



## AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O INDICIARISMO COMO PRINCÍPIO

**Inclusive pedagogical action in early childhood education: evidentialism as a principle**

André Luís de Souza **LIMA**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -  
UFRGS  
Porto Alegre, Brasil  
[andre.lima@ufrgs.br](mailto:andre.lima@ufrgs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5144-714x> 

Carla Karnoppi **VASQUES**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Porto Alegre, Brasil  
[k.recuero@gmail.com](mailto:k.recuero@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3284-8749> 

Luciane **PANDINI-SIMIANO**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL  
Tubarão, Brasil  
[lucianepandini@gmail.com](mailto:lucianepandini@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-8378-2359> 

Mais informações da obra no final do artigo 

### RESUMO

Ante a presença de crianças que sinalizam algum tipo de impasse na aprendizagem, deficiência ou autismo, a educação infantil é convocada a reinventar suas formas de fazer. O recorte apresentado, fragmento de uma cena compartilha o trabalho de uma professora com um menino identificado como autista. O paradigma indiciário propõe a observação de detalhes e acontecimentos pouco evidentes no cotidiano de creches e pré-escolas, mas constitutivos da possibilidade de reconhecer as múltiplas formas de habitar a instituição educativa e fazer-se criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Educação Inclusiva. Paradigma indiciário.

### ABSTRACT

In the presence of children who show some kind of impasse in learning, disability or autism, early childhood education is called to reinvent its ways of doing. The presented scene, a fragment of a case, shares the work of a teacher with a boy identified as autistic. The evidential paradigm proposes the observation of details and events that are not very evident in the daily life of day-care centers and preschools, but that are constitutive of the possibility of recognizing the multiple ways of inhabiting the school and becoming a child.

**KEYWORDS:** Early childhood education. School inclusion. Evidential paradigm.

## INTRODUÇÃO

Há um jogo epistemológico em curso na educação cujos efeitos não são sempre tão evidentes. São várias as formas de conhecer – a criança, o professor – e a validação desse conhecimento não pode decorrer de atitudes exclusivamente teoréticas, que restringem ao modelo de conhecimento científico-naturalista o fundamento da ação pedagógica. Há algo fora das lentes dos microscópios, das neuroimagens e da psicométrica que permanece irreduzível a esses termos, para além do escopo estabelecido por seus parâmetros quantitativos.

Neste artigo, gostaríamos de expor ideias preliminares que advogam pela importância da vida ordinária em instituições educativas como matriz de uma posição alternativa à hegemonia do discurso médico-cientificista na educação de crianças que apresentam impasses na aprendizagem atribuíveis a condições identificadas como deficiências ou autismo. Descrições ordinárias, diferenciando-se das técnico-científicas, podem conter significados mais preciosos e potentes para a ação pedagógica ante impasses educacionais que aquelas dependentes de discursos que excluem esses impasses. Apresentar uma cena educativa a partir dos sinais e indícios que levaram uma professora a considerá-la importante, constitui-se como ferramenta suficientemente robusta e de tradição bem estabelecida na literatura e na filosofia, em termos de transmissão, formação e pesquisa. A partir disso, resta possível afirmar um estatuto de validade análoga à do discurso científicista para essa espécie de recurso presente e ativo na vida cotidiana de professores na educação infantil.

Enquanto principal expositor do paradigma indiciário e proponente do indiciarismo enquanto método, o italiano Carlo Ginzburg (1939-) estende hoje sua influência por todas as áreas das Ciências Humanas. Sua contribuição tem efeitos, entre outras, em pesquisas na Antropologia (CIRO, 2016), na Filosofia (OMODEO, 2019; ZANIN, 2018) e na Psicanálise (TFOUNI, SANTOS, et al., 2016; GOMES, 2019). Nesta última, sua relevância se estabelece a partir de uma afinidade própria com o método psicanalítico, o qual é tomado por esse autor como cena paradigmática<sup>1</sup> de indiciarismo. Nesse sentido, a apresentação que aqui realizaremos busca tecer aproximações possíveis entre sua obra e a produção de pesquisa e formação na necessária interface

---

<sup>1</sup> Conforme Thomas Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas (posfácio 1969)*, tomamos aqui a ideia de *paradigma* enquanto *modelo, exemplo*; e não como sinônimo de *teoria*.

entre educação infantil e educação especial em sua perspectiva inclusiva. Abordaremos aspectos biográficos e geográficos relacionados às heranças intelectuais de Carlo Ginzburg para, em seguida, abordar os fundamentos do indiciarismo e seu lugar nas ciências humanas. Nossa intenção é a de mostrar que é possível validar epistemologicamente uma forma de produzir ação pedagógica não reduzida à compreensão biomédica na natureza das relações de ensino-aprendizagem e sua perspectiva universalista, produzindo pensamento suficientemente acurado a partir de uma prática que reside na não especialização e na sensibilidade atenta das professoras da educação infantil.

Para perfazer esse argumento, iniciaremos pela narrativa de uma cena de inclusão no contexto da educação infantil que, como muitos outros, se ambienta num espaço entre dois mundos: entre a sala e os corredores, entre o convite e o silêncio, entre a clínica e a pré-escola. A história de Rodrigo<sup>2</sup> guarda aquilo que há de mais cotidiano e episódico na presença de crianças identificadas como público-alvo das ações inclusivas. Contudo, também evidencia o trabalho altamente sofisticado e sensível<sup>3</sup> de uma professora que assume uma posição pacientemente ativa na escuta das necessidades específicas de uma criança tomada por ela, desde o início, como pertencente àquele espaço, ainda que nem sempre pudesse habitá-lo como os demais.

Na construção dessa narrativa tomamos como referência, além do conceito de indiciarismo de Carlo Ginzburg, a obra do escritor francês Georges Perec (2009; 2010), sobretudo seu pequeno ensaio *Aproximações do quê?* e o romance *A vida, modo de usar*. Nesses trabalhos, vemos assentada uma alternativa às tradicionais maneiras de construir pesquisa em educação por meio do esforço de documentação da vida ordinária, um recurso já bastante explorado por historiadores, antropólogos e escritores.

No Brasil, no campo da pedagogia na educação infantil, são recentes os estudos que investigam tais questões. Podemos citar, nesse sentido, os trabalhos de Ostetto (2008), Marques (2010) e Pandini-Simiano (2015) que, ao defenderem a escuta, a observação e o registro no contexto educativo, sugerem a documentação pedagógica,

---

<sup>2</sup> Todos os nomes são fictícios e as informações guardam o sigilo das pessoas e instituições envolvidas. A cena narrada privilegia o contexto educacional, em detrimento de aspectos relativos ao trabalho clínico e a cooperação entre escola e família. O método é o da construção do caso que, na perspectiva psicanalítica, implica aquilo que pode ser construído a partir da transferência (DUNKER, 2011).

<sup>3</sup> Aludimos aqui à ideia de *sensibilidade* tanto em seu sentido lato – referindo aquela pessoa capaz de impressionar-se, comover-se, estar emocionalmente aberta – quanto em seu sentido estrito, referindo a percepção de sensações, a acurácia dos sentidos. Esta última habilidade humana esteve sempre sob suspeição ou descartada nas formas de conhecimento referenciadas no modelo técnico-científico das ciências experimentais.

um dispositivo narrativo tecido entre crianças e adultos, com fios da experiência da vida ordinária. Trata-se de uma postura de cuidado, atenção e valorização do fragmento, do irrisório, do menor. Atento ao mundo, o professor reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais, se não forem colhidas e narradas, correm o risco de perderem-se. Pequenos encantamentos que recuperam do fato o possível, o que ele foi, o que poderia ter sido e o que pode ser (Pandini-Simiano, 2015).

Dessa forma, ao construir a narrativa, buscamos dar efeito àquilo que o escritor francês Georges Perec (2010) enuncia como a importância do ordinário, do extraordinário, do que se dá cotidianamente e quase nunca ganha importância, porque, justamente, a ele já estamos muito acostumados.

O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está? O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o extraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer informação. Não é nem mais condicionamento, mas anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está nosso espaço? (PEREC, 2010, p. 179).

A partir disso, a ideia de vida ordinária é tomada neste artigo da forma mais intuitiva: estamos nos referindo ao modo como a cada dia meninas e meninos chegam à instituição educativa, são acolhidos, interagem entre si, brincam, desenham, se expressam pelas mais diversas linguagens ... Estamos falando também dos ritmos, dos sinais, dos horários marcados, da merenda, dos intervalos, das trocas de período, das saídas ao pátio, dos anúncios e eventos coletivos. Incluem-se também as relações com o espaço: o tamanho das salas, a condição dos pátios, o bairro onde fica a instituição educativa, a distância de casa medida em quarteirões ou esquinas. Há semáforos no caminho? Quantos? Referimo-nos também ao modo como se dão os encontros, quando, como e por quê. Além disso: a todas as coisas que são ditas a fim de descrever ou produzir essa realidade comum (LIMA, 2018).

Objetos, espaços, tempos e trajetos são potencialmente significativos e capazes de inscrever múltiplas e valorosas formas de pertença e partilha. Acontecimentos minúsculos, como o ir e vir de um sapato, são indícios decisivos para marcar um lugar comum, um lugar de vida, no qual adultos e crianças estão implicados na relação com seus interlocutores como leitores, partícipes e intérpretes de si e do mundo.

## **GINZBURG, O SABER INDICIÁRIO E OS SINAIS DA VIDA ORDINÁRIA**

Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio, Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou a vagar pelo labirinto, o mito não fala” (GINZBURG, 2006 7, p. 7).

Nas primeiras linhas de *O fio e os rastros*, um de seus livros mais maduros, o historiador e epistemólogo Carlo Ginzburg fala do mito grego em que Ariadne empresta para Teseu um fio para que ele se guie dentro do labirinto. Dessa forma o autor retoma, condensadas nessa imagem, considerações concernentes à sua forma de produzir conhecimento: trata-se de uma pesquisa cujas descobertas surgem da relação entre o fio do relato (da narração, do texto que produz quem conta a história) e aquilo que ficou no rastro, na minúcia, no pormenor, conjunto de evidências observáveis. Tal qual para Teseu e Ariadne, a flexibilidade desse fio, se pode imaginar, é relevante; não apenas aceitável, mas necessária e elementar. É o que torna essa relação possível. Ginzburg ainda está preocupado com a prova dos fatos, mas o ponto central da reflexão aqui é o modo como se conta os fatos, pois a narrativa informa algo para além do conteúdo e mesmo da intenção de quem conta. (GINZBURG, 2007).

Nascido na Itália, na cidade de Turim, em 1939, as figuras da mãe e do pai de Carlo Ginzburg merecem ambos menção por sua relevância para a história, a política e a cultura daquele país. Natália Ginzburg, foi uma das maiores romancistas da Itália. Seu livro, *Todos os nossos ontens*, é considerado um clássico da literatura italiana amplamente influente e estudado. O pai, Leone Ginzburg, por sua vez, foi um jornalista combativo do fascismo italiano que veio a ser assassinado pela Schutzstaffel (SS, o exército paramilitar nazista) após a invasão alemã. É considerado internacionalmente um herói antifascista (COELHO, 2006).

A Universidade de Pisa, instituição de formação de Carlo Ginzburg, é conhecida por ter sido, entre o fim do século XVI e início do XVII, o local de origem daquele que viria a refundar a física por meio da matemática. Galileu Galilei, jovem com pretensões artísticas cujos pais gostariam que tivesse sido médico, acabou tornando-se um professor impetuoso e revolucionário. Em Pisa, desafiava a hegemonia do saber especulativo-dedutivo aristotélico por meio da mensuração dos resultados de seus experimentos. Enquanto matemático, tinha por inspiração intelectual não o sábio de Estagira – cuja metafísica, ética, poética, lógica e física eram então tomadas como fundamentos de toda a cosmologia ocidental e alinhada ao cânone da teologia cristã –, mas Arquimedes, um outro grego antigo que viveu em Siracusa (à época, grega; hoje, parte da Itália) e estabeleceu princípios e axiomas fundamentais ainda hoje para as

ciências exatas. O suntuoso campanário da catedral, simbólico para o espírito imponente dos toscanos, já era conhecido na cidade como a torre que havia se inclinado, era também o prédio mais alto na região da universidade. Dessa torre, Galileu fez seu laboratório. Ao que tudo indica, fez isso abandonando do alto bolas de canhão de diferentes pesos, e medindo o tempo que levavam para atingir o solo, o que refutou de vez o célebre pressuposto aristotélico de que a velocidade da queda de um corpo era proporcional ao seu peso (NAESS, 2015). Enquanto espaço da formação inicial de Carlo Ginzburg e uma universidade que, para o ocidente, tem uma importância muito grande no que diz respeito ao surgimento da ciência moderna, Pisa é também o lugar onde Galileu Galilei começou a se interessar por Copérnico (outro matemático). Nesse período, a história do conhecimento estava engendrando as mudanças que a levaram a estabelecer a observação, o experimento e, fundamentalmente, a quantificação dos resultados como condição necessária para o estatuto da prova e, por sua vez, para a validação de algo como ciência. A essa mudança contemporaneamente se dá o nome de Revolução Científica. O espírito crítico de um revolucionário matemático como Galileu voltava-se contra a falta de rigor na obtenção e no tratamento dos dados observados, *as evidências* (REALE e ANTISERI, 2004); o que culminava nas inferências aristotélicas infundadas e nos dogmas cristãos que poucos anos antes haviam levado Bruno à fogueira. Aquilo que vinha a ser conhecido dessa forma, não mais poderia receber o nome de *ciência*.

Ao mesmo tempo, a revolução científica é a revolução da ideia de *saber* e de *ciência*. A ciência – e esse é o *resultado* da revolução científica, resultado que Galileu iria explicitar com clareza absoluta – não é mais a intuição privilegiada do mago ou astrólogo iluminado, *individualmente*, nem o comentário a um filósofo (Aristóteles) que disse “a” verdade e toda a verdade, isto é, não é mais um discurso sobre “o mundo de papel”, mas sim, investigação e discurso sobre o mundo da natureza (REALE e ANTISERI, 2004, p. 143).

Assim, aquele que é considerado um sábio a respeito de algo, passou a ser não mais o que possui um conhecimento privado, iniciado – como um astrólogo ou um mago –, tampouco o universitário comentador de textos clássicos. O culto, no sentido gerado pela revolução científica, é aquele que apresenta um saber público, controlado e progressivo; o qual, para ser validado, precisa de contínuo controle experimental. E, à medida que se aproxima da técnica, dos instrumentos de medida e da precisão matemática, a experiência do cientista identifica-se com a noção de experimento, orientado pelo princípio fundamental do rigor (REALE e ANTISERI, 2004, p. 146).

Quatro séculos depois de Galileu, a propósito de discutir a epistemologia que fundamenta seu trabalho de pesquisa, Carlo Ginzburg encontrou-se às voltas com a justificativa de seu método historiográfico e, para tanto, propôs um oxímoro: *rigor flexível* (GINZBURG, 1989, p. 179). A partir desse intencional e aparente contrassenso, sua intenção é a de caracterizar as formas de conhecer que mantêm compromisso com o rigor e a objetividade da prova, mas se utilizam de regras que não se prestam à formalização, pois dependem de idiosincrasias imponderáveis da sensibilidade individual, tais como faro, golpe de vista e intuição. Nem tudo está dado a todos. Por toda a parte, há dados negligenciáveis sobre a realidade que passam despercebidos pela maioria de nós, nossos instrumentos de medida e de produção de imagens. Menos para os farejadores, visionários, intuitivos e aqueles que ficam atentos aos sinais.

Isso porque:

[...] o grau de cientificidade, na acepção galileana do termo, decrescia bruscamente, à medida que das "propriedades" universais da geometria, passava-se às "propriedades comuns do século" das escritas e, depois, às "propriedades próprias individuais" das pinturas – ou até das caligrafias. Essa escala decrescente confirma que o verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano era a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. (GINZBURG, 1989, p. 163).

A pesquisadora Márcia Rodrigues (2005) ressalta o dilema das ciências humanas surgido a partir de Galileu como ponto de partida para as reflexões de Ginzburg. A questão a ser solucionada tem a ver com a dificultosa adesão às bases lançadas pela Revolução Científica como critério de validação. Nas humanidades, as construções retóricas têm sido responsáveis por tornar inteligíveis e plausíveis especulações cuja verdade é, em grande parte, inferida, habitando o campo do provável. A avaliação sobre tal procedimento é a de que algo sobre o próprio objeto de pesquisa parece se perder em um enrijecimento dos critérios de verificação em busca de uma verdade matematicamente segura e experimentalmente controlável. "[...] ou as ciências humanas assumem um estatuto frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumem um estatuto forte para chegar a resultados de pouca relevância" (RODRIGUES 2005, p. 5). A solução apontada por Ginzburg consiste em garantir-se em uma forma de conhecimento cujas raízes estão lançadas desde os princípios da humanidade – nas habilidades dos caçadores em encontrar suas presas, nos complexos códigos dos mágicos e adivinhos – mas também muito presentes em disciplinas desenvolvidas no

século XIX, como a história da arte, a psicanálise e uma certa forma de fazer medicina<sup>4</sup>. A partir do indício, é possível restabelecer uma relação perdida entre natureza e cultura, entre dado e retórica. Não se abandona a ideia de rigor, mas, afastando-se do modelo galileano, readmite-se a flexibilidade dos sentidos na observação e, pela combinação de técnica, sensibilidade e inferência, se chega à verdade provável, “[...] que não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade da verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno” (RODRIGUES 2005, p.5). Desse modo, Ginzburg nos apresenta uma metáfora que busca representar a coerência do paradigma indiciário:

Poderíamos comparar os fios que compõem esta pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a este ponto, vemo-los a comporem-se numa trama densa e homogênea. A coerência do tapete é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções. [...] O tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não sinônimos que, no entanto, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de termos-chave. (GINZBURG, 1989, p. 170).

Carlo Ginzburg (1989) nos diz que o conhecimento venatório, cujo patrimônio cognoscitivo formou-se durante os milênios em que a humanidade se dedicou à caça, consiste na capacidade de reconstruir mentalmente e de forma complexa os movimentos e trajetórias das presas a partir de sinais deixados por pegadas, ramos quebrados, cheiros e tipos de sons distantes. Por esse motivo, “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.” (GINZBURG, 1989, p. 152). Sob essa perspectiva, evidencia-se a existência de um saber caracterizado pela capacidade de dispor dados aparentemente negligenciáveis em uma sequência inteligível, desenhando uma realidade complexa não experimentável diretamente a não ser por aqueles que a testemunharam e foram capazes de percebê-la (GINZBURG, 1989, p. 152).

## **QUANDO A VIDA CABE EM UM SAPATO**

Rodrigo ingressa no atendimento psicológico encaminhado pela educação infantil. Com quatro anos, corpo franzino e olhar errante, suas palavras são parcas e quase estrangeiras. Um encontro difícil, afirmam professores e familiares. Rodrigo pouco

---

<sup>4</sup> Ginzburg faz uma diferenciação entre um modelo semiótico (mais antigo, ligado à pesquisa dos sintomas) e outro anatômico (de base galileana). Nesta tese, essa diferença nos interessa em consequência das relações entre medicina e educação especial.

parece uma criança pequena, sobretudo por performar aquilo que se tem convencionalizado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)<sup>5</sup>.

Beatriz, a professora responsável pelo encaminhamento, conta ser a quarta tentativa de inclusão na educação infantil e que não deseja fracassar. Como professora de uma rede pública municipal, compreende ser sua responsabilidade, e da instituição, propor alternativas capazes de valorizar as diferenças, contudo, pergunta: Como construir uma experiência educacional com um menino que parece preferir o isolamento, que não responde às tentativas de brincar, cantar, desenhar e interagir?

Acolher o não saber fazer, os receios e o que se apresenta como esquisitice foi o primeiro passo. A proximidade entre pré-escola, clínica e familiares torna-se parceria imprescindível. No que se refere à ação pedagógica, a aproximação indireta, delicada e atenta ao que chamamos vida ordinária foi o caminho inventado. Para tanto, ao contrário de insistir na participação através das brincadeiras, rodas de conversa e outras atividades coletivas, características da educação infantil, optou por respeitar a quase-presença do menino, acolhendo seus rastros e restos como índices potencialmente relacionados ao encontro com o outro e às suas singularidades.

Foi assim que habitar as margens da sala, correr no pátio e desaparecer na caixa de areia ganharam o estatuto de lugares do Rodrigo. Toda a aproximação, por sua vez, era mediada pelos objetos por ele recolhidos. A pedra, a areia, a pinha e as cascas de árvores passam a marcar seu trajeto do pátio à sala; da sala à caixa de areia; da caixa ao corredor; do corredor à janela. Atenta aos movimentos, a professora reconhece, valoriza e colhe esses cacos de presença como fragmentos preciosos, os quais, se não fossem colhidos e narrados, corriam o risco de perderem-se. Esse rastro era registrado pela professora, sendo apresentado como formas possíveis de estar com, de estar perto, de estar entre.

Uma das crianças maiores, entretanto, foi a primeira a perceber que Rodrigo, algum tempo depois, se aproxima quando sua turma canta "o sapo não lava o pé, não lava porque não quer...". Com a porta e as janelas abertas era possível escutar os risos, bem como sentir a alegria diante dos tantos pés e muitos chulés. E, da janela da outra sala, essa menina atenta pode reconhecer um Rodrigo na borda da cantoria...

---

<sup>5</sup> No presente artigo não discorreremos sobre o diagnóstico e a caracterização do autismo e/ou do TEA. Situamos, contudo, que nossa abordagem se sustenta na psicanálise contemporânea e em autores como Jean-Claude Maleval e Éric Laurent. Desde esta perspectiva, o autismo não é uma deficiência e tampouco uma doença, mas um modo de funcionamento subjetivo singular. Cabe aos psicanalistas e aos educadores criarem condições favoráveis à ampliação do laço social, reconhecendo o trabalho psíquico e as saídas inventivas construídas pelos autistas. Nesse sentido, o paradigma indiciário permite colher e valorar indícios, sinais e acontecimentos pouco legíveis e reconhecidos na vida ordinária das escolas.

Passado mais algum tempo, Rodrigo passa a ocupar um corredor próximo à sala de referência como espaço privilegiado: estar entre salas e passagens apresentou-se como um lugar possível. Nesse entre-lugares, uma cena minúscula, que facilmente poderia ser ignorada ou "corrigida" ganhou relevo: um sapato voa para perto da sala, para perto de Beatriz e das crianças, a cada cantoria: "o sapo não lava o pé [...] mas que chulé!" Beatriz recolhe o sapato, sem nada dizer e joga-o de volta, na direção de Rodrigo, cantando: "o sapo mora na lagoa, não lava o pé porque não quer!" A cada dia, mais e mais, o sapato entra na sala. Beatriz repete o mesmo ritual: recolhe o sapato e o arremessa novamente, cantando a cantiga com as crianças. Nesse vai e vem, Rodrigo, aos poucos e pelas bordas, entra na sala, chega mais próximo da professora, das crianças e das vozes. Primeiro, em forma e presença de sapato. Depois, uma perna, um braço e um olhar. Mais tarde ainda, com todo o seu corpo.

No fim do ano letivo, algo semelhante a "chulé" foi ouvido pela professora e pelos colegas. Rodrigo, nas palavras de Beatriz e das crianças, faz parte da turma, já canta e até dança com o grupo. A mãe chora de emoção, pois seu pequeno aprendeu a brincar. O pai, sapateiro, fica emocionado ao ver que o filho tem algo de seu e da família.

## **RIGOR FLEXÍVEL E A AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

A educação especial como área do conhecimento e modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2008) 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. Contudo a perspectiva inclusiva enseja um papel para a educação especial que não a limita a um conjunto de técnicas de intervenção camufladas de práticas pedagógicas mais ou menos civilizatórias, como muitas vezes se percebe esse campo. Para Lima (2022), as ciências biomédicas, ao operarem a separação entre normalidade e anormalidade, oferecem as bases necessárias para a distinção entre capazes e não capazes, tornando estes inferiores àqueles. Essa forma de conhecer sustenta a persistência da opressão e da exclusão no Brasil contemporâneo. A opressão e a exclusão, por sua vez, sustentam-se na preeminência nas formas de produção de conhecimento reducionistas, normocêntricas e colonizadas.

As diretrizes inclusivas e a interseccionalidade<sup>6</sup> procuram interrogar essa hegemonia, introduzindo no cenário político e científico diferentes leis, políticas e operadores conceituais voltados para o esclarecimento do capacitismo<sup>7</sup> estrutural e estruturante e redução da desigualdade e exclusão social e educativa. Tais diretrizes e conceitos suscitam muitos debates e produções voltados, dentre outros, para análise do atendimento educacional especializado, da formação de professores, do currículo, dos processos avaliativos e de gestão. Apesar destes movimentos, o acesso à educação em instituições de educação infantil não é uma experiência universal e a luta anticapacitista faz-se cada vez mais necessária devido, entre outros, ao desconhecimento epistemológico e político sobre a educação e cuidado de meninos e meninas em instituições educativas frente às demandas inclusivas.

Ao considerar a população em seus primeiros anos de vida, percebemos com muita clareza tal realidade. Trabalhos consistentes, como os de Meletti e Bueno (2011) e Meletti e Ribeiro (2014) demonstraram que a educação infantil para meninos e meninas é uma experiência possível para muito poucos, compondo cerca de 1% do total de matrículas e concentrada sobretudo na pré-escola. Esses autores argumentam que os baixos índices de matrícula, a hegemonia dos espaços segregados sobre a educação inclusiva e a ausência de serviços especializados sinalizam fragilidades no processo de implementação das políticas educacionais inclusivas. Essas constatações tornam-se ainda mais preocupantes se considerarmos que a ausência de atendimento especializado e a educação em instituições de educação infantil nos primeiros anos da infância, tende a prejudicar ou impedir o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de crianças em situação de desvantagem (BENINCASA, 2009; VICTOR, 2010).

É sem mais hesitação, portanto, que se faz necessário o fortalecimento da articulação entre a educação especial e a educação infantil. O ambiente da educação infantil configura um espaço privilegiado para o combate às desigualdades e

---

<sup>6</sup>A pluralidade das experiências de opressão e desigualdade não podem ser tomadas de modo isolado, mas precisam ser analisadas desde uma perspectiva inter-relacionada, na qual o pensamento e o conhecimento se sistematizam em diferentes intersecções. Isso é a *interseccionalidade*. Kimberle Crenshaw (1989), uma das principais pesquisadoras da teoria crítica da raça, é conhecida como propositora da noção de *interseccionalidade*. No Brasil, o feminismo negro de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e, mais recentemente, Carla Akotirene, trabalham ativamente com essa perspectiva como ferramenta de análise das opressões sociais de identidades minoritárias.

<sup>7</sup>Fiona Campbell (2009) descreve o capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano.” (p. 42, tradução nossa). Como forma de opressão sistemática às pessoas com deficiência e amplamente presente em nossa cultura, o capacitismo apresenta-se de maneira estrutural, ou seja, compõe a própria maneira de viver e produzir em sociedade.

fortalecimento de ações que contribuam para uma sociedade menos capacitista. Desse modo, é igualmente urgente a produção, análise e discussão de formas de conhecimento questionadoras de práticas que se fundamentam na normalização e reeducação dos sujeitos. Nesse sentido, consideramos que propor práticas educativas a partir do cotidiano é fundamental para a elaboração de alternativas ao modelo hegemônico. Como pensar criticamente a partir de outras racionalidades, senão reconsiderando aquilo que é capaz de produzir pertencimento?

Sabemos que o processo de implementação de políticas públicas é tortuoso e frequentemente se afasta das diretrizes propostas pela orientação que lhes deu origem. No campo da educação inclusiva, particularmente, ainda há um caminho a ser percorrido. Nesse ínterim, e talvez essa seja a única forma de percorrê-lo, as práticas cotidianas precisam ser reinventadas por professores e instituições educativas, ultrapassando a leitura de que é suficiente cobrir o que é predeterminado em termos de preconizações legais para os serviços e atendimentos. É preciso considerá-los como *encontros*. Nosso argumento, a partir da cena compartilhada, reafirma que parte desta caminhada passa pela construção de outros aportes epistemológicos, capazes de recolocar a figura do professor como autoridades pedagógicas, ainda que as credenciais dessa autoridade não partilhem dos ideais de cientificidade que separa crianças ainda muito pequenas entre normais e anormais, capazes e incapazes.

Beatriz se desloca da perspectiva hegemônica ao colher do cotidiano com Rodrigo sinais geralmente negligenciados e conferir-lhes pertinência histórica, relacional e pedagógica; ao reconhecer nas entradas e saídas de um sapato, nas cantigas que marcam presenças e ausências, no espaço entre salas, corredores, olhares e vozes, manifestações relativas ao outro, ao desejo de estar com, de estar perto em suas múltiplas e legítimas formas. Desde este ponto de vista, a ação pedagógica inclusiva foi elaborada a partir de uma lógica diferente daquela que prevalece na cientificidade de praxe da educação de pessoas com deficiência. Tais processos não dependem da racionalidade teórica, dos manuais classificatórios que, por sua vez, privilegiam aquilo que é considerado coerente e ordeiro; eles correspondem a todas as alterações, ocupações, inversões, invenções, usos, equívocos, sons, cheiros e texturas que utilizam os jogos com o tempo, os espaços e os corpos na relação do outro com o outro.

Beatriz nos ensina que é preciso seguir os traços, atravessar as palavras, os silêncios e os sentidos, interrogando-os. Fazer dessa travessia o próprio processo educativo. Temos conseguido observar, sentir e valorizar aquilo que se apresenta na

miudeza dos encontros? Na ordinariedade dos nossos caminhos para o trabalho, para a sala de referência, para as universidades, entre as casas, as salas e as pessoas?

No trabalho diário com a educação de crianças com autismo ou deficiências, seja por meio atendimento educacional especializado (AEE), seja em sala ou mesmo nas ações junto à equipe pedagógica, percebe-se como pode ser difícil e exaustivo sustentar, institucionalmente, práticas que respeitem os princípios inclusivos em um sentido não restrito à letra fria das legislações e políticas. Por esse motivo, entendemos o direito à educação e o acolhimento à alteridade como origens e fim de nossos esforços intelectuais, formativos e de ação pedagógica. Do mesmo modo, tencionamos que esse esforço produza a prática cotidiana dos processos inclusivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Às crianças com deficiências ou autismo dentro das instituições educacionais infantis têm sido reservadas práticas marcadamente objetivadoras, pautadas nas limitações e faltas. Muitas vezes, sequer considera-se a presença de atendimento educacional especializado e a comparação e a normalização fundamentam instrumentos pedagógicos rotuladores, invisibilizando, ou até mesmo impedindo, a construção do sentido de pertencimento.

Estabelecida nossa argumentação, resta ao conceito de indiciarismo, em sua relação com o pormenor cotidiano, ordinário, o papel de fundamentação da validação epistemológica necessária para escapar à subjugação do saber e da atividade de educador à hegemonia biomédica. Nesse sentido, o historiador italiano Carlo Ginzburg surge como pensador investido em um projeto intelectual cuja ambição é teorizar e sistematizar sobre a epistemologia das ciências humanas a partir do paradigma indiciário. Seu esforço é o de pesquisar as origens muito antigas desse paradigma, a fim de fazer perceber o modo como ele tem operado com naturalidade em diversas disciplinas e atividades que reconhecemos como legítimas. Assim, os passos argumentativos e a cena educativa aqui apresentados devem conduzir à compreensão da proposta ginzburguiana como saída para o dilema entre a adesão ao modelo cientificista incapacitante e o embotamento desautorizado; ou ainda: "sair dos incômodos da contraposição entre 'racionalismo' e 'irracionalismo'" (GINZBURG, 1989, p. 178).

Desde as primeiras páginas deste artigo, sinalizamos nossa ligação com aquilo que acontece e é dito em contexto de sala referência, na vida pulsante da instituição

educativa. Reafirmamos, portanto, nossa intuição inicial de que, se pudermos dar atenção às cenas que cotidianamente realizam os processos de inclusão/exclusão e expressam suas formas de entrar em contato com as instituições e práticas onde esses processos se passam, talvez possamos também compreender melhor os âmbitos que parecem ocultos nessas cenas, as explicações demasiado rápidas e individualizantes, a desumanização remanescente dos períodos de internações compulsórias e institucionalizações totalizantes.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism**: the production of disabilities and abledness. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

CIRO, Eulalia Hernadéz. Microhistoria italiana, antropología y archivos judiciales. **Historia y sociedad**, Medellín, 75, n. 30, enero-junio 2016. 75-104. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424832>>. Acesso em: 1º out. 2020.

COELHO, Clóvis. Carlo Ginzburg: história e indiciário. In: RODRIGUES, M. B. F. **Exercícios de indiciário**. Vitória: PPG-His, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. Cap. 3, p. 65-84.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**," University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Roger Marcelo Martins. Micro-História e Psicanálise: Ginzburg discute o caso clínico Homem dos Lobos de Sigmund Freud. **Circunscribere: International Journal for the History of Science**, São Paulo, 24, n. 0, 30 out. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/circumhmc/article/view/45774/30276>>. Acesso em: 25 set. 2020.

LIMA, André Luís de Souza. **Formas de conhecer em educação especial**: Discurso médico e vida ordinária na escola. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. 75 p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/178283>>.

LIMA, André Luís de Souza. **Educação especial, conhecimento e capacitismo**: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo. Tese (doutorado). Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. 110 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/240099>.

LIMA, André Luís de Souza; VASQUES, Carla Karnoppi. Epistemologias em jogo na educação especial. **Educação especial em debate**, Vitória, 2, n. 5, 09 agosto 2018. 60-76. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20982>>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

MARQUES, Amanda Cristina Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 170 f. (Doutorado)-Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?lang=pt&format=pdf>

NAESS, Atle. **Galileu Galilei**: Um revolucionário e seu tempo. Tradução de George Shlesinger. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

OMODEO, Pietro. Daniel. Hegemony and Science: Epistemological and Historiographical Perspectives. In: OMODEO, P. D. **Political Epistemology: The Problem of Ideology in Science Studies**. Cham: Springer, 2019. Cap. 6, p. 160.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando Pequenos Encantamentos...: A documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana. Esmeralda. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-32.

PEREC, George. **A vida modo de usar: romances**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREC, George. Aproximações do quê? **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, 12, n. 1, junho 2010. 177-180. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2010000100014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2010000100014)>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

REALE, Giovanni.; ANTISERI, Dário. **História da filosofia: do humanismo a Descartes**. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, v. 3, 2004.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões - Revista de História da UFES**, Vitória, 2005. 213-221. Disponível em: <<http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf>>. Acesso em: 27 janeiro 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani; SANTOS, Kátia Alexandra dos Santos; BARTIJOTTO, Juliana; SILVA, Juliana Cristina. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 16, n. 4, outubro-dezembro 2016. 1256-1270. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451855438012.pdf>>. Acesso em: 1º outubro 2020.

ZANIN, Carlo. Alexander. A noção de prova na obra de Carlo Ginzburg: desdobramentos teóricos. **Embormal**, Fortaleza, janeiro-junho 2018. 175-195. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/embornal/article/view/3157>>. Acesso em: 1º out. 2020.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O INDICIARISMO COMO PRINCÍPIO

Inclusive pedagogical action in early childhood education: evidentialism as a principle

#### André Luís de Souza Lima

Doutor em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Porto Alegre, Brasil  
[andre.lima@ufrgs.br](mailto:andre.lima@ufrgs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5144-714x>

#### Carla Karoppi Vasques

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Porto Alegre, Brasil  
[k.recuero@gmail.com](mailto:k.recuero@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3284-8749>

#### Luciane Pandini-Simiano

Doutora em Educação  
Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tubarão, Brasil  
[lucianepandini@gmail.com](mailto:lucianepandini@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-8378-2359>

## ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua dezessete de junho, n. 514 CEP 90110-170. Cidade Tubarão, RS, Brasil.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** A. L. S. Lima, C. K. Vasques, L. Pandini-Simiano

**Coleta de dados:** A. L. S. Lima.

**Análise de dados:** A. L. S. Lima, C. K. Vasques, L. Pandini-Simiano

**Discussão dos resultados:** A. L. S. Lima, C. K. Vasques, L. Pandini-Simiano

**Revisão e aprovação:** A. L. S. Lima, C. K. Vasques, L. Pandini-Simiano

## **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

## **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

## **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

## **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 30-06-2022 – Aprovado em: 08-07-2022