

1.

“ENTRE” A EDUCAÇÃO, A DOCÊNCIA E O OUTRO: A PRODUÇÃO DE UM ENCONTRO

Matheus Modesto de Azevedo
Eduardo Simonini

Introdução

Muito além de uma travessia linear e calma, todo encontro encobre e desvela constantes efeitos de sua produção. A condição de existência em coletividade permite que nos aproximemos da compreensão que enxerga a vida e seus encontros como singulares. Existir em coexistência é a premissa de que a vida é atravessada cotidianamente pelos encontros, por suas tensões e potências. Porém, não há muitas garantias prévias sobre os efeitos que esses encontros irão disparar, por isso, ao tratarmos desta dimensão das conexões e encontros, investimos inicialmente na metáfora da estrada, como apresentada no texto de Walter Benjamin:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê somente o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é somente uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. (Benjamin, 2013, p. 14, grifos do autor).

Vivemos e nos construímos no caminhar “entre” relações. Uma travessia se faz por encontros com trilhas, atalhos, buracos, belezas e

perigos que fazem as diferentes estradas daqueles que trilham o dia a dia das práticas cotidianas. E esse caminhar – como demarca Benjamin – dá a nós o conhecimento da força da estrada. Portanto, muito mais que chegar a algum lugar, alcançar um objeto, a metáfora da estrada neste trabalho nos auxilia a pensar as encruzilhadas, o encontro “entre” quem caminha e a estrada que se desenha no próprio ato de andar em meio a dimensões férteis em riscos e possibilidades, que dispensam o confortável lugar de lograr um progresso ou atingir um pré-determinado objetivo, certificações ou verdades absolutas. O “entre” nos convida à aventura de um *devirencontro* como condição da vida em diferença.

O “entre”, ou o que compreendemos sobre a potência dos encontros, são movimentos constantes que inventam a vida numa dinâmica existencial em que nos constituímos sempre em processos ausentes de juízos finais. O “entre”, outrora tomado por Guimarães Rosa em seu romance *Grandes Sertões Veredas*, num caminho-travessia protagonizado pelo personagem Riobaldo, convida-nos a pensar que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1994, p. 84). Novamente, retomamos o caminho, a travessia, mas pelo meio, como intensidade em que se ativam encontros, misturas, aprendizagens. Portanto, transitar no “entre” nos convoca à condição de uma constante dinâmica e imprevisibilidade, mas também a uma construção muito próxima da perspectiva que Antonio Machado descreve quando afirma que “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, 1995, p. 66). Assim, aqui há a defesa de que a vida, como processo-travessia a se intensificar no “entre”, não está pronta ou acabada, mas em constante produção, em que se enlaçam misturas, estranhamentos, diferenças, o Outro... E a singularidade do vocábulo Outro pode ser acionada pelas palavras do poeta T.S. Eliot, quando questiona:

Quem é o outro que sempre anda a teu lado? Quando somos, somos dois somente, lado a lado. Mas se ergo os olhos e diviso a branca estrada. Há sempre um outro que a teu lado vaga. A esgueirar-se envolto sob um manto escuro, encapuzado. Não sei

se de homem ou de mulher se trata. - Mas quem é esse que te segue do outro lado? (Eliot, 1999, p. 47).

Nossa questão ao tocar o Outro junto de Eliot (1999) compreende os encontros com este, a permanente produção que desconhece pontuações universais e considerações permanentes. A alteridade, como fundamento reflexivo na produção desvelada nestas letras, figura o Outro enquanto dimensão sempre em potencial, sempre em construção, tramado em contextos sociais, econômicos, políticos e outros. Pois:

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro [...] (Skliar, 2003, p. 44).

Por sua vez, docência, educação e alteridade são trinômios em constantes diálogos em que versam a estranheza, a anomalia, o desvio, a diferença. Docência, educação e alteridade não são condições de mero somatório de influência, mas de existências em coprodução que compõem uma dimensão “entre” habitada em sentidos, significados e efeitos de coisas.

Os sentidos de docência que a escola tradicional revela visibilizam múltiplas vivências e criações em que a verticalidade das relações assume considerável representatividade na produção de um Outro. Formatado à sua maneira, em grande parte por intervenção do professor, do aluno espera-se que seja um reproduzidor de um saber que, por vezes, é dissociado de sua realidade. Segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Tudo aquilo que foge às perspectivas da padronização desejada pode vir a se tornar um Outro. Nesse sentido, a complexidade do ensinar e do aprender entre a docência, a educação e o

estranhamento do Outro se torna um constante desafio ao trazer consigo a necessidade de olhares atentos sobre este Outro que na educação – especialmente aquela que se pretende inclusiva – ocupa um lugar que fomenta novidades, angústias, ansiedades e formas diferentes de compor a prática educativa.

Entretanto, não há uma escola pronta, assim como também não há professores prontos. Desse modo, também não existe pronto um professor inclusivo, da mesma forma que não existe uma escola “acabadamente” inclusiva em que os protocolos de se lidar na diferença que o Outro traz já estejam determinados. O acabamento e a rigidez imóveis não caracterizam, em primeira instância, uma educação e uma escola abertas à diferença. Desta maneira, na docência-educação-Outro se delineiam modos de se fazer que muitas vezes são partejados nas urgências no viver cotidiano das escolas, uma vez que:

A expressão reta não sonha. Não utilize o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (Barros, 1996, p. 75).

Talvez o desafio de pensar uma docência-educação-Outro seja, antes de mais nada, dar passagem a práticas docentes que se permitam praticar uma educação que não esteja presa somente a expressões retas, de traços acostumados ou de visões estanques. Visões estas que constituem linhas que se constroem e incidem na insistente tendência de subjetivação dos sujeitos na escola a partir de suas diferenças e a naturalização das exclusões. Como ressalta Skliar (2014): “Cada vez que alguien dice: ‘es normal’, un fruto se seca y se arroja desde lo alto de um árbol, um niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre” (Skliar, 2014, n. p.).

Rasgamos, aqui, a rotina do costumeiro e provocamos uma contra afirmativa que interroga: - “Por que tem que ser normal?”. Com a intenção de dar continuidade a uma conversa, pensamos a docência-

educação-Outro sob óticas abertas e passíveis de questionamentos, incoerências e outros limites.

Pensando assim, construímos este artigo tomando como proposições metodológicas a cartografia e a narrativa. Ao cartografar-mapear as intensidades “entre” a docência, a educação e o Outro na processualidade cotidiana de uma sala de aula em uma escola pública da cidade de Miracema/RJ, sustentamos a narrativa como recurso enriquecedor no trazer cenas de convivência a indicarem maneiras de viver o estranhamento e a diferença em uma escola.

Contudo, quando falamos de uma proposta cartográfica de pesquisa, somos instigados a nos aproximar de dois filósofos da diferença, os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Estes, ao apresentarem o conceito de rizoma, nos conduzem à perspectiva da cartografia enquanto maneira de seguir e mapear as intensidades que solicitam passagem nas travessias em diferentes existir.

Rizoma é, na botânica, uma espécie de caule (subterrâneo ou aéreo) composto de ramos em diversas localizações. Foi roubando o conceito de rizoma da botânica que Deleuze e Guattari fazem dele um importante uso no sentido de propor um diferente entendimento da realidade; realidade esta que não teria uma raiz fundante, mas tramas, conexões, agenciamentos. Segundo os referidos autores, “[...] num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 3). Enquanto a ideia de árvore traz consigo a perspectiva de uma raiz centralizadora em que um pensar-árvore nos remete à verticalidade, hegemonia e unidade; já um pensar-rizoma subverte este último, ampliando o caminho das conexões, não demarcados por hierarquias, princípios gerais e finalidades e/ou homogeneidades absolutas, mas, sobretudo, pelas conexões numa multiplicidade, uma vez que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta

conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4).

Hospedando o caráter caótico e transbordante de vida nesta geografia em multiplicidade, os encontros numa vida-rizoma comunicam encruzilhadas caprichosas de invenção de mundos: mundos em trama, produzidos em conexões. O novo é possibilidade no meio desses movimentos, no entanto, ele se dá sem prescrições, bagagens com ferramentas escolhidas ou outras predisposições. O “entre”, portanto, é dimensão sempre em rizoma, tramada em um campo de intensidades muito mais do que num espaço geográfico localizado, medido, encontrado. Acerca disso, Deleuze e Parnet (1998) afirmam que:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode efetuar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 6).

Um encontro, portanto, é esta dimensão na diferença; em devir; num devir encontro, que não propõe ou consolida fundamentos, mas, experimental, perambula entre estes. Nesse sentido, a potência de um devir encontro entre uma escola e a dimensão da diferença do Outro não é, necessariamente, uma dissertação sobre inclusão escolar - apesar de fazer núpcias com esse conceito - mas sobre a força dos encontros, sobre a capacidade que as relações têm de produzir modos e forças de vidas na escola e formas de escolas outras no próprio espaço institucionalizado. Chama atenção, nas entrelinhas, acerca do quanto o movimento de acompanhar realidades urge diferenças e deslocamentos.

O encontro é sempre produto e produtor de relações, portanto, o que nos interessa é a processualidade que tende a emanar do encontrar; como, por exemplo, o encontro que seguimos quando acompanhamos a relação entre a professora Maria Teresa e um de seus alunos, chamado Gael.

“Entre” Docente e Aprendiz

Maria Teresa era uma mulher alta, preta, muito vaidosa, com voz potente, muito simpática e engraçada. Ela era a professora regente da turma da Educação Infantil-Pré-escola, com a nomenclatura de Pré-II, na instituição em que pesquisamos. Gostava de conversar e partilhar as suas experiências, bem como as suas atividades! Maria Teresa havia chegado há alguns meses à turma, substituindo uma professora que necessitou tirar licença por questões pessoais. Mas parecia que a turma já era dela desde o início do ano, tamanha interação e carinho que compartilhava com as crianças. Tal habilidade interativa com a sala talvez se devesse ao fato de que ela não era uma professora iniciante; já possuía cerca de 30 anos de trabalho em docência (inclusive aposentada em uma matrícula), estando focada na Educação Infantil em sua prática educacional no município de Miracema.

Na turma de Maria Teresa havia diferentes expressões de crianças: duas gêmeas muito irreverentes e com personalidades fortes; um menino que se sentava na cadeira da frente e copiava de cabeça para baixo e de trás para frente; um menino que transformava em piadas tudo que os colegas e a professora falavam... enfim, era uma turma muito diversificada. Dentro dessa diversidade, havia Gael. Ele era um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se compor na dinâmica daquela sala. Gael, como um aluno do Pré-II, tinha 5 anos quando nossas observações se iniciaram (em 2022) e estudava desde o final do ano de 2021 naquela mesma unidade escolar. Com a sua família, ele chegou à cidade no mesmo período supracitado. Possuía, na sala, uma mediadora escolar; profissional que, visivelmente, estabelecia uma forte conexão com Gael, um menino que parecia gostar de correr em sala de aula, com seu olhar aparentemente vago, corpo pequeno e desconjuntado. Das muitas estereotípias que caracterizam algumas pessoas com TEA, havia uma que assustava aqueles que com ele conviviam: enquanto uma de suas mãos produzia balanços descompassados, a outra, posta na altura dos ombros e pescoço, desferia socos sobre si, em uma atitude de autoagressão. Outras

características do TEA que o acompanhavam eram andar, por vezes, na ponta dos pés; a promoção de gritos repentinos e agudos, misturados com choros e sorrisos, além da sensibilidade a sons altos. A radicalidade da alteridade encarnada em Gael gestava a particularidade de um mundo, um mundo singular e plural...

O que mais desvelar sobre uma docência e um aprendiz com autismo na sala de aula? O que, além de docência e aprendiz, este cotidiano ensinante/aprendente desenhava? Que pistas acompanhamos nessa produção de escolas desde um espaço minúsculo daquela sala de aula?

Docente e aprendiz! Parece que os termos professor e aluno trazem, junto de si, uma avalanche de significados e sentidos, e dessas entidades emanam campos de modos de relação que se situam (historicamente) a partir de uma verticalidade. Pensar em modos de relação professor-aluno é compreender a configuração de hegemonia de uma parte para a outra, no encontro cotidiano, no espaço que convencionalmente nomeamos escola. Se o imaginário social sustenta significações de autoridade que se fazem hegemônicas na interação dessas entidades, tais significações se aprofundam quando o aluno também é habitado por alguma diferença acentuada e evidente.

Assim, Maria Teresa tentava se encantar a um Gael que era partícipe do universo construído na sala de aula, mas igualmente era um produtor de um mundo particular, com rotinas singulares. Um ser humano transbordante de energias. Mesmo com uma comunicação limitada no aspecto da fala, ele inventava um mundo. Inventava um outro tempo desde sua chegada para sua entrada e recepção, novas rotinas de alimentação e higiene, compondo igualmente modos inéditos de se utilizar a sala. Narrativa sempre difícil é a de construir um dia em que Gael se alimentou das rotinas instituídas pela escola. Entrada, aulas, recreio e despedida... Sua entrada na escola já denotava seu modo hipervalorativo de estar no mundo. Não ficava na fila... tampouco tomava o lanche da manhã... já se direcionava à sala de Atendimento Educacional Especializado. Lá, elaborava proposições específicas de aprender estruturadas pela professora. Das vezes que o

acompanhamos, observamos que não oferece tanta resistência à execução do que lhe é apresentado, no entanto, se a natureza das atividades fosse motora, Gael entendia que não era tão bom e que possuía muitas limitações: movimentos de pinça, amassos, recortes, eram tarefas muito difíceis para ele, mas, ainda assim, ele fazia até o momento em que apresentava cansaço. Ao retornar à sala de aula em que estavam seus outros colegas, muitas das vezes efetuavam as tarefas, outras vezes corria durante grande parte da aula, vigiava a tarefa dos outros, rabiscava a lousa. Apesar de não se alimentar na escola, ele sempre levava seu lanche e sua mamadeira grande azul com suco, que tinha cheiro de abacaxi. Devia ser um dos seus preferidos. Era comum ausências das aulas por conta de questões de sua saúde ou mesmo pela sua rotina terapêutica.

Gael encontrava-se, pois, em uma outra dimensão de existência que muitas vezes não cabia nas prescrições curriculares e exigências institucionais escolares. Ele encarnava uma dimensão do Outro a se encontrar com uma sala de aula e com uma experiência de aprendizagem a atravessar as práticas educacionais de Maria Teresa. “Entre” a docente, as outras crianças da sala e Gael se constituiu um encontro a abrir passagem para diferentes sensibilidades – tanto angustiantes quanto criativas – no lidar com o estranhamento e a diferença na prática da educação.

E ao acompanhar a relação que Gael e Maria Teresa produziam diariamente, observamos que as redes e conexões que os atravessavam se davam com encontros pacíficos. Talvez pela intensidade dos encontros numa sala de aula de crianças pequenas, enxergávamos uma produção de autoridade que era comunhão de corpos, de aprendizagens, de olhares, uma espécie de controle que não reclamava cetros e cátedras, mas proximidades e compreensões. Em um desses encontros, a professora tomou para si um livro e anunciou às crianças que aquele seria compartilhado, sendo necessário que eles seguissem o enredo apresentado pelo livro. Prontamente, todos/as se atentaram para ouvir o enredo. Gael, que corria na sala e efetuava suas graças, abandonou inclusive suas reiteradas repetições estereotipadas e se

sentou sobre a mesa de uma colega. A professora olhou para a mediadora e, com tom de muita simpatia, disse: - “Olha só o Gael! Menino, aí não é lugar de sentar, desce!” Ele não desceu e ainda deu um sorrisinho e a história do livro seguiu...

A relação entre docente e aprendiz, naquela cena, sinalizava a potência de um encontro; não dos encontros em que o Deus-Professor sancionaria mandatos, inclusive reprimindo o sentar sobre a mesa, mas a de compreensão que a diferença não suporta o vazio de delegações. A professora poderia fazer daquele movimento um problema enorme, por exemplo, paralisando de vez sua contação de história até que Gael descesse da mesa, mas não o fez. A professora preferiu transformar aquele comportamento em um lugar em que a expressão de diferença, no quebrar das rotinas, se construísse em outro movimento de se escutar a história narrada: em ouvir histórias sentado em uma mesa.

Em geral, é bem comum que a dinâmica diária nas salas de aula, sobretudo naquelas que se dedicam à Educação Infantil, seja construída em rotinas bastante demarcadas: posturas, horários, mandatos, enfim... A rotina, no trabalho com crianças pequenas, é entendida, segundo Barbosa (2006, p. 201), como:

[...] uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.

O Ministério da Educação, em documento produzido em 2013, tematiza o papel dessa rotina ao considerar que:

É necessário estabelecer uma rotina nas creches e pré-escolas? Como deve ser essa rotina? A rotina é a estrutura do cotidiano em creches e pré-escolas. São práticas educativas previamente definidas e planejadas pelo professor(a) para o trabalho com as crianças. É importante serem planejadas para assegurar a qualidade e acolher as novidades. É da autonomia da instituição

definir as rotinas. As práticas pedagógicas devem ter estruturas diferenciadas, pois as necessidades e possibilidades dos grupos são diferentes, ainda que dentro de uma mesma instituição. (Brasil, 2013, p. 14).

As rotinas na sala de aula de Maria Teresa e Gael eram bem demarcadas. Através daquelas rotinas, era possível entender o tempo a partir das sequências de acontecimentos. Existia um ponto de partida, que se iniciava no pátio da escola, com a fila e a oração, e se desenvolvia em sala de aula. Todos eram convidados a estarem imersos na rotina e, por vezes, aquilo se tornava tão mecânico que as respostas das crianças eram automáticas e previsíveis.

Em uma cena em sala de aula, observamos tal condição representativa daquela rotina quando, a partir das vocalizações das letras do alfabeto, a turma, como um grande coral, recitava-as em entonação e melodia. Depois que todos/as os/as alunos/as tomavam seus assentos e organizavam seus materiais, a professora fazia um convite às musiquinhas (melodias musicadas com finalidade de introduzir às crianças os cenários pedagógicos do dia): “Bom dia!”, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, dentre outras. Esta última canção era a que mais deixava Gael feliz e, inclusive, ele efetuava as coreografias enquanto cantava. Depois de todo o canto, a professora pegava sua régua e indicava as letras do alfabeto e os/as alunos/as, de pronto, reproduziam as letras; e quando alguém confundia ou errava as letras, a professora solicitava para que eles repetissem. Ao final da recitação do alfabeto, ela questionava quais eram as vogais e as consoantes. Posteriormente a isso, a professora questionava os/as alunos/as acerca do tempo, das condições climáticas do dia, passando, então, para os números e as suas respectivas quantidades. Depois passava ao questionamento das formas geométricas e, por fim, apresentava aos alunos/as as proposições pedagógicas em atividades que sempre se iniciavam com uma tarefa de folha e depois com uma atividade manual (massinha, recorte de papéis, pinturas, desenho livre, entre outros). Depois desses momentos, o recreio era a outra prática vivida na escola e, por fim, a espera para retornar para casa.

De alguma forma, a construção de um território acompanhado pela repetição se fazia muito em função de dispositivos institucionais, componentes um tanto que expressivos em hegemonias que articulam o fazer em sala de aula. Mas, das muitas vezes que observamos a atuação de Maria Teresa ao propor uma atividade, era muito comum que ela somente indicasse as intenções da atividade e, por sua vez, as crianças construíssem autonomamente a tarefa. Existiam alguns alunos/as – entre eles o próprio Gael – que até expressavam alguma dificuldade em executar o que era proposto, mas não deixavam de fazê-lo. E, especialmente no caso de Gael, ele sempre arrumava um jeito de não fazer toda a atividade. Mas era muito visível que todas as atividades tinham seu nome, de modo que era um cuidado da professora para com ele. Mesmo que Gael não tivesse condições de realizar as tarefas propostas, sobretudo pelo seu empobrecimento motor, as atividades dele eram demarcadas como suas. Ao início das orientações para o manejo das atividades, percebíamos que as atividades de Gael não eram diferentes daquelas que a professora trazia para os demais. Somente após as atividades apresentadas, e por Gael negadas, é que eram propostas outras atividades ao menino.

Frente às atividades que ele, Gael, vivenciava como muito exigentes, a criança criava espaços de fuga para não realizar as tarefas que a professora apresentava à turma. Procurava, assim, lançar-se a outros fazeres que não respondiam às rotinas propostas. Em dois momentos muito distintos, essas cenas tiveram palpabilidade.

A primeira cena se passou na recepção das crianças na escola. Gael havia chegado atrasado após todos já estarem na fila. Ele, então, direcionou-se ao último lugar de sua fileira, mas não ficou ali por muito tempo, deixando sua mochila ao lado da fila e produzindo uma correria. Entre aquela correria, Gael fazia saltos e giros no ar que se somavam àquela movimentação. Víamos aqueles movimentos como sendo um tanto perigosos, mas ele aparentava felicidade.

A segunda cena - mais relacionada ao campo da sala de aula com sua professora - ilustra Gael frente a uma proposta de atividade e a sua constante negação diante do que lhe era colocado. Assim

narramos aquele momento em nosso caderno de pesquisa enquanto o vivenciávamos: *Vai ter avaliação este mês! [...] Gael chegou há pouco na sala aparentando alguma resistência, mas a professora entoa sabiamente uma música e rapidamente ele entra. Aparentou estar um pouco quieto hoje. Pegou o livro-brinquedo da Pepa e sentou-se... [...] Em um outro momento - apresentação de propostas de atividades - após oferecer bastante resistência, Gael se senta em sua cadeira para realizar as tarefas.*

Ao lançar uma música à turma, a professora conduz Gael à sala de aula. Era uma música de acolhida da qual Gael gostava muito e que misturava palmas, batidas dos pés no chão, gritos, sorrisos, entre outros. Uma simples música fez o menino ficar em sala até que a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) o chamasse. Maria Tereza estabelecia estratégias para que Gael estivesse e permanecesse naquele espaço, considerando suas particularidades, sobretudo sua necessidade de estar em companhia de si mesmo a fim de organizar no mundo, fosse através de seus gritos, seus giros e outros comportamentos.

E, após o feriado escolar por ocasião das comemorações da Independência do Brasil, as tarefas de sala de aula foram sobre o país: Hino Nacional, Bandeira, Histórias sobre o processo da independência do Brasil, entre outras. Era uma aula que envolvia artes, pintura, histórias. Na última atividade antes do recreio, Gael novamente resistiu. Tentou correr pela sala, chorou, levantou-se da cadeira. A mediadora escolar e Maria Teresa entendiam que ele estava cansado e cheio de estímulos, uma vez que toda a turma estava muito agitada. Uma atividade em específico era exigente: partia do nome “BRASIL” para explorar questões como primeira e última letra, quantidade de letras, vogais e consoantes. Era uma atividade complexa para Gael; ele conseguiria fazer, mas naquele dia, além de ter chegado relutante, já havia produzido muitas das atividades propostas pela professora. Maria Tereza então orientou a mediadora que levasse a criança para caminhar no pátio. Assim que voltou, Gael se sentou à sua mesa e solicitou seu suco, realizando, posteriormente, a atividade antes por ele negada.

Todas aquelas atividades se realizavam “entre” a expressão de Gael, o acolhimento dos outros/as alunos/as a ele, a abertura à questão da inclusão por parte da mediadora, a docência em questão que não enxergava aquela criança como problemática, mas como regida em outros ritmos e temporalidades. E é nesse “entre” que as escolas também são produzidas; produzidas a partir de um *devireencontro* que transborda em outros encontros, em outros sujeitos e *saberes fazeres*.

Assim, na pequena sala de aula que acompanhamos, situada em uma escola de uma cidade igualmente pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro, entrecruzavam-se docência, aprendizes, mediadora e pesquisadores em movimentos singulares em que a vida em questão se afirmava nos caminhos em que aprender parecia uma viagem particular na qual cada um daqueles praticantes teria a produção de um sentido a dar àquela paisagem, numa apreciação dos cheiros e sons dos desafios daquela travessia...

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2012.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p.
- ELIOT, Thomas Stearns. *A terra devastada*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

MACHADO, Antonio. *Antología poética*. Madrid: Alianza Cien, 1995. p. 66.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, 2014.