, Gert J.J. **A (re)descoberta do ensino.** Trad. Ana Sebastiana e Monteiro Ribeiro. Ed: Pedro e João, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). **Resolução CNE/CEB nº04 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 31 de jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. 2009c Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.** 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 9 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02** de 04 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações** - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018 - 36 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**. 2020, 2021, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/porto-alegre.html>. Acesso em 10 de out. 2022.

BRASIL. **Observatório do PNE**. Educação em números. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto#237>. Acesso em 10 de out. 2022.

BRASIL. INEP Data. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20Escolas&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=7t0ikgh819d76h8m8982efti6i&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741. Acesso em 10 de out. 2022.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENDÍA, Alejandra M. Vilanova. **Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir**. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. 2014.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. A emergência das Instituições de Educação Infantil. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. INTERESSE DAS CRIANÇAS, PEDAGOGIA DE PROJETOS E METACOGNIÇÃO: artes de governar a docência na educação infantil. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016

CARVALHO, Rodrigo Saballa; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 27 n. 66 p. 771-791 set./dez. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sérgio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sérgio Orgs. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura [Orgs.] **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 346p. 14 x 21 cm.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva descolonial. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CAVARZAN, Daniele de Fátima Kot. Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI). Curitiba: UFPR, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CIRNE-LIMA, Carlos. Causalidade e auto-organização. In: LUFT, Eduardo; CIRNE-LIMA, Carlos. **Ideia e movimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

COELHO, Cesar Augusto de Oliveira; NISHIDA; Silvia Mitiko. **Animais sinantrópicos**. Aranhas. O comportamento de construção de teias Parte A. Disponível em: https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/2_qualidade_vida_humana/Animais_domesticos_sinatropicos/aranha/construcao_teias.htm. Acesso em: 9 de ago. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. - 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele B. S. Pesquisa-formação com mini-histórias na Educação Infantil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e257250, 2022.

CLANDININ, D.Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ª ed., 2015. ISBN: 978-85-7078-279-3.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, vol.16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. Prefácio: Convite à dança. In: VECCHI, Veia. Trad. Thais Helena Bonini; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. **Arte e**

criatividade em Reggio Emilia. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2017.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana Lúcia G. **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 131p.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Trad. Péter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 311-330.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos.** São Paulo: n-1, 2018a.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes operários, artistas, revolucionários: educadores.** São Paulo: n-1, 2018b.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas.** Editora 34. 1ª ed., 2016.

DUARTE, Rosa Maria M. SANCHES, Emília Cipriano. Lembra de mim?: desafios e caminhos para profissionais da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2021. **EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 63, p. 1-7, e22662, out./dez. 2022.

FAPESP. Mais forte que cabo de aço: o segredo da força. **Revista Pesquisa FAPESP.** Ed. 170, 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-segredo-da-for%C3%A7a/>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** 2019, 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRACTAL, Science. **Fractal**. 2020. Disponível em: <https://fractalscience.org/fractal-ciencia-da-vida-da-mente-e-do-universo/>. Acesso em: 3 de fev. 2024.

FRASSONI DOS SANTOS, Joseane. **A teia da vida**. 2019.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p.

GONÇALVES, Kauã. **Criação**. 2022.

GONZÁLEZ-GARCÍA, Diego. **El gobierno de la niñez y la adolescencia en situación de calle**: un estudio de la racionalidad de las políticas sociales focalizadas. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo, 2015.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación**: ensayos sobre educación, arte y cambio social. Espanha, Ed: Graó.

GUATARRI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Editora 34, 2012.

GUATARRI, Félix. **La revolución molecular**. Trad. Guillermo E. Pérez. Madrid: Errata Naturae, 2017.

GUIMARÃES, Onileda de S. M.; SIMIANO, Luciane Pandini; CHARCZUK, Simone Bicca. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: marcas de um percurso de encontro com o outro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 169-186, jan./abr. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da Liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HERMANN, Nadja. A Aprendizagem da Dor. Seção Temática: As Lições da Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-12, e110033, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236110033>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HORN, Cláudia Inês. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: a produção da criança protagonista e do professor *designer*. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul./set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660624>.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Documentação Pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.20 n.2 p. 539-554 abr./jun. 2018.

JANEL, Vitor. **A inspiração na Documentação Pedagógica Malaguzziana**: Aprofundamento módulo I, II, III e IV. São Paulo, 2021.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?lang=pt&format=pdf>
 >. Acesso em: 9 jul. 2022.

KASTRUP, Virginia, PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, **Rev. Psicol.** [online]. 2013, vol.25, n.2, pp.263-280. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

KASTRUP, Virgínia. HERLANIN, Caio. A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos. **Ayvu, Rev. Psicol.**, v. 05, n. 01, p. 117-139, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27403#:~:text=Articulada%20com%20os%20conceitos%20de,a%20dimens%C3%A3o%20cognitiva%20do%20afeto>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

KASTRUP, Virgínia; POZZANA, Laura. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Mnemosine** Vol.16, nº1, p. 33-52 (2020) – Parte Especial – Artigos.

KASSAR, Mônica de Carvalho M.; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação: 2015.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

LATANSIO, Vanessa Duron. **A Significação na Epistemologia Genética**: Contribuições para uma Teoria do Conhecimento. São Paulo: UNESP, 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.

LE GUIN, Úrsula K. **A Teoria da bolsa de ficção**. N-1 Edições, 2021.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra 1: técnica e linguagem**. Edições 70, 1ª ed., 2002.

LIMA, André Luís de S.; VASQUES, Carla Karnoppi; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Ação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: o indiciarismo como princípio. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 794-810, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e89923>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entrevista com María Teresa Mantoan sobre dilemas e desafios da Educação Inclusiva nos primeiros anos do século XXI. Entrevistas. *Interacciones Polyphónicas*. 2017.

MARQUES, Amanda Cristina T. L. **A construção de práticas de registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina T.L.; ALMEIDA, Maria Isabel. Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011.

MARQUES, Circe Mara; SIMÃO, Vera Lúcia; ZWIEREWICZ, Marlene. A documentação pedagógica como ferramenta para da visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil. **Educação | Santa Maria** | v. 47 |2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em 7 de junho de 2023.

MARTINI, Daniela. As referências teórico-culturais. In: MARTINI, Daniela et. al. *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educative de 0-6 anos*. Ed: Ateliê Carambola, 2020.

MASARO, Leonardo. **Cibernética: ciência e técnica**. São Paulo: UNICAMP, 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana Lúcia G. Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica

refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. In: In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana Lúcia G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 131p.

MERHY, Emerson. Conferência pelo Prof. Dr. Emerson Merhy, da Universidade Federal do Rio de Janeiro durante o **I Seminário de Formação e Cuidado em Rede** que aconteceu no período de 27 a 29 de junho de 2013 em Santos/SP, organizado pelo Pró-Saúde (Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista.

MILLER, Jacques-Alain. **Extimidad**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ª ed., 2007.

MORSKI, Igor. **Crescendo na gaiola**. 2016. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BEiZkCCHgad/>. Acesso em 8 de nov. 2020.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, Daniela et. al. **Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educative de 0-6 anos**. Ed: Ateliê Carambola, 2020.

NASCIMENTO, Sandra Regina do. **Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos – SP**. São Paulo: UFSCar, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PEREIRA, K. Y. de L.; TEIXEIRA, S. M. Redes e intersectorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**, v. 12, n. 1, p. 114 - 127, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12990>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.20, n.3, p.761-780, jul./set.2018.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. **Revista Zero a Seis**, SSNe 1980-4512 | v. 21, n. 39 p. 99-119 | jan-jun 2019.

PEREIRA, Renata Maria da R.; SANTOS, Joseane Frassoni; FREITAS, Cláudia R. O papel da orientação educacional na articulação em rede: o caso Davi. **RECC**, Canoas, v. 26 n. 2, 01-14, maio, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7696/pdf>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

PERUCCHI, Juliana; BEIRÃO, Aline Maiochi. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol.19, n.2, p.57 – 69, 2007.

PIAZZA, Giovanni; BAROZZI, Angela. A cidade de Reggio Emilia. In: **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Reggio Children; trad. Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

PIGNATARI, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação**. Editora Perspectiva, 1970.

PINAZZA, Mônica Apezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas: aprendizagens de bebês e crianças bem pequenas em ações de cuidados pessoais na creche**. XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, 2019.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=537. Acesso em 9 de ago. 2022.

PORTO ALEGRE. **Anuário Estatístico 2022 – 52ª Edição**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjZkYTU5NjAtMGZiMi00OGM4LWE5MTgtMzY5ZWV0ODJkZGU3IiwidCI6IjA0NmFkMWJjLWE5NTYtNDA0OC05ODAzLTc4MTIyN2FhMDAzOSIsImMiOiJh9>. Acesso em 12 fev. 2024.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.11-30, jan./abr.2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de out. de 2015, UFSC – Florianópolis.

RAMA, Sharmila. Prefácio. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children; trad. Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 13ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Estado do Rio Grande do Sul. Ministério Público. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre. **Recomendação nº 03/2017**. Porto Alegre, 2017. Disponível em:

https://www.sinprors.org.br/arquivos/10_10_2017_recomenda_mp.pdf. Acesso em: 10 jan.2021a.

RIO GRANDE DO SUL. **Panorama das desigualdades de raça/cor no RS**.

AUGUSTIN, André Coutinho [et.al]. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. 83 p.:il.

RODRÍGUEZ, Pablo Manolo. **Gubernamentalidad algorítmica**: sobre las formas de subjetivación em la sociedade de los metadados. Disponível em:

<<https://www.cefc.org.ar/assets/files/rodriguez.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROLNIK, Suely. **Hal Hartley e a ética da confiança**. 1994. Disponível em:

<https://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/confianca_corrigeo.pdf>. Acesso em 12 abr. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROMANDINI, Fabián Ludueña. **A comunidade dos espectros**. I. Antropotecnia. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2012.

ROSA, Ivana Marins; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Zero-a-seis**, v.21, n.40, p.249-275, set./dez, 2019.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal Revista de Psicologia**, 2013, vol.25, n.2, pp. 281-298.

SAINI, Angela. **Inferior é o car*lho**: eles sempre estiveram errados sobre nós. Trad. Giovanna Louise Libralon. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p.244-256, jan./abr. 2017a.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Estudos sobre o nexa formação integral do aluno e olhar mágico das professoras nas práticas avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Entre mandalas e teias: a educação integral favorecendo processos inclusivos.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. Trabalho de Conclusão de Especialização - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.** Porto Alegre: UFRGS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017b.

SARACENO, Tomás. **Solar Bell.** 2013. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/solar-bell/>> . Acesso em: 9 mai. 2022.

SARACENO, Tomás. **Entangled Orbits.** 2017-2018.. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/entangled-orbits/>> . Acesso em: 1 dez. 2023.

SARACENO, Tomás. **Algo-r(h)i(y)thms.** 2018. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/algo-rhiythms/>> . Acesso em: 9 mai. 2022

SARACENO, Tomás. **Fortunate Webbing.** 2020. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/spiderweb-pavilion-7/>> . Acesso em: 9 mai. 2022.

SARACENO, Tomás. **We do not all breathe the same air.** 2021. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/we-do-not-all-breathe-the-same-air/>> . Acesso em: 9 mai. 2022.

SARACENO, Tomás. **Du sol au soleil.** 2021-2022. Disponível em: <<https://studiotomassaraceno.org/dusolausoleil/>> . Acesso em: 9 mai. 2022

SARACENO, Tomás. **Particular Matter(s).** 2022. Disponível em: <[https://studiotomassaraceno.org/particularmatter\(s\)./](https://studiotomassaraceno.org/particularmatter(s)./)> . Acesso em: 9 mai. 2022.

SARACENO, Tomás. **Cloud Cities: Species of Spaces and Other Pieces.** 2023. Disponível em: <<<https://studiotomassaraceno.org/cloudcities-speciesofspacesandotherpieces/>>> . Acesso em: 5 de fev. 2024.

SARACENO, Tomás. **From Aracnophobia to Aracnophilia.** 2023 Disponível em: <<<https://studiotomassaraceno.org/fromaracnophobiatoaracnophilia/>>> . Acesso em: 5 de fev. 2024.

SAURA, Geo. Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. Teknokultura. **Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales.** ISSN: 1549-2230.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SIMIANO, Luciane Pandini. Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini.; VASQUES, Carla K. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 281-298, Set./Dez. 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Proposições**, v. 29, n. 3 (88) | set./dez. 2018.

SIMONDON, Gilbert. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Trad. Vera Ribeiro. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020a.

SIMONDON, Gilbert. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. Trad. Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020b.

SILVA, Camila Mariana; BRITO, Marcílio de; ORTEGA, Cristina Dotta. Documento, documentação, documentologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.3, p.240-253, jul./set. 2016.

SOUZA, Fernanda Cristina; TINÔCO, Saimonton; CAMARGO, Andréia Regina O. Em defesa dos direitos de bebês e crianças com deficiência: por uma pedagogia aleijada desde a educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 498-507, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e90140>.

SCHIPPER, Esther. **Algo-r(h)i(y)thms**. TOMÁS SARACENO. Disponível em: <https://www.esterschipper.com/de/exhibitions/772-algo-r-h-i-y-thms-tomas-saraceno/>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do Acolhimento na Escola da Infância. Autores Associados; 1ª edição, 2013

STERN, Daniel. **The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology**. New York: Basic Books, 1985.

STIEGLER, Bernard. **La técnica y el tiempo 2: la desorientación**. Trad. Beatriz Morales Bastos. Editions Galilée, 1996.

STIEGLER, Bernard. **Technics of decision: an interview**. In: Angelaki, n.8, v.2, 2003. pp. 151-168.

STIEGLER, Bernard. “Tomar cuidado: sobre a solicitude no século XXI”. In: A urgência da teoria, Lisboa, **Tinta da China**, 2007, 145-166.

STIEGLER, Bernard. *Ars Industrialis*. **Manifesto Ars Industrialis 2010**. Disponível em <https://arsindustrialis.org/manifesto-2010>. Acesso em 21 de jun.2022.

STIEGLER, Bernard. **What makes life worth living on pharmacology**. Trad. Daniel Ross. Polity Press, 2013.

TONUCCI, Francesco. *Com Olhos De Criança*. Artmed; 1ª edição, 1997.

UECKER, Taciana; POSSA, Leandra Bôer. Os processos de avaliação na Educação Infantil: a produção da criança e da infância em risco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77445, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.

UNESCO. **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**. OBSERVACIÓN GENERAL N° 12 (2009): EL DERECHO DEL NIÑO A SER ESCUCHADO, 2009.

VASQUES, Carla. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, 20(1):51-59, jan./abr., 2015.

VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial** | v. 25 | n. 44, | p. 435-448 | set./dez. 2012. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 6 de fev. 2024

VASQUES, Carla; ULLRICH, Wladimir. Correspondências sobre o outro na educação especial. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.21 n.2 p.316-333 abr./jun. 2019.

VARELA, Francisco. **Conhecer**: as ciências cognitivas tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VARELA, Francisco., THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**:ciências cognitivas e experiência humana. PortoAlegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, Maria José E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIGNOLA, Paolo. Entre síntoma y fármakon. La organología de la moral de Bernard Stiegler. **Revista Colombiana de Bioética**, vol. 15, núm. 1, pp. 1-13, 2020.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade**: o uso humano de seres humanos. Trad. José Paulo Paes. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1954.

WINNICOT, Donald W. **O brincar e a realidade**/Donald W. Winnicott; título original: *Playing and Reality*; traduzido por Breno Longui, revisão técnica de Leopoldo Fulgencio/Conselho Técnico: Ana Lila Lejarraga, Christian Dunker, Gilberto Safra, Leopoldo Fulgencio, Tales Ab'Saber. São Paulo: Ubu Editora, 2019. 256pp. ISBN 9788571260368.

ZAP. As teias de algumas aranhas são cinco vezes mais fortes que o aço (e já se sabe porquê). 2018. Disponível em: <https://zap.aeiou.pt/teias-aranhas-cinco-forte-aco-233229>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil:** as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZURI, Giuseppina, KARANASIOU, Angeliki, LACORTE, Sílvia. Human biomonitoring of microplastics and health implications: A review, **Environmental Research**, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001393512301770X?via%3Dihub>. Acesso em 5 abr, 2023.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 17 de maio de 2023.

Ao Gestor de Educação Infantil

Pela presente apresento Joseane Frassoni dos Santos, aluna desta universidade em caráter de doutorado em Educação. Joseane é portadora do CPF nº 010420490-76, e cartão do aluno nº 00171287 e pertencente ao grupo de pesquisa INOMINAAR (Estudos sobre aprendizagem INventiva, saberes NÔmades, devires MInoritários, cognição eNAtiva e ARtesanias docentes) no qual sou coordenador. Solicito autorização para a aluna realizar pesquisa de campo. Em anexo apresentação e justificativa da pesquisa da aluna.

Coloco-me a disposição pelo e-mail: lagesesilva@gmail.com

Adicionalmente,

Rodrigo Lages e Silva (Pesquisador Responsável)

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONSULTAS EVENTUAIS:

Nome completo: Rodrigo Lages e Silva

Endereço: UFRGS / FACED / PPGEduc

E-mail: lagesesilva@gmail.com

ANEXO B – Termo de Consentimento Institucional

Porto Alegre, 17 de maio de 2023.

Ao Gestor de Educação Infantil

Do município de Porto Alegre

Objeto: Analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um objeto técnico que porta as narrativas das potências das crianças, a memória do seu percurso e como estratégia de construção do conhecimento pedagógico.

Escrevo como coordenador do grupo de pesquisa INOMINAAR (Estudos sobre aprendizagem INventiva, saberes NÔmades, devires MInoritários, cognição eNativa e ARtesanias docentes) existente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Reconhecemos que o conhecimento relativo à realidade da RME de Porto Alegre é fundamental para dar sentido à pesquisa. Esse é nosso ponto de partida para o presente contato.

Atuará diretamente nessa pesquisa a doutoranda Joseane Frassoni dos Santos, que está vinculada à linha Aprendizagem e Ensino/PPGEdu-UFRGS sob minha orientação. Essa pesquisa tem como foco a documentação pedagógica dos bebês e crianças pequenas com deficiência.

Esse trabalho consistirá em: entrevistas semi-estruturadas com a coordenação pedagógica e orientação educacional de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e com duas ou até quatro famílias de bebês ou crianças pequenas com deficiência; grupo focal com os professores da turma e a professora do atendimento educacional especializado; observações participantes nas turmas de berçário, maternal e jardim. Os procedimentos de pesquisa ocorrerão semanalmente ao longo de 5 meses.

Busco através deste contato autorização para realizar o trabalho de campo em duas instituições infantis que possuem, na sala referência, bebês e crianças pequenas com deficiência e que tenham a documentação pedagógica como estratégia para documentar os processos das crianças.

Os nomes dos bebês e das crianças não serão mencionados nesse trabalho ou em qualquer publicação decorrente dele, assim como nenhum elemento que os possa identificar.

Os nomes das escolas poderão ou não ser mencionados, de acordo com a opção dessa secretaria, a qual poderá ser modificada a qualquer momento anterior a finalização do trabalho.

Solicito autorização colocando-me a disposição para esclarecimentos.

- autorizo a realização da pesquisa e a identificação das escolas na pesquisa
- autorizo a realização da pesquisa, mas prefiro que as escolas não sejam identificadas
- não autorizo a realização da pesquisa

Assinatura e carimbo do responsável institucional

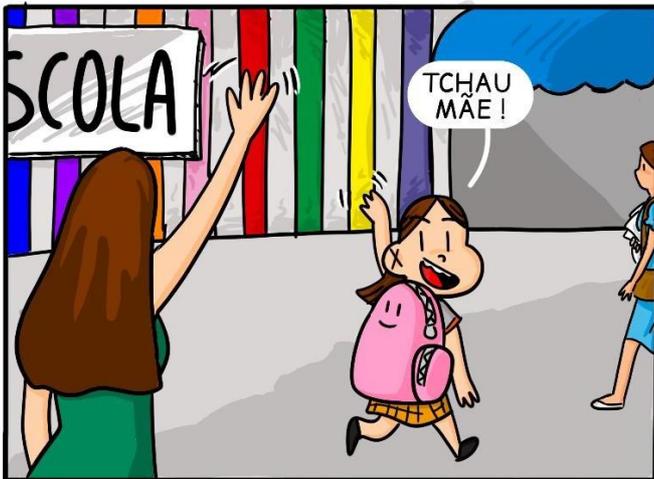
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

O GRANDE DIA

Roteiro: Joseane Frassoni
Paulo Paladino

Ilustração: @Lukaoverso





TCHAU MÃE!



PROFESSORA NOVA!?



BOM DIA CRIANÇAS!

BOM DIA!



MEU NOME É JOSEANE, SOU PESQUISADORA E VIM FAZER UM TRABALHO COM VOCÊS.

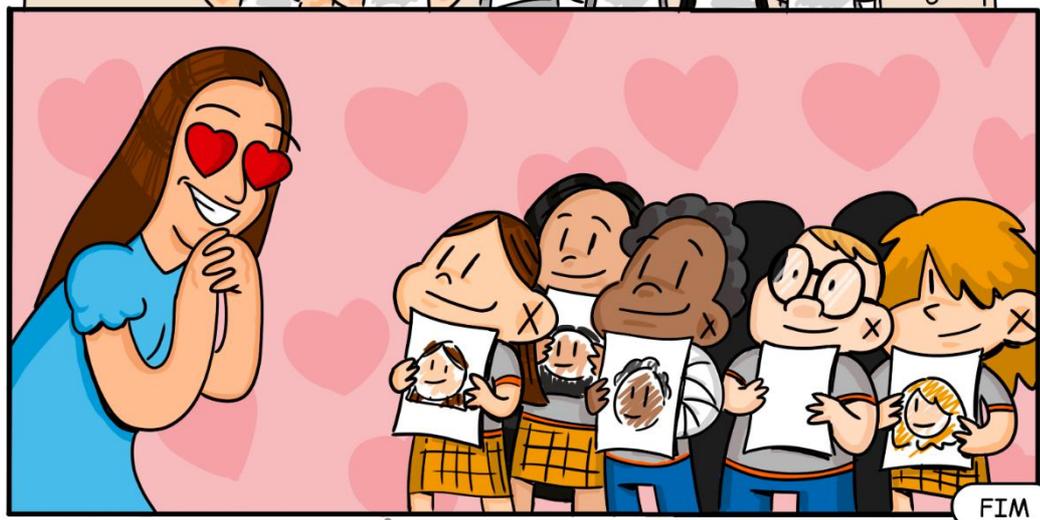
COMO ASSIM? A SENHORA É DETETIVE?



NÃO! EU FICAREI AQUI OBSERVANDO VOCÊS, FOTOGRAFANDO OS TRABALHINHOS E FAZENDO ANOTAÇÕES NO MEU CADERNO



HUM... ENTENDI! ELA É IGUAL A MINHA MÃE.



ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Responsáveis 1)

Eu, Joseane Frassoni dos Santos, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação do Prof. Rodrigo Lages e Silva gostaria de pedir a você a autorização para que o bebê ou criança pequena sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa *Documentação pedagógica: uma invenção para olhar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência* que tem como objetivo analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um objeto técnico que porta as narrativas das potências das crianças, a memória do seu percurso e como estratégia de construção do conhecimento pedagógico.

Durante a pesquisa ficarei na sala de aula com a criança, realizarei observações e interagirei um pouco com as crianças ou bebês e com as professoras. Irei algumas vezes, não mais de 3 vezes na semana com duração de 4h, ao longo de 5 meses. Nessas idas utilizarei um diário de campo para fazer anotações. Além disso irei olhar a documentação pedagógica da menina ou do menino. Esse material será guardado por 5 anos e depois destruído. Você tem o direito de acessar e, pedir a exclusão desse material a qualquer momento.

Se você autorizar a participação da criança irei solicitar o aceite dela também. De forma alguma farei a pesquisa se ela não permitir, mesmo você autorizando. Com os bebês estarei atenta aos pequenos gestos, como choro, alegria, inquietação com a minha presença no ambiente e a partir dessa análise cuidadosa junto a professora referência da criança irei verificar se a criança aceitou ou não participar da pesquisa. Será considerado aceite se as reações emocionais e as interações não verbais forem, na avaliação conjunta com a professora referência, entendidas como positivas (sorrisos, postura relaxada, oralizações com finalidade interativa, sustentação do olhar), se as reações forem prioritariamente negativas (choro, manifestações de desconforto, oralizações de caráter aversivo), vou considerar que o bebê não se dispôs a manter a interação ou seja, que não aceitou. Para as crianças pequenas será contada uma história em quadrinhos apresentando o que farei na instituição infantil e entregarei um quadrinho da história para que elas possam se desenhar e escrever seu nome caso aceitem participar do estudo.

A pesquisa não apresenta nenhum dano a saúde ou integridade do bebê ou da criança pequena, no entanto, há riscos de que ela se sinta incomodada com a minha

presença, que a proposta possa gerar ansiedade e desorganização ou até mesmo que a criança se sinta envergonhada. Caso isso aconteça oferecerei a criança a possibilidade de interromper momentânea ou definitivamente a participação dela.

Não haverá nenhuma vantagem ou prejuízo financeiro com a participação dela na pesquisa e seus dados pessoais não serão divulgados em nenhum outro trabalho, como por exemplo, artigos, apresentações da pesquisa, a não ser que você faça formalmente a autorização. A documentação pedagógica do bebê ou da criança por mim registrada também será utilizada apenas na medida em que não permitir a sua identificação. Caso a criança pequena aceite participar buscarei junto com ela e com as demais crianças uma forma de dar autoria para sua participação, como por exemplo, a escolha de um nome fictício a partir de personagens.

Mesmo não sendo beneficiada diretamente pela pesquisa a criança poderá ficar interessada em conhecer os resultados, pois esses trarão as teorias delas, as aprendizagens, o que as pode deixar contentes em poder reconhecer sua autoria.

Caso aceite participar da pesquisa, você receberá uma via deste documento que deverá ser assinada e rubricada em todas as páginas. O documento também será assinado e rubricado por mim, Joseane Frassoni dos Santos.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relacionados a sua participação ou qualquer outra informação ou comunicação relacionada à pesquisa poderá ser buscada junto a mim no telefone 51 985421954, e-mail jfrassoni@gmail.com ou no telefone do meu orientador (pesquisador responsável) 51 985431954, e-mail lagesesilva@gmail.com, ou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS sempre que achar necessário na Av. Paulo Gama, 110, sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria; e no telefone e no email: 51 33083787, etica@propesq.ufrgs.br. O horário de atendimento do CEP/UFRGS é de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30 e do CEP/SMSPA é apenas via e-mail: cep_sms@hotmail.com de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. A assinatura desse termo não exclui seu direito a buscar eventuais reparações judiciais.

Diante do que foi exposto acima, eu _____
responsável legal por _____
de forma livre e esclarecida, autorizo-a(o) participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável

Rodrigo Lages e Silva
(Pesquisador Responsável)

Joseane Frassoni dos Santos
(Pesquisadora Assistente)

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023

Data e Local

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Responsáveis 2)

Eu, Joseane Frassoni dos Santos, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação do Prof. Rodrigo Lages e Silva gostaria de convidar você a participar da pesquisa *Documentação pedagógica: uma invenção para olhar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência* que tem como objetivo analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um objeto técnico que porta as narrativas das potências das crianças, a memória do seu percurso e como estratégia de construção do conhecimento pedagógico.

Se você aceitar participar iremos conversar a partir de uma entrevista, que será realizada na escola de seu filho(a), para que eu possa entender que efeitos a documentação pedagógica tem apresentado na vida do bebê ou da criança pequena que está sob sua responsabilidade. Essa conversa terá duração de 45 min e será gravada em áudio para que depois eu possa escrever em um arquivo word. Esse material será guardado por 5 anos e depois destruído. Você tem o direito de acessar e, pedir a exclusão desse material a qualquer momento.

A pesquisa não apresenta nenhum risco de dano a sua saúde ou integridade, no entanto, há riscos de que você não se sinta à vontade em apontar o papel da escola na elaboração da documentação pedagógica ou com as impressões dessa documentação na vida da criança, ou que você considere o assunto desinteressante. Você tem a liberdade de não responder qualquer pergunta e estarei a sua disposição para tirar qualquer dúvida. Há risco de quebra de anonimato que eu buscarei evitar retirando seu nome da transcrição e dos arquivos de áudio e o substituindo por um código alfanumérico.

Não haverá nenhuma vantagem ou prejuízo financeiro com a sua participação na pesquisa e seus dados pessoais não serão divulgados em nenhum outro trabalho, como por exemplo, artigos, apresentações da pesquisa, a não ser que você faça formalmente a autorização. Mesmo não sendo beneficiado imediatamente pela pesquisa você poderá ficar interessado em conhecer os resultados e será muito importante poder compartilhar as análises produzidas.

Caso aceite participar da pesquisa, você receberá uma via deste documento que

deverá ser assinada e rubricada em todas as páginas. O documento também será assinado e rubricado por mim, Joseane Frassoni dos Santos.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relacionados a sua participação ou qualquer outra informação ou comunicação relacionada à pesquisa poderá ser buscada junto a mim no telefone 51 985421954, e-mail jfrassoni@hotmail.com ou no telefone do meu orientador (pesquisador responsável) 51 985431954, e-mail lagesesilva@gmail.com, ou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS sempre que achar necessário na Av. Paulo Gama, 110, sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria; e no telefone e no email: 51 33083787, etica@propesq.ufrgs.br . O horário de atendimento do CEP/UFRGS é de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30 e do CEP/SMSPA é apenas via e-mail: cep_sms@hotmail.com de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. A assinatura desse termo não exclui seu direito a buscar eventuais reparações judiciais.

Diante do que foi exposto acima, eu _____
de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

Rodrigo Lages e Silva
(Pesquisador Responsável)

Joseane Frassoni dos Santos
(Pesquisadora Assistente)

Data e Local

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Professores)

Eu, Joseane Frassoni dos Santos, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação do Prof. Rodrigo Lages e Silva gostaria de convidar você a participar da pesquisa *Documentação pedagógica: uma invenção para olhar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência* que tem como objetivo analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um objeto técnico que porta as narrativas das potências das crianças, a memória do seu percurso e como estratégia de construção do conhecimento pedagógico.

Se você aceitar participar iremos conversar a partir de um grupo focal, que será realizado no seu local de atuação (instituição onde ocorrerá a pesquisa), no qual participarão também os demais professores da turma e o professor do atendimento educacionaispecializado. A temática versará sobre como a documentação pedagógica é construída, se há a reunião pedagógica para que os professores possam refletir sobre as experiências de aprendizagem do bebê e da criança pequena, qual concepção possuem a cerca da aprendizagem da inclusão escolar. O grupo focal terá duração de 1h30 e será gravado em áudio para que depois eu possa transcrever. Esse material será guardado por 5 anos e depois destruído. Você tem o direito de acessar e, pedir a sua exclusão a qualquer momento.

Também serão realizadas observações em sala de aula no período de 29/05/2023 a 02/10/2023 no intuito de acompanhar o cotidiano dos bebês e crianças pequenas nas instituições infantis e posteriormente analisar como esse processo é narrado na documentação pedagógica.

A pesquisa não apresenta nenhum dano a sua saúde ou integridade, no entanto, há riscos que você não se sinta a vontade em expor sua opinião perante o grupo ou se sentir cansado como diálogo. Você pode também se sentir contrariado com as opiniões dos outros participantes do grupo. Estarei atenta para que na condução do grupo as discussões não se demorem em polêmicas e temas estressantes e você tem a liberdade de não responder a qualquer pergunta e também de deixar o grupo caso seja sua opção. Estarei a sua disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Não haverá nenhuma vantagem ou prejuízo financeiro com a sua participação na pesquisa e seus dados pessoais não serão divulgados em nenhum outro trabalho, como por exemplo, artigos, apresentações da pesquisa, a não ser que você faça formalmente a autorização.

Mesmo não sendo beneficiado imediatamente pela pesquisa você poderá ficar interessado em conhecer os resultados e será muito importante poder compartilhar as análises produzidas.

Caso aceite participar da pesquisa, você receberá uma via deste documento que deverá ser assinada e rubricada em todas as páginas. O documento também será assinado e rubricado por mim, Joseane Frassoni dos Santos.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relacionados a sua participação ou qualquer outra informação ou comunicação relacionada à pesquisa poderá ser buscada junto a mim no telefone 51 985421954, e-mail jfrassoni@hotmail.com ou no telefone do meu orientador (pesquisador responsável) 51 985431954, e-mail lagesesilva@gmail.com, ou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS sempre que achar necessário na Av. Paulo Gama, 110, sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria; e no telefone e no email: 51 33083787, etica@propesq.ufrgs.br . O horário de atendimento do CEP/UFRGS é de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30 e do CEP/SMSPA é apenas via e-mail: cep_sms@hotmail.com de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. A assinatura desse termo não exclui seu direito a buscar eventuais reparações judiciais.

Diante do que foi exposto acima, eu _____
de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

Rodrigo Lages e Silva
(Pesquisador Responsável)

Joseane Frassoni dos Santos
(Pesquisadora Assistente)

Data e Local

ANEXO G – Termo de Compromisso de Uso de Dados

Nós os pesquisadores abaixo subscritos nos comprometemos a utilizar com zelo e responsabilidade as informações obtidas junto aos participantes de pesquisa referentes a análise e registro fotográfico da documentação pedagógica dos bebês e crianças pequenas com deficiência.

Declaramos que este documento será utilizado apenas para as análises relacionadas à pesquisa DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA INVENÇÃO PARA OLHAR O BEBÊ E A CRIANÇA PEQUENA COM DEFICIÊNCIA NA SUA POTÊNCIA.

Os históricos serão guardados sob responsabilidade do pesquisador principal: Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva, pelo período mínimo de 5 anos e após destruídos.

Rodrigo Lages e Silva (Pesquisador Responsável)

Joseane Frassoni dos Santos (Pesquisadora Assistente)

ANEXO H – Resposta da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre

05/01/2023 18:15

Email – Joseane Frassoni dos Santos – Outlook

RES: A/C: Aline Mendes - Autorização para realização de pesquisa

Isabel Cristina Teixeira da Silva <isabelct.silva@portoalegre.rs.gov.br>

Qua, 28/12/2022 10:40

Para: Joseane Frassoni dos Santos <jfrassoni@hotmail.com>;_SMED - Gestão de Indicadores Educacionais <gestaodeindicadores@portoalegre.rs.gov.br>

Bom dia!

Conforme contato telefônico, seguem as primeiras orientações.

Para pesquisas que envolvam a participação de estudantes e/ou professores das escolas da RME/POA, é necessária a submissão do projeto para o Comitê (CEP SMSPA), via Plataforma Brasil. Primeiramente o projeto deve tramitar pelo CEP da instituição proponente, sendo a Smed inserida como coparticipante, para que ao obter a primeira aprovação a Plataforma direcionar automaticamente para o CEP SMSPA.

Sendo verificada a possibilidade de atender a esses critérios, peço que nos envie o projeto de pesquisa a ser desenvolvido para o possível aceite e, subseqüente assinatura do Termo de Anuência Institucional.

Seguem abaixo os links contendo informações do CEP SMSPA.

Orientações gerais:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=912

Modelos de documentos:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=913

Atenciosamente,

Professora Drª Isabel Cristina Teixeira da Silva

SMED - Matrícula 1021290

Gestão de Dados e Indicadores

Prefeitura Municipal de Porto Alegre

E-mail: gestaodeindicadores@portoalegre.rs.gov.br

ANEXO I – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e orientação educacional

1. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem garantido e ofertado espaços de formação continuada? E quanto a disponibilização de horas semanais de formação, a SMED tem corroborado para que essa demanda seja atendida? De que forma?
2. Existe espaço de formação pedagógica? Qual a frequência e duração e como a coordenação pedagógica tem organizado essas formações?
3. O que tem fundamentado a adoção da documentação pedagógica na instituição? Quais referenciais teóricos estão sendo utilizados para embasar essa escolha?
4. Como a coordenação pedagógica tem corroborado na construção da documentação pedagógica? E quais ações têm tomado junto aos professores para a efetivação da elaboração da documentação?
5. Há um modelo de documentação pedagógica que a coordenação orienta aos professores? Como tem sido essa definição?
6. Existem critérios básicos para a elaboração da documentação pedagógica definidos pela coordenação pedagógica?
7. Como a coordenação pedagógica e a orientação educacional tem corroborado na relação entre crianças, professores e responsáveis no que toca aos processos de aprendizagens das crianças com deficiência?
8. Há a adequação de materiais, recursos e espaços para os bebês e crianças pequenas com deficiência? Como tem sido feita essa adequação?
9. Existe um momento em que todos os professores da criança tenham acesso a documentação pedagógica e que possam, colaborativamente, discutir sobre os processos de aprendizagens dessas crianças?
10. Há uma forma de circulação da documentação pedagógica de um ano letivo a outro?
11. A orientação educacional atua nos espaços de formação? De que forma?
12. Quais as ações da coordenação educacional e da orientação educacional frente aos processos de inclusão escolar?
13. Como tem ocorrido o atendimento educacional especializado aos bebês e crianças pequenas com deficiência matriculados na instituição?
14. Como a coordenação pedagógica e a orientação educacional articulam as relações entre os professores das crianças e a professora especializada?
15. A orientação educacional tem organizado projetos que favoreçam a discussão sobre as diferenças e especificamente sobre os processos de inclusão na instituição infantil?

ANEXO J – Roteiro de entrevista semiestruturada com responsáveis das crianças

1. Qual sua primeira atitude ao receber a documentação pedagógica da criança?
2. Como percebe os efeitos da documentação pedagógica na vida da criança?
3. Para você, a documentação pedagógica é um documento importante para o projeto de vida escolar e pessoal da criança?
4. Qual sua percepção sobre as narrativas presentes na documentação pedagógica da criança que você é responsável?
5. Existe um espaço para que você possa conversar com os professores da criança e tirar dúvidas em relação ao processo de aprendizagem dela?
6. Como percebe as ações da escola no desenvolvimento da criança?
7. A escola oferece adequação de materiais, recursos e espaços para a criança com deficiência?
8. Como percebe a atuação da escola em relação aos processos de inclusão escolar?
9. Como você tem observado o papel de cada professor da criança na narrativa presente na documentação pedagógica da criança?
10. O que é recorrente na narrativa presente na documentação da criança sob sua responsabilidade?

