

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

Débora Scherer de Escobar

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:**  
cartas sobre o agir pedagógico

Porto Alegre  
2020

Débora Scherer de Escobar

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:**  
cartas sobre o agir pedagógico

Dissertação de mestrado 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 Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Karnoppi Vasques.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre  
2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Escobar, Débora Scherer  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: cartas sobre  
o agir pedagógico / Débora Scherer Escobar. -- 2020.  
68 f.  
Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação especial. 2. Atendimento educacional  
especializado. 3. Agir pedagógico. 4. Psicanálise. I.  
Vasques, Carla Karnoppi, orient. II. Título.

Débora Scherer de Escobar

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:**  
cartas sobre o agir pedagógico

Dissertação de mestrado 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 Mestre em Educação.

Aprovada em

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Karnoppi Vasques – Orientadora

---

Prof. Dra. Simone Bicca Charczuk – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira – Universidade Federal de Ouro Preto

arobéD, arobéD, arobéD... soN soriemirp  
said ed alua suetaM uosuac otnapse me sues  
serosseforp, oãñ é euq ele ail oa oiràrtnoc?  
(Arquivo pessoal/De: Mateus Para: Débora)

## AGRADECIMENTOS

Deslocar-se em direção ao aluno-sujeito requer trilhar um caminho de muitos encontros e desencontros. Esse itinerário se torna possível em companhia. Por isso, registro aqui meu reconhecimento àqueles que estiveram comigo, de uma forma ou outra, durante esse processo de formação e pesquisa.

Agradeço Àquele que é minha força, que me sustenta nos projetos tomados ao longo da vida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Faculdade de Educação (FACED), pela oportunidade de ingresso e permanência no programa de mestrado. Pelo esforço empenhado em prol da manutenção do ensino, pesquisa e extensão, mesmo em tempos difíceis e sombrios para a educação.

Minha gratidão ao Mateus por tantas provocações e aventuras proporcionadas na experiência de escolarização. Sobretudo, pelo convite à leitura ao contrário, que tanto tem me ajudado a prosseguir na atuação docente e nos processos de formação e pesquisa.

À professora Carla Karnoppi Vasques, minha orientadora, por ler minhas palavras e fazer chamamentos à escuta de novos sentidos aos enunciados, aos sons, aos berros, aos ruídos que perfizeram o percurso investigativo.

Às professoras Simone Bicca Charczuk, Dóris Maria Luzzardi Fiss e ao professor Luciano Bedin da Costa, pelos potentes apontamentos e pelas sugestões apresentadas na banca de qualificação do projeto.

À professora Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, pelo aceite e disponibilidade em ler e contribuir com o trabalho na ocasião da banca final.

À professora Elaine Terezinha Werle, pelos empréstimos valorosos de livros e palavras, pela companhia em lutas empenhadas em prol da educação inclusiva.

Ao meu companheiro e grande amor, Jonathan Galhardo, pela escuta, pelo apoio e pelo suporte diante das dores e delícias de trabalhar com as palavras. Por compreender e lidar tão bem com o que há de solitário no tempo do mestrado.

Aos meus pais por terem me ensinado o valor do estudo e me incentivado a prosseguir. Em especial à minha mãe, professora que tanto me inspira com seu fazer, com sua luta por melhores condições para o ensino público e pelo desejo investido em cada uma de suas ações.

Ao Daniel, à Aderlize, à Anita e à Fifi, pelas deliciosas e aconchegantes acolhidas no Bom Fim durante minhas estadas em Porto Alegre. À minha irmã Queila, pela companhia e pelo suporte tão presentes nos dias bons e ruins.

Aos queridos colegas pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC, eixo 1), Elizete, Elisabete, André, Juliana, Sônia, Wladimir, Carina, Gabi, Isabelle, e suas coordenadoras Carla e Simone, pelas leituras compartilhadas, pelas palavras trocadas, pela generosidade sempre presente em nossos encontros.

Às colegas e amigas do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional Integrada Campus Santo Ângelo, Carina, Kamila, Liane, Rossana, Grace e Cidéli, pelo apoio, pela parceria e, sobretudo, pela disponibilidade para as trocas de turno de trabalho que me possibilitaram participar das aulas na UFRGS.

A todos(as) vocês, minha gratidão!

## RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de abordar as práticas pedagógicas da educação especial e propor atuações que considerem as singularidades dos alunos. Investigamos as continuidades, as rupturas e os desafios da prática pedagógica no atendimento educacional especializado (AEE) por uma perspectiva inclusiva. A educação inclusiva e o princípio da diversidade promoveram acesso, mas ainda não romperam com a perspectiva médico-pedagógica, tradicional na área e nos serviços prestados pela educação especial. No contexto internacional e brasileiro, a institucionalização da pessoa com deficiência contribui para uma representação social pautada por ineducabilidade, dependência, imaturidade, improdutividade e uma educação excludente (BUENO, 2012; JANUZZI, 2004; KASSAR, 2011; SKRTIC, 1996). Na arena social, o “especial” é ainda interpretado como característica negativa que limita a pessoa a um lugar de educação (PLAISANCE, 2015). Além disso, a prática pedagógica seleciona metodologias e recursos derivados do modelo médico de deficiência, o que impõe limites aos alunos e à docência ao minimizar a potência da escola, dos encontros, da palavra, do conhecimento. Diante dessas práticas tecnicizadas e generalistas, que não consideram o aluno-sujeito em suas singularidades, buscamos outra perspectiva: a do agir pedagógico. Como sustentar, em escolas comuns, um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência? Para trabalhar essa questão, este estudo teórico foi inspirado na experiência docente em uma escola privada do Rio Grande do Sul, entre 2010 e 2016, com Mateus, um aluno considerado surdocego. Metodologicamente, foram projetadas três ações: passar o relato oral (dos encontros com Mateus) para o escrito, compartilhar a escrita, transmitir e tornar pública uma experiência. Este trabalho foi construído em quatro seções a partir de sete cartas, que foram dirigidas às professoras do AEE. A carta tem estatuto metodológico no qual é possível acolher a ambivalência, a aposta, o ruído, o berro, o olhar, a morte e o sopro de vida. Na carta, cabe o que o desejo permitir enviar. Em uma carta também cabem os detalhes de uma experiência de AEE *à la* Mateus. Em diálogo com a psicanálise, propomos três operadores para um agir pedagógico inclusivo: o deslocamento da técnica prescritiva em direção ao aluno-sujeito, a posição implicada da professora do AEE na cena educativa e a escuta como dispositivo ético, político e pedagógico. Relacionando esses operadores, pretendemos contribuir para a construção de novas experiências com nossos alunos, acolhendo o inusitado na cena pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação especial. Atendimento educacional especializado. Agir pedagógico. Psicanálise.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the pedagogical practices of special education and propose actions that could favor the singularities of students. We investigate the context, disruptions and challenges of pedagogical practice within the Brazilian specialized educational care (atendimento educacional especializado, in Portuguese—AEE) from an inclusive approach. The inclusive education and the principle of diversity have promoted access, but have not yet overcome the medical perspective, traditional in the pedagogical field and in the services provided by special education. In Brazilian and international context, the institutionalization of people with disabilities contributes to a social representation based on uneducability, dependence, immaturity, unproductivity and exclusionary education (BUENO, 2012; JANUZZI, 2004; KASSAR, 2011; SKRTIC, 1996). In social context, “special” is still understood as a negative feature that restricts a person to a place of education (PLAISANCE, 2015). Furthermore, pedagogical practice selects methodologies and resources from the medical model of disability, which imposes limits on students and teachers by minimizing the power of school to establish encounter, connection, and knowledge. Since these methodological practices are too technical and generalist and do not consider the singularities of the student-subject, we sought the approach of pedagogical action. How to support, in ordinary schools, a pedagogical action aware to the singularities of students with disabilities? To address this issue, this theoretical study was inspired by a teaching experience in a private school in Rio Grande do Sul, between 2010 and 2016, with Mateus, a student considered deafblind. Methodologically, three actions were designed: to transcribe the oral report (from the meeting with Mateus), share the transcription with other people, and make this experience public. This paper has four sections from seven letters addressed to the AEE teachers. The media letter has methodological characteristics, which embraces ambivalence, hope, noise, shouting, looking, death and the breath of life. In a letter, you can set all your wishes. Moreover, within in you can set the details of an AEE *à la* Mateus experience. In dialogue with psychoanalysis, we propose three principles for an inclusive pedagogical action: favor the student as a subject rather than relying only on prescriptive techniques, consider the position implicated of an AEE teacher in the educational field and use the listening as an ethical, political and pedagogical instrument. By relating these principles, we intend to contribute to the construction of new experiences with our students, welcoming the unusual in the pedagogical scene.

**Keywords: Special Education. Specialized Educational Care. Pedagogical action. Psychoanalysis.**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DESENHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>9</b>
1.1	A PESQUISA COMO EXERCÍCIO DE LEITURA (AO CONTRÁRIO) .....	9
1.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO.....	12
<b>1.2.1</b>	<b>Do oral para o escrito.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Compartilhamento da escrita .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Transmissão de uma experiência e sua publicização .....</b>	<b>14</b>
1.3	A CARTA COMO FORMA DE NARRAR E TRANSMITIR EXPERIÊNCIA ...	14
<b>1.3.1</b>	<b>As cartas como um ensaio sobre o agir pedagógico .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....</b>	<b>19</b>
2.1	TRAVESSIAS QUE LEVAM À ESCOLA.....	19
2.2	DIRETRIZES INCLUSIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	22
2.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	26
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS NO ÂMBITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....</b>	<b>28</b>
3.1	DAS SOMBRAS QUE PAIRAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	28
3.2	DO TRATAMENTO MORAL AO MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA .....	30
3.3	DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA .....	33
3.4	AS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO AEE: INFLUÊNCIAS DO MODELO MÉDICO-PEDAGÓGICO.....	37
<b>4</b>	<b>DA PRÁTICA AO AGIR PEDAGÓGICO INCLUSIVO.....</b>	<b>41</b>
4.1	DESLOCAMENTOS EM DIREÇÃO AO ALUNO-SUJEITO .....	41
<b>4.1.1</b>	<b>Os limites da prática pedagógica prescritiva.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1.2</b>	<b>O sujeito na cena educativa.....</b>	<b>45</b>
4.2	DO BERRO AS HISTÓRIAS QUE SALVAM .....	48
<b>4.2.1</b>	<b>Implicações com a narrativa do aluno-sujeito.....</b>	<b>49</b>
4.3	SOBRE O DESEJO DE ESCUTAR.....	52
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
5.1	CARTA-CONVITE .....	62
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>

## 1 DESENHO METODOLÓGICO

O desenho da pesquisa se constitui como seção introdutória na qual apresentamos nossas escolhas e caminhos investigativos que perfazem a dissertação. Assim como as demais seções, inicia com uma carta endereçada aos leitores.

### 1.1 A PESQUISA COMO EXERCÍCIO DE LEITURA (AO CONTRÁRIO)

*Sua forma de ler impactava, mexia, provocava, desestabilizava quem estava à sua volta. “Ler em braile já deve ser difícil, mas ler em braile e ao contrário?”, dizia uma professora com um susto desenhado no rosto. “Por que ele faz isso?”, interrogava outra, “O que a gente faz agora? Ele sabe ler certo?”. Mateus tinha uma forma provocativa de se apresentar: era comum inventar um jeito de deixar um traço marcado desde os primeiros contatos com seus professores.*

*Encontrei Mateus. Ele tinha 12 anos. O adolescente iniciava a quinta série, e eu, os primeiros fazeres na educação especial. Mateus escrevia em braile, registrava em sua máquina barulhenta o que os professores orientavam. Muitas vezes, resistia para escrever o texto ditado, demorava para pressionar as teclas, balanceava despreziosamente o corpo, promovendo o ranger de parafusos na cadeira como resposta a demanda do outro. Com as mãos, ele verificava o espaço existente na linha. Com seu tato afiado, conseguia ler pequenas ranhuras amassadas em um papel. Mateus lia o mundo de uma forma muito singular: demonstrava apreço por ler ao contrário. Ao escrever esta carta, encontro em meus registros algumas palavras que Mateus adorava ler ao contrário — “Roma” era uma delas. Um dia, na aula de história, ao ler “Roma”, ele encontrou “amoR”. Então, repetia muitas vezes: “Roma, amoR, Roma, amoR”.*

*Mateus era curioso, estava sempre atento aos aromas que a vida lhe oferecia. Era comum perguntar o nome dos perfumes, principalmente quando eram novos para ele. Assim fez comigo, queria saber o nome do perfume que eu usava, ao que respondi “Arbo”. Outro dia, estava Mateus na aula de Arte. Embora não lembre qual era o artista da obra estudada naquela ocasião, lembro bem como era o desenho de Mateus. Uma construção feita de diferentes texturas e camadas, organizadas com o empenho de trazer para o cenário seus animais favoritos: os bois. A professora da disciplina pediu que ele registrasse em braile uma etiqueta com informações sobre a obra que releu. Ele escreveu e, ao colocar as pontas de seus dedos a serviço da leitura, encontrou alguns rastros perfumados. A palavra “obra”, ele leu “arbo”. A*

*partir daí, toda vez que estava diante da “obra”, enunciava “arbo”. Mateus descobria outros sentidos nas palavras ao lê-las da direita para a esquerda e, assim, oferecia suas descobertas ao outro. Em um ato, que hoje entendo como generoso, repetia os diferentes sentidos e formas de ler encontrados nas palavras, como se estivesse convidando o outro para ler junto. Tinha a impressão de que cada palavra era tomada como uma espécie de enigma a ser desvendado. (Arquivo pessoal/Cartas)*

Mateus, um menino de 12 anos. Lê em braile. Lê com as mãos. Descobre o mundo por meio do tato e de uma audição residual. Sim, ele é considerado surdocego<sup>1</sup>, mas pode *ver* no escuro (BORGES, 1977). É nesse contexto que percebemos um estilo singular e, certamente, potente de leitura: ler ao contrário. A proposta de Mateus nos convida à reflexão que define o estilo desta pesquisa: como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns? Essa questão é um enigma também para as professoras do AEE. O encontro com o estilo de leitura de Mateus, com os desafios desse serviço e com o desejo de pesquisa na área da educação especial provocou uma busca por outras formas de escrita e leitura.

O professor escreve da esquerda para a direita. Na experiência compartilhada, Mateus lê da direita para a esquerda. Fluxo de escrita, contrafluxo de leitura. Qual seria, então, a melhor forma de ler? Barthes (2004, p. 22) afirma que, tradicionalmente, escrever é “[...] fazer-se o centro do processo de palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, e deixar o escritor no interior da escritura, não a título de sujeito psicológico [...], mas a título de agente da ação”. Importa, portanto, a mensagem escrita, não a forma singular como a leitura é feita. Essa é uma ideia ainda muito presente na academia, lugar em que se escreve sobre descobertas, resultados de pesquisa, respostas científicas.

Quando publica um texto, muitas vezes, o escritor tem a intenção de que o leitor o interprete como foi idealizado durante a escrita. No entanto, opondo-se a essa visão, Barthes propõe a existência de um tipo de texto pouco ou mal conhecido, chamado por ele de “texto-leitura” ou “S/Z”. Este seria um outro texto, escrito pelo leitor em um gesto de leitura, um “texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” (BARTHES, 2004, p. 27). Texto

---

<sup>1</sup> Em 16 de setembro de 1977, delegados representantes de 30 países se reuniram em Nova York para a Conferência Mundial Helen Keller, para tratar sobre questões relacionadas à surdocegueira. Nesse evento, convencionou-se que são consideradas pessoas com surdocegueira aquelas com “[...] perda substancial da visão e audição, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (KIDNEY, 1977, p. 20).

possível de ser escrito em diálogo com nossas experiências, que sempre são muito singulares. O autor explica que, por muito tempo, o interesse foi direcionado mais ao autor que ao leitor e, por isso, esse texto-leitura não é bem conhecido. Há um esforço teórico e explicativo dirigido à obra, com a pretensão de tornar clara a intenção daquele que escreve, que “[...] é considerado o proprietário eterno de sua obra”, enquanto os leitores são “[...] simples usufrutuários” (BARTHES, 2004, p. 27).

As múltiplas formas de ler e interpretar um texto tornam o gesto de leitura mais rico e plural. Contudo, normalmente, considera-se muito mais o que o autor quer dizer e não o que o leitor pode entender. Como consequência, não se imaginam as diversas formas com que o leitor pode perceber o texto. Na missiva de abertura da presente seção, tendo o professor que ditava o texto como autor e Mateus como leitor, percebemos que a forma de leitura ao contrário não era esperada, nem imaginada. O autor se espanta, se surpreende, enquanto Mateus se diverte encontrando outros sentidos para as palavras.

No AEE, as práticas pedagógicas tradicionais têm forte cunho tecnicista, são centradas no diagnóstico, almejam reeducação e adaptação (SKRTIC, 1996; VASQUES, 2015). No entanto, estruturas rígidas e controláveis, ou mesmo a ideia de um texto com interpretação unívoca, não se sustentam na realidade do aluno, pois a leitura é “[...] o lugar onde a estrutura se descontrola” (BARTHES, 2004, p. 42). Nesta pesquisa, ler ao contrário significa fazer oposição a essa ideia de texto com interpretação única. A educação e o AEE devem ser consideradas experiências constitutivas, pautadas pelo compromisso ético de acolher os sujeitos nos processos inclusivos. Portanto, se entendermos que o texto é vivo, compreendemos que a leitura ao contrário, proposta por Mateus, fornece possibilidades à prática pedagógica do AEE.

Como, então, sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns? Essa questão nos colocou em rota de colisão com as tradicionais formas de conhecer em educação especial. Como afirma Vasques (2015, p. 52),

Na recente produção acadêmico-científica brasileira, o diagnóstico médico-psicológico é central ao determinar as práticas pedagógicas e, sobretudo, limitar as formas de conhecer em educação especial. Esvaziados de seu caráter enunciativo, o comportamento, o gesto e o silêncio são, nessa perspectiva, enquadrados, depurados pelos inúmeros questionários e escalas de medidas, a ponto de perderem o valor de palavra dirigida a alguém. O que era diálogo transforma-se em reação, perdendo-se, assim, a especificidade do humano.

A insuficiência dos sentidos na prática reeducativa e adaptativa nos fez buscar outra perspectiva: a do agir pedagógico. Ler ao contrário significa também redefinir o que se faz,

como se faz, percebendo limites da técnica e inserindo, na cena escolar, a escuta e o acolhimento, do aluno-sujeito<sup>2</sup>, como operadores do agir pedagógico. A intenção desta pesquisa é buscar alguns traços desse agir.

Propomos três objetivos investigativos: (1) contextualizar o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva, sobretudo ao que se refere às práticas pedagógicas tradicionais; (2) problematizar o agir pedagógico como experiência educativa no âmbito do AEE; (3) tecer considerações sobre o trabalho do professor especialista na escola comum. Trata-se de um estudo teórico inspirado na experiência docente com Mateus, visando contribuir com a desnaturalização das formas de conhecer e agir em educação especial. Para isso, como procedimento metodológico, projetamos três ações, que analisam a passagem do oral para o escrito, o compartilhamento da escrita e a transmissão de uma experiência e sua publicização.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

### 1.2.1 Do oral para o escrito

A experiência de docência que inspirou esta pesquisa foi realizada com Mateus, aluno considerado surdocego, em uma escola privada do Rio Grande do Sul, entre 2010 e 2016. Fizemos a passagem do relato das experiências no AEE para o registro escrito, íntimo e pessoal da experiência vivida com esse aluno. Essa escolha se pautou nas palavras de Ostetto (2011, p. 13): “[...] a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, [...] tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica”. Acreditamos que o registro das narrativas e a reflexão sobre a experiência enriquece o processo de pesquisa.

No primeiro tempo da pesquisa, recolhemos fragmentos de escritas e materiais pedagógicos utilizados com o estudante. Além disso, resgatamos fotografias, desenhos, objetos e sons, como formas de recordar, rememorar e evocar cenas pedagógicas. Foi um período de retornar ao vivido, de deixar que a coleção de objetos permitisse uma montagem das cenas que queríamos lembrar para, posteriormente, registrar de *outra forma*. Esse percurso de coleta se

---

<sup>2</sup> Inspirados na produção da psicanálise, utilizamos a expressão aluno-sujeito como forma de oposição ao modelo médico vigente na área da educação especial, que reduz o sujeito à lesão e às restrições funcionais. Os alunos considerados com deficiência não são apenas corpos [biológicos], mas “[...] habitantes desse corpo ao mesmo tempo que habitados por ele, e não existem sem que um laço com os outros as constitua, as mantenha e lhes dê um sentido marcado pelo desejo” (KUPFER *et al.*, 2017a, p. 10).

deu desde o segundo semestre de 2017 até meados de março de 2019. Traços, borrões, estilhaços, restos de memórias, de experiências vividas na escola, com colegas, com alunos e com Mateus retornaram. De acordo com Ostetto (2011, p. 13), “Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro [...] converte-se em atitude vital”. É tão vital que permite que as palavras contornem os traços da memória. Resgatamos o que foi possível, guardamos em uma caixa. Em seguida olhamos para tudo aquilo e chegou o tempo de escrever. Entrou em cena, então, *outra forma* de registrar: pensamos na escrita de cartas como uma espécie de diário de bordo de pesquisa, construídas *a posteriori*.

Esse tempo de produção se deu em diálogo com as teorias. É também olhando para a materialidade dos primeiros registros e objetos coletados que as cenas fizeram revoadas mnêmicas e retornaram desvelando detalhes e ressignificando sentidos, que foram inscritos nas cartas. Conforme explica Ostetto (2011, p. 13), “Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários”. Lembranças quase nunca evocadas, então, chegam com força. Produzem impactos quando escrevemos e relemos o vivido.

Dessa forma, o primeiro texto começou a ser construído: um texto-carta. No papel, borrou-se registros que, inicialmente, eram apenas íntimos. Por meio deles, a experiência se tornou palavra, foi narrada e passível de reflexão. Ler e escrever o vivido. Ações que desabitua o olhar. Permitem narrar a experiência, ressignificá-la e projetar novos fazeres e saberes.

### **1.2.2 Compartilhamento da escrita**

A experiência-palavra quando compartilhada com outros amplia as possibilidades de reflexão. No segundo tempo da pesquisa, os registros foram compartilhados com os colegas pesquisadores integrantes do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura (NUPPEC) — eixo Educação Especial, Psicanálise e Experiência Formativa — da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os encontros para a leitura ocorreram no espaço da Faculdade de Educação da UFRGS (FACED). O grupo de pesquisadores tem uma forma singular de nomear essa prática de leitura e releitura do texto, é a “Leitura com *Stop*”. Nessa dinâmica, a escrita foi se movendo, a autoria do texto tornou-se compartilhada entre escritor e leitor, alguns elementos saíram e outros entraram, a depender dos questionamentos coletivos.

Compartilhado o registro, o primeiro retorno recebido foi o silêncio, o tempo. O intervalo foi necessário para que cada colega se aproximasse das palavras a seu tempo e com base nas suas experiências. Em um ato de generosidade, as palavras foram recebidas, acolhidas, escutadas e devolvidas à pesquisadora. As observações dos colegas foram, posteriormente, reintegradas ao texto escrito, seguindo a dinâmica de escrita, leitura, reescrita<sup>3</sup>.

### 1.2.3 Transmissão de uma experiência e sua publicização

No terceiro tempo, as marcas de personalidade foram caindo, para que a transmissão de uma experiência e sua publicização fossem possíveis. Aos poucos, a experiência se ampliou: já não se tratava mais de uma professora de AEE e seu aluno, mas de uma cena compartilhada e vivida por muitos outros professores e alunos. A carta tem estatuto metodológico. Cartas inicialmente endereçadas aos colegas do grupo puderam, então, ser compartilhadas com as professoras do AEE, profissionais vinculadas à educação<sup>4</sup>.

## 1.3 A CARTA COMO FORMA DE NARRAR E TRANSMITIR EXPERIÊNCIA

*Percebi que precisava mesmo escrever, e o gênero carta está me possibilitando liberdade para colocar em palavras aquilo que angustia, sem sentir ansiedade. É estranho, mas sentar em frente ao computador tentando organizar ideias e dar os primeiros passos para a pesquisa, parece que as palavras não chegam. Mas aqui elas correm, voam (desenho de pássaros voando).*

*Hoje é sábado, tem um sol lindo, 30 graus. Escolhi a sombra, o gramado, a brisa suave, o canto dos pássaros para me ajudar a tornar leve o trabalho com a escrita. Registro a lápis pois assim me sinto mais à vontade para ir soltando as palavras... (Arquivo pessoal/Cartas)*

<sup>3</sup> Uma experiência semelhante de construção compartilhada entre escritor e leitor, balizada pelo método da construção do caso, foi proposta anteriormente pelo grupo de pesquisadores do NUPPEC. Tal experiência foi publicada no livro *Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores: construções em rasuras*. O livro, organizado por Vasques e Moschen (2017), apresenta um trabalho de formação de professores realizado ao longo de três anos, no qual o processo de leitura e escrita foi tomado como dispositivo principal. O curso de formação desdobrou-se por meio da escrita dos professores endereçada a leitores (NUPPEC) vigilantes aos modos singulares com que se apresentavam os impasses da educação de crianças consideradas com transtorno global do desenvolvimento. Durante o processo de formação, de acordo com as autoras, “A escrita — e seu avesso, a leitura — tomou lugar central na invenção de uma posição enunciativa por parte de professores e alunos” (VASQUES; MOSCHEN, 2017, p. 18). O que também é desejo manifesto na presente dissertação.

<sup>4</sup> A escolha de cartas como forma de transmitir a experiência não é aleatória. É um estilo de escrita, de fazer pesquisa e de pensar a formação em educação compartilhada com os colegas do NUPPEC, eixo 1: Educação Especial, Psicanálise e Experiência Formativa. Apostamos nas cartas como possibilidade de inscrever outra lógica epistêmica (LIMA, 2018), como estratégia capaz de dar à experiência educativa legitimidade no processo de formação e de pesquisa (VASQUES; MOSCHEN, 2017).

Vivemos um momento da história em que o homem “[...] não cultivava mais aquilo que não pode ser abreviado” (VALÉRY, 2012, p. 223). Não temos tempo para escutar o outro, desvendar palavras e compartilhar experiências. Então, muitas vezes passamos a lidar de forma fria com as letras. Não há mais tempo para a poesia, precisamos produzir, preencher formulários, fazer *checklist* pedagógico.

De acordo com Benjamin (2012, p. 223), “[...] o homem conseguiu abreviar até mesmo a narrativa. Vivenciamos em nossos dias o nascimento da *short story*<sup>5</sup> [...]” As histórias precisam ser abreviadas, encurtadas, não há mais tempo para escutar detalhes da narrativa. O autor explica que o desenvolvimento da modernidade técnica trouxe consigo o empobrecimento da narrativa. O conceito de tempo já não é mais o mesmo, a lógica fabril modificou o tempo das relações, do reconhecimento da alteridade, da identificação com o sofrimento do outro. Não há mais tempo para escutar, para compartilhar o que se passa conosco. O homem moderno se afasta cada vez mais das rodas de conversa ao redor do fogo e, segundo Benjamin (2012), a consequência foi o empobrecimento da tradição de narrar<sup>6</sup>. Que espaço, então, temos para a narrativa? A carta, nesse sentido, parece ser um dispositivo de transmissão capaz de respeitar o tempo singular das narrativas e experiências.

O conceito de experiência deriva dos ensaios “Experiência e pobreza”, de 1933, e “O narrador”, de 1936, de Walter Benjamin. O autor vincula a experiência à transmissão de histórias pela narração: “[...] ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos” (BENJAMIN, 2012, p. 123). A experiência, dessa forma, pode ser compreendida como aquilo capaz de ser transmitido de geração para geração. No encontro com as histórias, com o mundo narrado, o que se transmite não é o mundo, mas uma experiência sobre o mundo, uma forma peculiar de relação com os objetos, com os outros, com os enigmas, com os impasses, com as perdas e com as desmedidas do viver.

Mais do que comunicação ou discurso, narrar é nomear. É o oferecimento de um sentido, precário e insuficiente, ao outro e a si. Assim ocorre também na experiência formativa em

---

<sup>5</sup> História curta.

<sup>6</sup> O diálogo com a obra benjaminiana é, nesse trabalho, limitado e incipiente. Contudo, fazer referência ao conceito de experiência é fulcral para estabelecermos o argumento da pesquisa. Em outros tempos de pesquisa, buscaremos ampliar nossos estudos sobre o tema.

educação: formação, pesquisa e escrita acadêmica são construções de um sentido parcial e provisório relativo às intuições. São dúvidas e inquietações que constituem a maneira como nos posicionamos como sujeitos perante aquilo que é dado e produzido, pelo que é subtraído pelo crescente empobrecimento da linguagem, impossibilidade de suportar o conflito e a ambivalência.

Na pedagogia, há uma demanda pelo tempo da narrativa, uma demanda por uma experiência capaz de fortalecer o nosso agir cotidiano, mas os encontros são cada vez mais raros e, quando acontecem, o tempo é curto. Por isso, nosso grupo de pesquisa propõe uma subversão dessa lógica trabalhando e acolhendo um outro tempo formativo, um tempo singular, um tempo de resgate da experiência<sup>7</sup>, o tempo da narrativa por meio da carta.

Conforme o *Dicionário Michaelis* (2019, documento eletrônico) a palavra carta está definida como “[...] comunicação impressa ou manuscrita, geralmente numa folha de papel, acondicionada num envelope, endereçado e selado, feita entre pessoas afastadas ou ausentes; epístola, favor, missiva”. A etimologia tem suas raízes no grego *khártēs* e no latim *charta*. Conforme o *Dicionário Priberam* (2018, documento eletrônico), a palavra carta vem do “[...] latim *charta*, -ae, folha de papiro para ser escrita, folha de papel, documento”.

Antoine Furetière (1690 *apud* GRASSI, 1998, p. 02) diz que “[...] a carta é um escrito que alguém envia a um ausente para lhe fazer ouvir seus pensamentos”. Escrevemos para alguém que não está ao nosso lado, endereçando nossos pensamentos. Da mesma forma, quando a carta chega ao seu destino, o remetente lê os pensamentos e as ideias de alguém que também está ausente. A carta, então, ocupa “um espaço entre dois” (GRASSI, 1998, p. 03), um espaço na dimensão do limiar, daquilo que não está nem lá, nem cá, mas num espaço entre. Não pertence apenas ao escritor, nem apenas ao leitor. Michel de Montaigne (2001) já afirmava que parte da palavra é de quem a pronuncia (ou escreve) e a outra parte é de quem à escuta (ou lê).

Dois endereços ficam registrados no envelope, simbolizando uma espécie de partilha do espaço da missiva, desse espaço que fica entre dois que se correspondem. Se de um lado do envelope encontramos o remetente, no verso estará o destinatário. O registro do destinatário é sempre uma intenção do remetente, a intenção é de endereçar as palavras a alguém, mas há cartas que se perdem, não chegam, assim como há as que chegam e são respondidas. O destinatário é uma esperança, nunca uma certeza.

---

<sup>7</sup> O eixo 1 do NUPPEC instituiu o Programa A Caixa Postal 4317, um espaço aberto para acolher pessoas que queiram se corresponder, trocando informações sobre educação especial e escolarização. A proposta é um convite endereçado à sociedade, em especial aos docentes envolvidos em processos inclusivos: “Você me dá sua palavra?”

Para esta pesquisa, esse modo de registro foi escolhido, sobretudo, pela forma de acolher o tempo, o silêncio, a palavra, o rabisco, a frase sem os moldes gélidos da academia. A ideia da carta resgata as formas mais particulares de endereçar a intencionalidade comunicativa ao remetente. Na carta, cabe o batom, um pedaço de cabelo, uma pétala de rosa, um cartão perfumado, uma fotografia, um desenho, cabe o que o desejo permitir enviar. Além disso, em uma carta cabem os detalhes de uma experiência — o tateio da bengala, o ruído do frigorífico, o encontro com um aluno, as descobertas no terreno da escola. Embora a ideia de carta guarde um certo rastro de norma, como itens para construir uma carta, nela podemos registrar de forma livre. Em uma carta é possível escrever à lápis, borrar, desviar da língua-padrão, porque “[...] a carta encontra-se entre a norma e a espontaneidade” (GODOY, 2010, p. 37).

Um de nossos preceitos inegociáveis é o de não buscar formular tratados, mas colocar à prova muitos dos já existentes. Isso nos fez escolher a modalidade de escrita epistolar, uma vez que “[...] uma carta não pretende ser um tratado, mas, talvez, um trato” (LIMA, 2018, p. 19), um combinado, um pacto.

Além disso, esse gênero literário nos aproximou por estar em posição marginal. Como afirma Godoy (2010, p. 37),

Historicamente, no plano literário, o gênero epistolar foi considerado um gênero menor, estrangeiro ao universo masculino. Ligado à prática da escrita feminina no século XVII, é a expressão de uma literatura marginal. Gênero ambíguo, a carta pode portar pretensões estético-literárias ou puramente instrumentais, servindo ao seu propósito mais imediato da comunicação.

O lugar das margens é um bom espaço para se estar. O lugar da margem é também espaço de reflexão, de escuta, de fazer empréstimos ao outro.

Esta dissertação também pode ser lida como uma coleção de cartas endereçadas àqueles que se ocupam do fazer educativo. Uma coleção que intenciona um estilo de leitura *à la* Mateus, uma leitura (ao contrário) da ação educativa. Isso porque, entre outras questões, uma carta pode guardar o que é inegociável em educação: a ética com os alunos-sujeitos em um agir pedagógico inclusivo.

### **1.3.1 As cartas como um ensaio sobre o agir pedagógico**

As cartas descrevem, tencionam e interrogam cenas escolares em que uma professora especializada e um aluno considerado surdocego tateiam possibilidades de ser e estar na escola

de maneira mais inclusiva. Da coleção de cartas, propõe-se um ensaio sobre o agir pedagógico no âmbito do AEE.

Buscamos em Montaigne (2001, p. 06) palavras para definir o que anunciamos neste processo investigativo: “O que exponho aqui não é doutrina, mas experiência; não é lição dada por outrem e sim por mim a mim mesmo; por conseguinte não me devem censurar se a comunico, pois o que me é útil pode ocasionalmente ser útil aos outros”. Narramos nossas experiências como cartas, a fim de decantar delas o que interessa para pensarmos um agir pedagógico, no âmbito do AEE, capaz de sustentar o processo de escolarização de estudantes considerados com deficiência no ensino comum. Além disso, como explica Starobinski (2011, p. 14),

[...] se continuarmos a interrogar os léxicos, eles nos informarão que ensaiar teve por concorrente provar [*prouver*], comprovar [*éprouver*] nos falares do leste e do sul, concorrência enriquecedora que faz do ensaio o sinônimo de pôr à prova [*mise à l'épreuve*], de uma busca da prova [*quête de la preuve*]. Eis aí, convenhamos, verdadeiras cartas de nobreza semântica que nos levam a admitir que a melhor filosofia acaba por se manifestar sob a forma do ensaio.

Entendemos que essa manifestação é necessária para a construção de novos sentidos para ser, estar e aprender na escola. Precisamos fazer o esforço de colocar à prova, testar, dialogar com práticas pedagógicas já estabelecidas, a fim de interrogá-las, reinventá-las, pois são os processos reflexivos que trazem vida à dinâmica do ensino-aprendizagem. Preferimos ocupar o lugar de pesquisadores ensaístas, porque a educação especial está repleta de tratados expressos em convenções, acordos, políticas, leis. Será que, mesmo necessários, eles são suficientes para sustentar o processo de escolarização de estudantes considerados com deficiência no ensino regular com base na premissa da alteridade?

Adorno (2003) defende que, em uma escrita ensaística, felicidade e jogo são essenciais. Nesse sentido, há algo potente a ser transmitido com as cartas que resultaram do encontro com Mateus. É isso que nos impulsiona e, ao mesmo tempo, nos autoriza a realizar tal investigação. Os jogos propostos por Mateus emergem de suas perguntas, que revelam um misto de felicidade (evidenciada nas cenas de descobertas) e incertezas diante do desconhecido. Não podemos tratar sobre o AEE sem ruído, sem felicidade, sem jogo, sem incertezas, sem mal-estar. Abordar a vida na escola requer uma escrita pulsante que sublinhe o agir pedagógico.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A presente seção busca contextualizar a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como o atendimento educacional especializado na escola comum. Esse último é apresentado enquanto uma das estratégias elaboradas para responder às diretrizes nacionais e internacionais que balizam ações para a educação inclusiva.

### 2.1 TRAVESSIAS QUE LEVAM À ESCOLA

*É domingo. Fim de tarde. O sol está se pondo. Coração começa a acelerar. Amanhã pela manhã estarei na escola novamente. Será que o planejado funcionará? Conseguirei responder às demandas dos alunos e dos colegas professores? Às vezes, parece que o meu fazer é abafado, não reverbera, não repercute na vida do aluno e da escola. São tantas perguntas ainda sem respostas, isso produz um sentimento que é difícil de descrever, dói. Produz Lágrimas. “Profe, quando ela vai falar?”, “Ele vai se alfabetizar?”, “O que ela entende do que estou ensinando?”, “Ele vai conseguir construir uma vida autônoma?”, “Estamos fazendo certo?”.*

*Amanheceu. O ritmo mudou. Tenho de estar alerta. Vigilante. Movimentos rápidos e precisos são necessários para acompanhar o tic-tac do relógio. Logo saio de casa, mas não sei se estou pronta. Não. Não estou. Mas não posso voltar para casa. Não posso desistir. Eu fiz uma escolha. Assumi responsabilidades. Algo pulsa em mim, me faz descer as escadas e entrar no carro. Pulsa forte, me faz ir para lá e permanecer a cada troca de período. Preciso estar lá por eles/as, por meus alunos e alunas. Preciso estar lá, pois essa foi minha aposta profissional. Mas mais uma vez não sei como vou sustentar meu fazer em muitas situações que certamente acontecerão neste dia que se inicia.*

*No trajeto para a escola, as ruas estreitas e esburacadas ajudam o caminho a ficar mais difícil. Faço desvios para não cair nos buracos. Lembro da escola. Lá não é diferente. Quantos desvios são necessários... quantos contornos... quantas manobras e manejos para evitar as quedas. Mesmo assim, muitas vezes elas acontecem.*

*Sim, estou indo. Mas às vezes vou mais devagar. Parece que não quero chegar. O sol recém está saindo, dando-se a ver no céu. É cedo. Os pássaros cantam. Tem uma brisa leve que sinto ao abrir a janela do carro. Pena que lá na escola poucas vezes conseguimos aproveitar essas sensações matinais. São muitas atividades a fazer, os alunos precisam avançar. No AEE, esses avanços geralmente são lentos, aos poucos. Mas as famílias, e também nós professores, muitas vezes temos pressa. Estamos habituados ao tic-tac do relógio. Esperamos que as respostas de aprendizagem ocorram neste tempo. Mas não está acontecendo isso, e o que faremos agora? Isso dói: não sabemos.*

*Não sabemos. Não sei. É difícil lidar com isso. Lembro do meu esposo dizendo: “não gosto de ver você saindo de casa com essa cara, você está indo para uma escola, não para o matadouro.” Eu sabia que estava indo para escola, mas dói na carne sair de casa à mercê do não saber, que todos os dias enfrento. Sim, eu tenho formação teórica e habilitação para atuar no AEE, não é isso que falta. Sim, eu mantenho estudos continuados em educação especial, não é isso que falta. Sim, os recursos pedagógicos estão sendo adquiridos pela escola, não é isso que falta. É estranho, mas as palavras fogem quando tento escrever o que falta. Então digo que não sei. Mas acho que não é bem isso.*

*Estou passando sobre a ponte agora. Passo por aqui todos os dias. Ela é pequena, discreta, quase imperceptível, mas fundamental para fazer a travessia que me leva à escola. Agora me lembrei das falas de vários colegas professores, frases também ditas por mim em algumas situações: “Parece que ele não aprendeu nada”, “O que eu faço parece ser insignificante”, “Será que isso que estou ensinando vai fazer diferença na vida dela?” Não à toa, lembrei-me dessas frases ao passar sobre a ponte que me leva até a escola. Assim como a pequena ponte, nossos gestos parecem muitas vezes minúsculos. Mas a ponte ajuda a fazer uma travessia importante. Acho que eu passo sobre ela todos os dias por acreditar que nosso fazer docente também pode ajudar muitos alunos em travessias talvez estreitas, quase imperceptíveis, mas potentes e necessárias.*

*Sozinha, atravesso cruzamentos na cidade. São muitas pessoas no trânsito, mas ali, indo para a escola, estou sozinha. Daqui a pouco estarei com meus pares. Mas agora estou sozinha. Algumas coisas precisamos enfrentar sozinhos, e acho que faço isso. Mas há outros momentos que são difíceis, e necessitamos estar em companhia. Lembro-me de uma aluna dizendo “aqui ninguém gosta de mim, não tenho amigos”. De pais que relatavam: “organizamos tudo em casa para esperar o colega que iria visitá-lo, mas ele não apareceu”. Da professora que compartilhava: “ela está na sala, mas brinca sozinha, não se envolve na cena coletiva”. Viver sozinho é possível? Estar sozinho na escola certamente também não é nada fácil. Parece-me insustentável. Isso! Agora faz sentido novamente. Cheguei no estacionamento da escola. Vou descer do carro e ir para a sala de recursos ajudar os alunos a sustentar a vida em companhia com o outro na escola. Acho que isso é o que me convoca...*

*Escrevo esta carta. Lembro-me de outra. Não escrita por mim, mas compartilhada comigo no desejo de ser professora da educação especial: a Carta das Nações Unidas, que nos convoca a fazer frente aos processos de exclusão e (re)construir possibilidades para vivermos juntos nos diferentes espaços sociais:*

*Nós, os povos das Nações Unidas, resolvimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.*

*E para tais fins, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos Governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas.*

*Países signatários organizados nas Nações Unidas*<sup>8</sup>

*Estou na escola... Espaço-lugar onde cotidianamente conjugamos nossos esforços para que nossos alunos e alunas possam ser, estar e aprender em companhia. (Arquivo pessoal/Cartas)*

A *Carta das Nações Unidas* inscreve um “nós” ao registrar o desejo de uma coletividade dilacerada, após vivenciar a batalha mais sangrenta da história, em busca de reconstruir as possibilidades de viver juntos. Esforço semelhante já havia sido empenhado antes, com a Liga das Nações, em 1919, mas fracassou.

Essa carta funda a maior organização internacional do mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU). Assinada por cerca de 50 países, propõe um pacto simbólico em prol da humanidade. Enunciados em forma de carta, os pedidos de paz e tolerância foram nomeados e firmados nesse tratado pelos países que se responsabilizaram, pelo gesto de uma assinatura, por um trabalho no sentido de reconstruir a possibilidade de viver com o outro. Um fazer que nos concerne, que diz respeito a nós: o viver em companhia. O tratado guarda um momento histórico do qual surgiram muitos movimentos sociais pela defesa dos direitos humanos. Um momento sombrio em que muitos esforços foram empenhados para encontrar, mesmo que tateando nas sombras, formas para restabelecer vínculos, para fazer frente aos processos de exclusão.

Kassar (2011) nos auxilia a recordar que, no fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma preocupação com as pessoas que passaram a ter alguma deficiência em decorrência dos conflitos bélicos, compartilhada por diferentes países. As diretrizes inclusivas, em alguma medida, surgiram nessa conjuntura e têm por função fazer frente a uma série de problemas relativos à discriminação e à dignidade humana, intervindo nessas situações.

No Brasil, a Constituição Federal, também chamada de *Carta Magna*, publicada em 1988, acolheu em seu texto os princípios contidos no documento das Nações Unidas,

---

<sup>8</sup> Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945 (BRASIL, 1945).

priorizando como fundamentos da República Brasileira a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e do pluralismo político, consagrados em seu artigo primeiro (BRASIL, 1988).

Um de seus objetivos fundamentais é promover o bem de todos e combater qualquer tipo de preconceito e discriminação. Trata-se de uma longa e complexa trajetória, a ser defendida cotidianamente. Guardadas as possibilidades deste tempo de estudo, permaneceremos atentos ao contexto mais geral que historiciza as diretrizes inclusivas no âmbito da educação especial, a fim de compreender os movimentos, os desafios e as ambivalências que constituem as práticas pedagógicas no âmbito do AEE.

## 2.2 DIRETRIZES INCLUSIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em seu artigo 5º, título II, capítulo I, a Constituição Federal de 1988 estabelece a garantia do direito à igualdade. Interessa-nos lembrar o expresso no artigo 205, título VIII, capítulo III: “[...] a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. Além disso, elenca-se, ainda no capítulo III, artigo 206, como princípios para o ensino a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o “[...] pluralismo de saber e de concepções pedagógicas”, a “[...] gratuidade do ensino público”, a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar” (BRASIL, 1988, p. 56).

No artigo 208 da Constituição, entre outras garantias relacionadas à educação, destacamos que o dever atribuído ao Estado mediante a garantia de “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e o “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 56). Tais registros sinalizam um compromisso do Estado com a educação inclusiva.

Para Ribeiro (2009), o fenômeno social da escolarização é fruto de uma longa continuidade histórica e sociológica, em que aspectos econômicos e culturais amalgamam o que hoje delimitamos como instituição escolar, escolarização, laicização do ensino e democratização da educação. O acesso e a permanência na escola comum para pessoas com deficiência como um “[...] direito e não um ato beneficente, uma benesse” (RIBEIRO, 2009, p. 65) advém desse movimento e, até hoje, é um campo de disputas epistemológicas, políticas e econômicas.

As políticas de educação especial são constituídas nessa arena a partir do confronto entre diferentes atores sociais: as instituições especializadas, os grupos de pessoas consideradas com deficiência e seus familiares, pesquisadores do campo, técnicos dos ministérios da educação, bancos e agências internacionais, imprensa. O embate se refere aos espaços de atendimento e participação, ao financiamento, às perspectivas epistemológicas e políticas engendradas nessa área do conhecimento e de serviços.

Para alguns pesquisadores (BUENO, 2012; JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011), a exclusão escolar, o AEE substitutivo à escola por meio de classes e instituições especiais e a perspectiva assistencialista surgiram e fortaleceram-se ao longo do século XX e início do século XXI, persistindo na pauta e na agenda dos Estados<sup>9</sup>.

No fim da década de 1980 e durante a década de 1990, o tema da exclusão social fez oposição a essas perspectivas e tendências, ganhando terreno nos debates internacionais. A Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, efetiva-se com esse contexto. A intenção é intensificar a oferta de educação de qualidade para toda a população nos diferentes níveis de ensino (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca (Espanha) reforça essa perspectiva ao defender princípios e práticas não limitantes para as pessoas consideradas com deficiência (UNESCO, 1994).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incorpora em seu texto esses princípios e orienta para o atendimento às peculiaridades do público-alvo da educação especial. No artigo 58 do documento, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de educação para os estudantes considerados com deficiência (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”<sup>10</sup> deve ocorrer em todas as

---

<sup>9</sup> De acordo com a publicação da nova política nacional de educação especial anunciada em dezembro de 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro (Brasil 2019–2022), na qual a escolarização deixa de ser obrigatória e passa a ser flexibilizada com base no diagnóstico e na legitimidade das instituições especializadas que substituem o ensino comum. Para maiores esclarecimentos, ver Kassar, Rebelo e Oliveira (2019).

<sup>10</sup> Forma de reconhecer e nomear as pessoas consideradas com deficiência na Resolução nº 2. No artigo 5º, registra-se que educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, ao longo da escolarização, apresentarem: “I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02).

etapas e modalidades. Também preconiza que o atendimento escolar desses alunos inicie na educação infantil, assegurando às crianças os serviços de educação especial sempre que necessários, mediante avaliação e diálogo com a família e a comunidade. Nas palavras de Baptista (2015, p. 18), “Esses dois dispositivos legais intensificaram um direcionamento já presente na Constituição de 1988, no sentido da defesa da escolarização dos sujeitos da ‘educação especial’, com prioridade ao ensino comum como *lócus* destinado a esse processo”. A persistência de espaços paralelos para alunos e alunas considerados com deficiência era legitimada por uma interpretação que compreendia o “preferencialmente” como possibilidade da não escolaridade.

A Convenção da Organização das Nações Unidas de 2006, ao tratar dos direitos das pessoas com deficiência, influenciou fortemente os Estados participantes, os quais responsabilizaram-se pela garantia de um sistema educacional inclusivo. O modelo médico de deficiência é fortemente questionado. Pelo prisma social, a deficiência é referida como um conceito em evolução, resultante das interações sociais e das barreiras atitudinais, políticas e culturais que permitem ou impedem a plena e efetiva participação na sociedade.

Em 2008, é publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Para alguns pesquisadores, o texto radicaliza a perspectiva inclusiva no contexto nacional (MENDES, 2006); para outros, inscreve pela primeira vez a escolarização de pessoas consideradas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na agenda política do Estado (BAPTISTA, 2011)<sup>11</sup>. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi implementada por uma série de resoluções e documentos subsequentes. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, por exemplo, amplia a efetividade do direito à educação no contexto brasileiro e sustenta o acesso de pessoas consideradas com deficiência nas escolas comuns ampliando a obrigatoriedade do ensino e o dever constitucional do Estado de ofertá-lo, estabelecendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e atendendo por meio de programas suplementares, como de transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009c).

A PNEEPEI preconiza a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o AEE suplementar ou complementar, a continuidade da escolarização

---

<sup>11</sup> Os transtornos globais do desenvolvimento, posteriormente, com a alteração dos manuais psiquiátricos que serviram de referência ao texto das políticas e documentos subsequentes, são nomeados como transtornos do espectro do autismo (TEA).

para as pessoas consideradas com deficiência nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade no processo educacional, a promoção de acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), por sua vez, assegura e promove, “[...] em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 01). Com base na perspectiva do modelo social, associa deficiência aos impedimentos “[...] de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01). Em seu artigo 28, afirma a obrigatoriedade, tanto para as instituições públicas quanto as privadas, de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Prevê também o aprimoramento dos sistemas educacionais com o objetivo de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A educação inclusiva, construída paulatinamente em meio a avanços e retrocessos, estabelece o compromisso ético-político do direito à educação, “[...] pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos”, conforme Prieto (2013, p. 17). Para a autora, em relação à inclusão escolar de pessoas consideradas com deficiência, o princípio da diversidade — central para a perspectiva inclusiva — demanda uma nova organização do trabalho pedagógico e do sistema educacional e a revisão das formas de conhecer em educação especial e do saber-fazer docente em prol do desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A escola é nosso endereço desde a tenra idade. Todos têm direito de frequentá-la e, mais do que isso, têm direito de ser e aprender junto com seus pares. A escola é um dos primeiros lugares sociais que nos convoca a viver uns com os outros. Ali, a princípio, ampliamos nosso conhecimento de mundo e aprendemos o valor do ser humano, do respeito, da igualdade. Além disso, exercitamos a possibilidade de habitarmos os espaços coletivos de forma digna, respeitosa e plural.

O atendimento educacional especializado, no conjunto dessas cartas, documentos e intenções, expressa uma das principais estratégias para a efetivação da perspectiva inclusiva no

contexto da escolarização de pessoas consideradas com deficiência. Focaremos as diretrizes desse serviço e os estudos recentes que problematizam suas práticas, tensões e potencialidades.

### 2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A perspectiva inclusiva se fundamenta no princípio da diversidade, compreendida como “[...] benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana” (PRIETO, 2013, p. 18). A prática pedagógica, por sua vez, admite e valoriza formas singulares de ensinar e aprender, capazes de incidir na possibilidade de vivermos juntos.

O AEE, compreendido desde a PNEEPEI como complementar ou suplementar, é uma das principais estratégias político-pedagógicas voltadas para a construção dos contextos escolares inclusivos. Para tanto, reafirma os direitos dos alunos considerados com deficiência à educação, à diferença e à igualdade, promove a construção de redes de sustentação, dentro e fora da escola e fomenta a formação continuada de professores. Busca, assim, “[...] garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (ZAQUEU, 2012, p. 29).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece, em seu Art. 13, as seguintes atribuições para o professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009b).

Outra ação fundamental desse docente é articular-se aos professores da sala de aula comum e aos demais profissionais ligados à escola, para relacionar os saberes especializados

às formas que organizam o trabalho pedagógico nos âmbitos da gestão, do currículo, da avaliação, das redes de atendimento de assistência (HASS, 2016). Tal colaboração é um desafio ético, político e epistemológico, uma vez que, sob os auspícios das diretrizes inclusivas, o campo da educação especial se vê diante de novas e desafiadoras demandas: Como ensinar a todos? Como organizar práticas pedagógicas capazes de atender às diretrizes inclusivas, ao princípio da diversidade? Como construir processos avaliativos diversificados?

Essas perguntas desestabilizam o campo, porque a educação especial como modalidade que substituiu o ensino comum para alunos considerados com deficiência em escolas e classes especiais se estabelecia de forma paralela e apartada da escolarização. Tudo relativo à prática do professor da educação especial se encerrava nesses espaços, no modelo médico que ditava o nível de conhecimento a ser trabalhado com cada grupo de alunos: aos alunos da classe comum, são ensinados os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais, são ensinados os conteúdos básicos em seus significados práticos e instrumentais; e, aos alunos das classes e escolas especiais, objetiva-se minimizar os conteúdos básicos a fim de promover autocuidado como higiene, vestuário, alimentação, deslocamento (JANUZZI, 2004; KASSAR, 2011; BUENO, 2012).

Na lógica da inclusão escolar, o trabalho de professora especialista não se limita exclusivamente ao aluno considerado com deficiência, tampouco à intervenção na sala de recursos multifuncionais. É fundamental, sobretudo, opor-se à “[...] tendência de negação da complexidade dos fenômenos que caracterizam a vida escolar e valorização de uma premissa de ‘ajuste’ de ‘correção’ de um sujeito/aluno” (BAPTISTA, 2011, p. 72). Eis um desafio que nos concerne como professores e pesquisadores: assumir nosso papel diante da complexidade que se desenha no espaço escolar e agir de forma ética com os sujeitos que se achegam. “Nossas dificuldades primeiras, e possivelmente mais significativas, encontram-se no plano do cotidiano, de nossa capacidade de agir em modo sintônico com os atuais desafios que caracterizam a vida de cada professor” (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Ao professor do AEE, portanto, é delegada uma listagem extensa de atribuições. Uma vez implantado o serviço na escola comum como uma estratégia política para fazer frente aos processos de exclusão e segregação (passada uma década de vigência da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil), podemos nos questionar sobre os efeitos das práticas pedagógicas realizadas.

Assegurar que o aluno considerado com deficiência possa ser, estar e aprender na escola ainda é uma questão a ser confrontada. Ao longo da seção, retomamos marcos normativos a fim de ressaltar as implicações do plano político para concretizar o direito à educação com destaque

à aprendizagem. Nesse contexto, reafirmamos a pergunta pelas práticas pedagógicas atentas às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns.

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS NO ÂMBITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A discussão proposta para a presente seção contextualiza e problematiza práticas pedagógicas tradicionais no âmbito do atendimento educacional especializado, centradas na ação do especialista e no modelo médico de deficiência.

#### 3.1 DAS SOMBRAS QUE PAIRAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Uma sala com mesas e cadeiras. Assim avistei pela primeira vez o espaço que seria do AEE. Logo chegaram os primeiros recursos: computador, jogos, mapas táteis, máquina para escrita em braile, multiplano<sup>12</sup>, alguns brinquedos, livros... Aos poucos o lugar foi ganhando forma. Em seguida, vida: vieram os alunos e começaram os atendimentos. Ano de 2011. Momento ainda inicial no que se refere às diretrizes inclusivas. Tateávamos formas de estruturar o atendimento educacional especializado, de anunciá-lo nos documentos e na vida ordinária da escola. A educação especial como modalidade transversal, complementar e partícipe dos processos escolares era um serviço novo para alunos, professores, funcionários e familiares. Um espaço-lugar a ser gestado cuidadosamente e coletivamente.*

*Entre a proposta política e as demandas da e na escola restavam perguntas, dúvidas sobre o que e como ensinar, como auxiliar alunos e professoras no que se refere à avaliação, ao currículo, às possibilidades de habitar a escola e aprender. Queria seguir as orientações políticas e legais; colocar em prática todas as “atribuições” estabelecidas ao docente do AEE. Atender os alunos, elaborar planos de atendimento individualizado, operar com os recursos pedagógicos e de acessibilidade, orientar famílias e professores sobre tais recursos, buscar parcerias estabelecendo redes de trabalho, produzir materiais pedagógicos que a escola ainda não tinha. Desempenhar tais ações de acordo com as necessidades de cada aluno. Será que nós, professoras especialistas, conseguiríamos estabelecer práticas pedagógicas atentas às demandas do projeto inclusivo? Daríamos conta de tantas atribuições? Os impasses cotidianos e o desejo de construir uma prática coerente me levaram a muitas formações: soroban, braile, orientação e mobilidade, Libras, comunicação alternativa, softwares de leitura de tela, aplicativos adaptados para alfabetização, entre outras. Na formação continuada, ouvia frases que expressavam interrogações compartilhadas por muitos: “De que maneira eu vou ensinar tal conteúdo para esse aluno?”, “Ele vai conseguir aprender isso?”, “Não fomos preparados para trabalhar com esses alunos”, “Pense nesse aluno fazendo vestibular...”, “Você acredita mesmo que existe inclusão?”,*

---

<sup>12</sup> Recurso matemático com dois planos, um circular e outro retangular. Material tátil produzido com o objetivo de ensinar conceitos da matemática a alunos com cegueira.

*“Cá entre nós, não seria melhor se ele estivesse frequentando uma escola especial?”, “Será que estamos sendo justos com a turma?”, “Às vezes, tenho medo de dar mais atenção a ele do que aos outros”, “Não estou conseguindo organizar um tempo para atender esse aluno”, “Eu preciso de monitor em todas as aulas”. Questões que pairavam como sombras sobre o processo inicial de institucionalização do AEE.*

*Compartilhávamos receios, dúvidas e ambivalências acerca de ações consideradas estrangeiras à escola comum. Tradicionalmente, nossas dúvidas e respostas, como área do conhecimento e serviço, encontravam-se enunciadas com base na perspectiva médica. Uma coleção de combinações entre letras e números abreviavam diagnósticos (DV, DI, SD, TGD, CID F84, F70), descreviam falhas, prescreviam tratamentos, anunciavam prognósticos que inscreviam caminhos para o ensinar e o aprender. Havia um desconforto nesse encontro. Contudo, perante a incerteza do lugar da educação especial na escola comum e a dúvida de como ensinar para todos e todas, a perspectiva médica oferecia uma primeira imagem: a ilusão de que sabíamos algo definido, estabelecido, próprio do professor especialista e, principalmente, capaz de justificar escolhas didáticas, vivências institucionais, abordagens pedagógicas.*

*Para tratar sobre a prática pedagógica tecida com fios da perspectiva inclusiva e do conhecimento consolidado em educação especial, recordo-me de um menino que representa, em minha trajetória, a potência do inusitado e do desconcertante. Conheci Mateus num dia caloroso de fevereiro. Lembro de tocar sua mão para me apresentar. Ele tocou meu ombro e, em seguida, meu cabelo. Muito depressa, começou a catalogar impressões que o ajudariam a identificar minha presença nos ambientes escolares. Ao soar do sinal, iniciava-se um novo desafio para Mateus: a quinta série e a interação com uma coletividade de salas de aula e de professores. Também para mim sinalizava-se um novo tempo: conhecer o mundo pelo olhar de Mateus... (Arquivo pessoal/Cartas)*

A educação inclusiva permite outras formas de fazer e conhecer em educação especial preconizando o direito à educação e a diversidade como princípios organizadores dos sistemas educacionais e do trabalho pedagógico. O AEE, por sua vez, é apontado como estratégia fundamental de combate à exclusão, para a construção do viver juntos e da aprendizagem.

Pesquisadores como Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), Garcia (2013), Baptista (2011) e Michels (2011), entre outros, sinalizam os avanços e as ambivalências na implementação desse processo no Brasil. Dentre as possíveis explicações para os impasses, destaca-se a permanência do modelo médico no contexto das práticas pedagógicas.

Estudos realizados por Pessotti (1984), Jannuzzi (2004) e Bueno (2012) demonstram a íntima ligação do campo da educação especial à medicina e à psicologia. Os autores também analisam os efeitos epistemológicos e políticos desse encontro no contexto brasileiro.

Destacaremos aspectos dessa historicidade a fim de melhor compreender as práticas pedagógicas tradicionais no contexto do AEE.

### 3.2 DO TRATAMENTO MORAL AO MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA

Por muito tempo, as deficiências foram compreendidas pela perspectiva do misticismo, da magia, da superstição ou da visão teológica medieval cristã. Com os médicos Paracelso (1493–1541) e Cardano (1501–1576), a deficiência passou a ser vista como um problema médico capaz de tratamento e requerente de complacência. A partir do século XVIII, a discursividade médico-científica permitiu afastar a deficiência, a doença, a idiotia da ideia de possessão diabólica ou castigo divino.<sup>13</sup>

Das influências entre medicina e educação especial, o encontro de Jean Itard<sup>14</sup> e o selvagem de Aveyron<sup>15</sup> é emblemático no que se refere à positividade de um discurso. Segundo Banks-Leite e Galvão (2000), os relatórios de Itard, de 1801, inscrevem uma possível origem para o campo, sendo referência em defender a educabilidade de todos (dada a aposta realizada por Itard na educação do menino selvagem) e procedimentos repetitivos e padronizados como forma de educar.

A experiência data do século XVIII na França. Jean Itard havia sido aluno de Philippe Pinel<sup>16</sup>, que na ocasião respondia como responsável pela Instituição Nacional dos Surdos-Mudos. Pinel e outros colegas da classe médica consideravam que o menino selvagem, capturado nos bosques de Aveyron, havia sido acometido por uma doença incurável, a idiotia, considerada inata, imutável e sem possibilidades de sociabilidade e instrução. De acordo com Itard (1801 *apud* BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 129-132),

---

<sup>13</sup> O que atualmente concebemos como deficiência não se equipara ao identificado outrora como idiotia, anormalidade e loucura. São muitos os nomes e as descrições que circunscrevem o conjunto de condições e saberes sobre a condição humana. Em comum, essas condições são transformadas em indicadores de doença — doença neurológica, sobretudo — e repercutem irreversivelmente na vida das pessoas. Optamos por apresentar essa discussão desde o ponto da deficiência, pelo foco da pesquisa.

<sup>14</sup> Jean Marc-Gaspard Itard (1774–1838), médico francês, amplamente reconhecido por seu famoso trabalho que desenvolveu com a reeducação de uma criança selvagem encontrada em Aveyron.

<sup>15</sup> Menino de, aparentemente, onze ou doze anos que fora encontrado por caçadores nos bosques de Caune.

<sup>16</sup> Médico que se tornou reconhecido como o pai da psiquiatria. Avaliou o Selvagem de Aveyron, concluindo que se tratava de um caso de idiotia, de uma situação incurável em q não haveria possibilidade de educabilidade. Para Pinel, esse era o motivo pelo qual o menino havia sido abandonado em uma floresta por seus pais.

[...] Seu discernimento não passava de um cálculo de gulodices; seu prazer, uma sensação agradável dos órgãos do gosto; sua inteligência, a suscetibilidade de produzir algumas ideias incoerentes, relativas às suas necessidades; toda sua existência numa palavra, uma vida puramente animal. Relatando em seguida várias histórias recolhidas em Bicêtre, de crianças irrevogavelmente acometidas de idiotismo, o cidadão Pinel estabeleceu entre o estado dessas infelizes e o apresentado pela criança que nos ocupa as mais rigorosas comparações que tinham, necessariamente, como resultado uma identidade perfeita entre esses jovens idiotas e o Selvagem do Aveyron. Essa identidade levava a concluir que, acometido de uma doença, até agora olhada como incurável, ele não era suscetível de espécie alguma de sociabilidade e de instrução.

No entanto, influenciado por uma tendência empirista do pensamento, Itard discordou das opiniões de Pinel e supôs que o menino apresentava tais características em consequência do tempo passado em isolamento, cerca de 7 anos. Ao explicar o comportamento do menino selvagem pela privação social, Itard apostou no tratamento moral, na educação, como forma de humanização. Em sua abordagem, objetivava que o selvagem, posteriormente chamado de Victor, se interessasse pela vida social, despertasse sua sensibilidade nervosa, ampliasse a esfera de suas ideias, viesse a falar, exercitasse as operações da mente aplicando-as a objetos de instrução. Buscou bases filosóficas na teoria empirista e sensualista de Condillac<sup>17</sup> para desenvolver técnicas (BANKS-LEITE, GALVÃO, 2000). Para o médico, “Educar é desenvolver as faculdades adormecidas contidas no organismo graças à natureza. [...] e o princípio motor da educação é a imitação” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 107). Em seu trabalho, percebia muitos avanços até se deparar com o limite das técnicas e do programa proposto, como foi registrado:

Depois de ter feito sentir bem, mediante comparações repetidas, a relação da coisa com seu desenho, coloca-se em torno deste todas as letras que formam a palavra do objeto representado pela figura. Feito isso, apaga-se esta, ficam apenas os signos alfabéticos. O surdo-mudo só vê, nesse segundo procedimento, uma mudança de desenho, que continua a ser para ele o signo do objeto. Não se deu o mesmo com Victor, que, apesar das mais frequentes repetições, apesar da prolongada exposição da coisa embaixo de sua palavra, nunca pode identificá-las. (ITARD, 1801 *apud* BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 167-168)

Algumas técnicas de Itard, portanto, não funcionaram com Victor. O médico, então, reavaliou alguns procedimentos para lhe ensinar as palavras, mas se deparava cotidianamente com a recusa do menino em relação à sua proposição pedagógica, conforme explica:

---

<sup>17</sup> Étienne Bonnot de Condillac (1715–1780) desenvolveu uma teoria do conhecimento baseada no empirismo. Afirma que as sensações são os principais instrumentos que nos permitem conhecer. Esse filósofo francês, discípulo de Bacon e Locke, formulou os fundamentos da teoria do conhecimento na época do iluminismo.

A cada dia eu acrescentava, suprimia, modificava e provocava novas comparações e novos julgamentos. Com o tempo, a multiplicidade e as complicações desses pequenos exercícios acabaram cansando sua atenção e sua docilidade. Então reapareceram, em toda a sua intensidade, os movimentos de impaciência e de fúria que irrompiam tão violentamente no começo de sua permanência em Paris quando, sobretudo, se encontrava fechado em seu quarto (ITARD, 1801 *apud* BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 169).

Particularmente, interessa-nos a recusa de Victor perante a determinação, a tenacidade e a inventividade de Jean Itard. Segundo Lajonquière (2000), o tratamento moral condena, antecipadamente, o menino à escolha de dois destinos: ou se entrega a repetição daquilo dado a ouvir e fazer, ou não responde, seja porque é tomado pela inibição seja porque sofre psiquicamente diante de uma demanda pedagógica que o reduz à condição de objeto, destituído de desejo. Com a intervenção pedagógica imposta por Itard, as chances de Victor vir a falar, de ocupar um lugar de enunciação na história, eram mínimas (LAJONQUIÈRE, 2000). “O programa educacional estabelecido *a priori* e a filiação rigorosa aos procedimentos não permitiram que considerasse a relação estabelecida entre ele e o pupilo, tampouco Itard pressupôs a diferença ou se deixou afetar por ela. Tenta ensinar a linguagem como se procedesse a um adestramento” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 73).

Lajonquière (2000, p. 109) afirma que, até hoje, supõe-se o “[...] sucesso educativo em função do grau de adequação da intervenção, sendo seu grau máximo a realização de uma pretensa e psico/bio/lógica natureza humana”. A intervenção e o tratamento, nessa perspectiva, estão diretamente relacionados ao que se compreende como natureza da doença. Há, no caso apresentado, uma correlação entre a idiotia (apresentada por Victor), as formas de proceder (organizadas por Itard) e a intenção de retomada da normalidade. A atribuição de causas biológicas e fisiológicas às diferentes condições que constituem a humanidade datam desse período, quando a medicina e a biologia passam a ser “[...] a resposta rotineira da sociedade (respaldada pela ciência positivista) a múltiplas formas de existir e aos conflitos sociais” (MOYSÉS; COLLARES, 2017, p. 45)

O modelo médico de deficiência foca a fisiologia como única explicação causal e visa restaurar o organismo doente à condição considerada normal, ideal. A deficiência é compreendida como desvio, *deficit*, em relação ao estado natural e normal, devendo ser tratada e normalizada ao funcionamento típico da espécie (PLAISANCE, 2015; MOYSÉS; COLLARES, 2017). A extensão da normatividade médica ao campo da educação, das aprendizagens e da escola pode ser percebida por movimentos como de higiene escolar, do ideário psicométrico e das escolas e classes especiais.

### 3.3 DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Para Jannuzzi (2004), é a partir da concepção médico-pedagógica que surge a educação especial. Seus estudos sistematizam três concepções orientadoras das práticas pedagógicas destinadas às pessoas consideradas com deficiência:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto. (JANNUZZI, 2004, p. 10-11)

A pesquisadora registra que as primeiras práticas sob a perspectiva da concepção médico-pedagógica, apresentada no bloco A da citação, surgiram em meados do século XIX no Brasil<sup>18</sup>, motivadas por interesses de pessoas ligadas ao poder na época. Entre elas estava o médico José Francisco Xavier Sigaud, que prestava serviços à família real e tinha uma filha cega.

Com a influência da perspectiva médica no surgimento das instituições especializadas, profissionais da área da saúde passaram a orientar “[...] a parte pedagógica das escolas e a formação de professores, isto principalmente no início do século XX” (JANNUZZI, 2004, p. 11). Jannuzzi (2004) diz que esse movimento compõe a concepção médico-pedagógica porque as propostas de ensino estariam “[...] mais centradas nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França” (JANNUZZI, 2004, p. 11-12).

Referindo-se à perspectiva psicopedagógica, Jannuzzi (2004) comenta as mudanças observáveis a partir da influência de teorias de aprendizagem psicológicas na educação de pessoas consideradas com deficiência. No Brasil, essa concepção foi fortemente marcada pela

<sup>18</sup> Os serviços relativos à educação especial se institucionalizaram em nosso país no final do século XIX, com a criação de duas organizações especializadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). As duas instituições foram instaladas no Rio de Janeiro. Assim, se iniciou um percurso de atenção às pessoas consideradas com deficiência no Brasil.

chegada da psicóloga e psicopedagoga russa Helena Antipoff a Minas Gerais na década de 30. A pesquisadora e educadora de crianças com deficiência fundou a primeira Sociedade Pestalozzi<sup>19</sup> do país, e suas atividades coincidiram com o surgimento do movimento escolanovista “[...] que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Nessa época, houve também uma repentina aceleração do processo de industrialização, o que acentuou algumas necessidades no âmbito da escola relacionadas à aprendizagem de habilidades como leitura, escrita e contagem. “Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar” (JANNUZZI, 2004, p. 12); isso reforça a presença de abordagens psicopedagógicas na concepção de ensino.

Ao dimensionar o bloco B, Jannuzzi (2004) aponta para mudanças na educação que procuram vinculá-la ao desenvolvimento econômico do País a partir de 1964, período que enfatizou a formação pela educação para se chegar aos postos de trabalhos existentes na época, centrando-se na preparação da mão de obra, da força do trabalho e do capital humano. Nessa fase:

[...] prega-se muito o treinamento em habilidades específicas, o que na EE<sup>20</sup> vai ser a tônica das oficinas abrigadas, nas instituições especializadas para deficientes. Há nelas: rodízio de tarefas, círculos de controle da qualidade, trabalho em equipes etc. Geralmente essas oficinas não se empenhavam numa formação específica para um determinado trabalho, mesmo porque os serviços ali desenvolvidos eram os conseguidos dentro do que sobrava no mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples... Insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego, e até alguns deficientes realmente foram alocados em serviços comunitários e fabris simples (JANNUZZI, 2004, p. 14-15).

Por meio do treinamento de diversas habilidades, ainda no âmbito exclusivo das instituições especializadas, pessoas consideradas com deficiência poderiam ocupar vagas em alguns serviços comunitários e fabris. Embora o ensino lhes proporcionasse essa preparação para o trabalho, restavam-lhes apenas poucos serviços, que geralmente eram considerados mais simples e capazes de serem realizados por pessoas consideradas com deficiência.

---

<sup>19</sup> Instituição filantrópica especializada que busca promover assistência, tratamento, educação e ajustamento social para crianças e adolescentes considerados com deficiência.

<sup>20</sup> Educação especial.

Saviani (2019, p. 547) afirma que, na educação, ao “[...] assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade [...] estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista”. Colocando em diálogo o que diz o autor com a discussão teórica tecida por Jannuzzi (2004), é possível perceber uma proposição pedagógica tecnicista de ensino para o público da educação especial. Ambos dão conta de uma realidade em que era comum a oferta de oficinas com foco no preparo para a mão de obra e priorizavam-se qualidades básicas para qualquer emprego, enfatizando-se a ideia de eficiência.

A década de 1960 também foi marcada por estudos em áreas da psicologia que passaram a influenciar o ensino na educação especial. Aqui podemos destacar duas correntes em particular: uma de abordagem comportamental e outra de abordagem cognitivista-desenvolvimentista. A primeira começou a “[...] derivar vários procedimentos para o ensino de habilidades mais práticas para indivíduos com prejuízos mais demarcados” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 48). Já a segunda desenvolvia técnicas que pudessem reparar déficits relacionados às habilidades acadêmicas.

Com a utilização de dados psicométricos, passou-se a classificar os níveis (ou graus) das limitações das pessoas consideradas com deficiência. Os procedimentos adotados contribuíam para identificar os que tinham comprometimentos leves, moderados, severos e profundos. Também adotaram-se práticas de categorização para separar aqueles que poderiam ser educados e treinados daqueles que seriam dependentes. Além disso, emergiu nesse período a filosofia de normalização e integração, que defendia a escolarização de pessoas com deficiência com as menores restrições possíveis (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

No final da década de 1970, fez-se muito presente no cenário da educação especial o princípio de normalização (ou integração). A perspectiva da normalização buscava condições semelhantes de vida entre pessoas com e sem deficiência, de modo que todo indivíduo com deficiência fosse aceito na escola e na sociedade, convivendo com as pessoas na época consideradas “normais”. Assim, “[...] pregava-se a não extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 19).

No que se refere ao bloco C, Jannuzzi (2004) pontua a presença da ideia da educação como mediação em um momento intermediário (entre fim do século XX e o início do século XXI), período em que ocorreram diversas transformações sociais que impactaram a educação. Trata-se de um momento de reivindicar mudanças não só na educação, mas, sobretudo, na organização social. No caso da educação especial, ainda hoje levanta-se a bandeira pela defesa

da inclusão [de qualidade] das pessoas com deficiências nos diferentes níveis de ensino. “Nessa perspectiva, os recursos tanto administrativos [...] como tecnológicos, e métodos e técnicas de ensino, são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 22).

A pesquisadora destaca avanços na educação especial no Brasil desde o século XVI até o começo do século XXI. Contudo, afirma que muitas práticas pedagógicas em educação especial seguem reforçando o uso de métodos, técnicas e recursos fundamentados na perspectiva médico-pedagógica.

Embora tenham ocorrido alguns deslocamentos e fatores econômicos, sociais, pedagógicos, psicopedagógicos e psicológicos tenham sido considerados nas propostas educativas, a concepção médico-pedagógica permanece demarcando e, por vezes, definindo as silhuetas do fazer pedagógico da educação especial na escola. Além disso, o traço da deficiência continua funcionando como base para se planejarem as metodologias, os recursos e as técnicas a serem utilizadas em cada caso.

A partir de Skrtic (1996), é possível compreender a existência de uma relação entre o modelo médico de deficiência, o determinismo biológico, os espaços educacionais e as práticas pedagógicas tecnicistas no AEE. Nesse contexto, o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribui para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição quanto da identidade do próprio “deficiente”. A crença na ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e na necessidade de uma educação segregada tem sustentação nos modos como foi se constituindo a educação da pessoa considerada com deficiência em nosso país.

Diniz (2010, p. 04) propõe pensar que o modelo médico de compreensão da deficiência pode descrever um corpo cego, por exemplo, como “[...] alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão — esse é um fato biológico”. Esse fato rotula o sujeito pelo que lhe falta. Com base na lesão e em evidências médicas, tradicionalmente os recursos pedagógicos e técnicas foram sendo delimitados e cristalizados na educação especial.

Em oposição à perspectiva médica, Diniz (2010, p. 04) apresenta um modelo social de deficiência para o qual “[...] a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida”. De acordo com a autora, fazer oposição à ideia predominante de deficiência “[...] não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação”; está para além disso: é proporcionar um reconhecimento ético da diversidade de estilos de vida, sendo eles também de pessoas com qualquer tipo de deficiência (DINIZ, 2010, p. 04).

A Convenção da Organização das Nações Unidas de 2006, que tratou dos direitos das pessoas com deficiência, influenciou fortemente os Estados participantes, os quais se responsabilizaram com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Nos documentos oficiais da convenção, registrou-se a deficiência como um conceito em evolução, resultante das interações sociais e das barreiras — atitudinais, políticas e culturais — que permitem ou impedem a plena e efetiva participação na sociedade. O documento apresenta elementos regidos pelo modelo social de deficiência, com o qual se pretende compreendê-la a partir de um amplo espectro, sem se restringir apenas à dimensão biológica. No Brasil, a elaboração da PNEEPEI em 2008 tentou responder à convenção da ONU de 2006 apresentando uma série de ações que visavam à construção de uma perspectiva inclusiva na escola comum (BRASIL, 2008).

Como uma das estratégias propostas pela PNEEPEI, foi estabelecido o atendimento educacional especializado. Proposto como uma perspectiva transversal da educação especial na escola comum, ele procura lidar com as heranças históricas dos modelos de tratamento dirigidos a pessoas consideradas com deficiência e transmitidos na tradição. Esse movimento tem sido descrito por muitos autores como prática pedagógica em educação especial.

#### 3.4 AS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO AEE: INFLUÊNCIAS DO MODELO MÉDICO-PEDAGÓGICO

Dadas às diretrizes da educação inclusiva e uma série de normativas que regulamentam a implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM), bem como a presença de professores da educação especial na docência do AEE na escola comum, esta pesquisa se propõe a identificar como estão organizadas as práticas pedagógicas tradicionalmente oferecidas nesse serviço. Para isso, nos aproximamos de pesquisadores e de investigações que tratam de tal temática para seguir construindo possíveis diálogos.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), ao interrogar professores do AEE em 56 municípios de diferentes estados brasileiros sobre o que e como estão ensinando alunos considerados com deficiência, encontraram, nos discursos dos docentes, oito tendências curriculares predominantes que vêm mobilizando as práticas pedagógicas tradicionais no AEE.

Os resultados apontam para ações que têm em vista o ensino de: atividades de vida diária (AVD), situações lúdicas e de lazer relacionadas à motivação, instrumentalização para o uso de recursos tecnológicos, atividades do currículo padrão envolvendo reforço escolar, adaptação curricular com simplificação do conteúdo acadêmico, ênfase em atividades psicomotoras

envolvendo a preparação para futuras aprendizagens, ensino da leitura e da escrita e treino de habilidades cognitivas superiores (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Os achados da pesquisa revelam diferentes enfoques de abordagem pedagógica nas práticas do AEE. Elucidam a existência de distintas compreensões acerca das finalidades do serviço; entre elas, identificamos a perspectiva médico-pedagógica, que evidencia tendências envolvendo o reforço, a reeducação, o treino e a ideia de reparação como componentes estruturantes do fazer docente no AEE. Percebe-se, nesse contexto, um conjunto de elementos curriculares fortemente marcados pelo uso de recursos e técnicas selecionados conforme as características diagnósticas que marcam os alunos considerados público-alvo da educação especial.

As pesquisadoras Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016, p. 64) registram que, consideradas as complexidades envolvidas no próprio conceito do que seria a deficiência intelectual, torna-se “[...] praticamente impossível propor currículos de forma genérica, ou mesmo para as diferentes subcategorias, como se houvesse algum grau de homogeneidade nesta clientela”. Dessa maneira, as práticas pedagógicas densamente influenciadas pelo modelo médico-pedagógico culminam em tentativas de proposições genéricas de ensino geralmente inspiradas nas características comuns da deficiência, que são usualmente determinadas por diagnóstico.

As propostas de ensino voltadas para um ideário de homogeneidade desprezam a existência das singularidades do aluno, desconsiderando a diversidade de estilos de aprendizagem dentro de cada categoria diagnóstica. Retomando o diálogo com Vasques (2015), percebemos que, dessa forma, as práticas pedagógicas tradicionais contribuem para o desaparecimento do olhar para as especificidades do indivíduo, de forma que já não há mais as características do aluno, da criança, do adolescente, mas sim as distinções entre o TEA, o surdo, o cego, a pessoa com deficiência intelectual e o *Down*.

Também comentando a perspectiva em questão, Brito (2015) alerta que o nosso campo de atuação muitas vezes é invadido por saberes médicos advindos de especialistas que se acercam à escola. São eles psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros, que em sua maioria, “[...] compartilham um saber médico, no sentido de que se debruçam profundamente sobre o estudo da doença identificada em seus pacientes [...], o que acaba transbordando para dentro da escola e agindo por meio de prescrições” (BRITO, 2015, p. 28).

Assim, “[...] esse campo teórico invade o espaço da educação e diz como deve ser o trabalho. A potência da educação fica submetida ao ato médico [...].” (MÖRSCHBÄCHER, 2015, p. 34), a educação perde seu sentido primordial de transmissão da cultura e do

conhecimento, e ganham espaço as práticas reeducativas. Desse modo, a dimensão da subjetividade é relegada ao abandono. Nessa perspectiva de apagamento do sujeito, resta a deficiência ou o transtorno, o que a clínica médica denominará patologia. O aluno, portanto, “[...] deixa de ser alguém para tornar-se o portador” (BRITO, 2015, p. 28).

Segundo Lima (2018), o discurso pedagógico muitas vezes é sobreposto pelo discurso médico, que, amparado pelo diagnóstico, poderia melhor explicar os impasses vivenciados pelo aluno. Desse modo, busca-se, de diversas formas, “[...] minar, corrigir ou substituir a intervenção pedagógica por um modelo ligado à ideia de cura, tratamento” (LIMA, 2018), reparação — normalização.

Bueno (2012, p. 291) destaca que os diagnósticos de especialistas da área da saúde, realizados para identificar e categorizar os tipos de deficiências, “[...] sempre exerceram influência significativa sobre os processos de escolarização desse alunado, definindo procedimentos específicos, tais como, a adoção de determinados procedimentos de comunicação [...] que necessitam ser incorporados pela escola”.

Poderíamos associar tal prática a uma lógica prescritiva de currículo que frequentemente sairá à procura de soluções envolvendo técnicas e recursos que remontam ao momento no qual, na educação especial, prescrevia-se a escola comum para alguns alunos e a escola especial para outros. Um exemplo de prática do gênero é o encaminhamento de estudantes para as salas de recursos multifuncionais (SRM).

Com a PNEEPEI (2008), emergiu um discurso de intencionalidade de inclusão plena, para todos, na escola comum. Contudo, Bueno (2012, p. 294) salienta que, embora a política de 2008 tente se opor à lógica segregacionista da educação especial, “[...] se analisarmos mais detalhadamente a perspectiva da educação especial calcada no AEE por meio da implantação da sala de recursos multifuncionais, essa oposição parece não ser tão evidente”. Tal crítica é levantada pelo pesquisador tendo em vista que “[...] a sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um espaço na escola regular ou fora dela, com equipamento, mobiliário e materiais didáticos específicos necessários ao atendimento de alunos com deficiência ou distúrbios” (BUENO, 2012, p. 294). Dessa forma, o enfoque é dado aos equipamentos e materiais didáticos (em sua maioria, selecionados a partir das deficiências) em detrimento da ação pedagógica que poderia ser promovida pelo professor de AEE e seus colegas na escola comum.

Ainda no diálogo com Bueno (2012), é possível resgatar o registro das pesquisadoras Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016, p. 65), que nos convidam a pensar que “[...] o foco dado [...] à importância dos recursos na sala, aliado à revolução que as tecnologias [...] têm

promovido na atualidade também parece induzir uma compreensão [...] de que esses recursos devem assumir a centralidade do AEE”.

Para Bueno (2012), o fato de o serviço especializado se efetivar por meio do uso das salas de recursos multifuncionais demonstra que as atividades desse ofício estão centradas nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência, ou seja, embasadas em um modelo médico-pedagógico de práticas de ensino. Tais afirmações colocam a estratégia do AEE em um novo campo de discussões. Sob o ponto de vista de Bueno (2012, p. 295), essa estratégia pode ser considerada “[...] como permanência da perspectiva tradicional da educação especial, calcada nas contribuições da psicologia e da biologia”, uma vez que ambas se utilizam de práticas com a mesma finalidade: de “[...] superação das dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiências ou distúrbios encaminhados para as classes regulares” (BUENO, 2012, p. 295). A partir dessa estrutura, os espaços são organizados, e as intervenções e os objetivos da ação docente são definidos.

Dessa forma, o modelo médico de deficiência e seus influxos seguem presentes nas práticas pedagógicas no âmbito do AEE. A tradição nessa área se perpetua e é largamente adotada por tendências curriculares que envolvem o reforço, a reeducação, o treino e a ideia de reparação — propostas que se mostram genéricas e homogeneizantes e desconsideram as singularidades de cada aluno.

Confrontando-se os textos de Bueno (2012), Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) e Jannuzzi (2004), compreendemos que, mesmo diante de uma perspectiva inclusiva de educação especial, permanece a dificuldade de se romper com o modelo médico constitutivo da área. Perpetua-se a organização de elementos estruturantes das práticas pedagógicas a partir de metodologias e recursos derivados do modelo médico de deficiência, o que impõe muitos limites à docência no AEE e minimiza a potência da ação pedagógica.

Atualmente, a PNEEPEI (2008) passa por um período de revisão e atualização, momento no qual se anuncia, entre outras alterações, o retorno de espaços já considerados segregados, como é o caso das classes especiais nas escolas comuns. Tal proposta foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 16 de abril de 2018, com a justificativa de defender um sistema educacional inclusivo. Supostamente, com a proposta, garante-se não somente acesso à escola, mas também permanência, aprendizagem e qualidade. No entanto, a iniciativa se utiliza de termos relacionados ao campo da educação inclusiva, mas não dialoga com atores diretamente envolvidos com a inclusão escolar (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Além disso, a atual pretensão de revisão e atualização da PNEEPEI (2008) nos remete ao período histórico já referenciado nesta dissertação, meados da década de 1970, momento de

movimentos relacionados ao princípio da integração, da normalização. Nesse período, estudantes público-alvo da educação especial eram classificados e encaminhados para um formato de escolarização situado entre classe especial, escola especial e escola comum.

Embora a perspectiva inclusiva de educação especial tenha nos apresentado muitos impasses e dificuldades para romper com o modelo médico de deficiência, um retorno à forma integracionista de fazer educação especial tende a reforçar ainda mais a prevalência de tal modelo, visto que a própria organização das salas de recursos tende a ser realizada com base nas deficiências.

Tendo em vista os discursos<sup>21</sup> recentemente realizados pela atual diretora da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), do MEC, Nídia Regina Limeira de Sá, com a atualização da política, pretende-se que as salas não sejam mais nomeadas como sendo de recursos multifuncionais, mas sim como salas de recursos específicos. Pretende-se também incentivar a organização de escolas-polo de atendimento educacional especializado (como escola para o transtorno do espectro autista, escola para surdos, entre outras), nas quais os especialistas atenderão as deficiências para as quais estão habilitados.

O que se evidencia em face da proposta de revisão e atualização da política é um retrocesso nas práticas inclusivas, uma vez que, ao definir práticas pedagógicas com base na deficiência, negligencia, mais uma vez, a condição de sujeito do aluno. Outro ponto crítico refere-se ao retorno de propostas segregacionistas de educação, nas quais os alunos considerados público-alvo da educação especial seriam novamente classificados como aptos ou não a frequentar a escola comum. Portanto, “[...] garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 14).

Diante dos limites aqui apresentados, cabe reiterar: como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns? Na próxima seção, discutiremos sobre o agir pedagógico como experiência no AEE e as possibilidades de acolher os sujeitos da educação inclusiva no processo de escolarização.

---

<sup>21</sup> Vídeos disponíveis na internet, canal da Câmara dos Deputados no YouTube.

## 4 DA PRÁTICA AO AGIR PEDAGÓGICO INCLUSIVO

A partir de cartas que narram experiências vividas por Mateus e seus pares no espaço da escola comum<sup>22</sup>, problematizamos o agir pedagógico como experiência educativa no âmbito do AEE. Ainda, buscamos tecer considerações sobre o trabalho do professor especialista na escola comum.

### 4.1 DESLOCAMENTOS EM DIREÇÃO AO ALUNO-SUJEITO

*O ambiente da escola era familiar para Mateus, estava lá desde a educação infantil. Com a chegada do Ensino Médio, precisou mudar de prédio e explorar outros lugares não tão familiares. O reconhecimento dos novos espaços foi feito de forma cuidadosa. Estudo da planta tátil, auxílio para a leitura das placas de identificação em braile, exploração do perímetro das salas de aula. Mateus logo percebeu que sua circulação se ampliara. Ao entrar na escola, na maioria das vezes, alguém lhe auxiliava a chegar até a sala de aula. No momento que precisava trocar de sala, algum colega, professor ou monitor geralmente lhe oferecia ajuda. Mateus também tinha uma bengala e a levava quase todos os dias para a escola, mas sua relação com esse objeto era muito peculiar.*

*Às vezes andava acompanhado; outras, preferia ir só. Ao deslocar-se sozinho, andava com os braços e mãos estendidas, ora para frente, ora para os lados. Apreciava caminhar pelo pátio sem bengala, a despeito dos riscos, constrangimentos e contratempos.*

*Foi deslocando-se dessa forma que se organizou espacialmente na escola. Por não usar recursos que lhe auxiassem a realizar uma mobilidade segura, ao andar sozinho, já havia se machucado e carregava hematomas pelo corpo.*

*Embora Mateus conhecesse o espaço da escola, o que lhe permitia autonomia, com frequência objetos eram mudados de lugar e outros eram incluídos. Tentávamos fazer algumas convenções para que os corredores mantivessem objetos apenas de um lado para facilitar seu deslocamento, mas a instituição era grande e os ruídos logo apareciam.*

*Quando Mateus começou a explorar ambientes novos, também passou a frequentar a escola em horários de maior fluxo de pessoas. As circunstâncias de deslocamento e mobilidade ficavam ainda mais complexas, e necessitávamos de outras estratégias para melhorar sua segurança nos diversos trajetos e percursos pela escola. Como docente do AEE, entendia que era necessário auxiliar Mateus a construir uma possibilidade mais segura e autônoma para deslocar-se e, nessa situação, o trabalho demandava técnicas de orientação e mobilidade (OM). Busquei um curso específico para ampliar meus conhecimentos e propus a Mateus o trabalho com OM nos encontros semanais de AEE.*

---

<sup>22</sup> Em situações de intervenção pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado

*Ele participou de todas as propostas, aprendeu e praticou as técnicas, fez muitas perguntas. Deslocou-se por diferentes lugares dentro da escola e em seu entorno. Acessou vários tipos de mapas para compreender os percursos que iria realizar. Mateus demonstrava compreender que, ao utilizar a bengala, poderia realizar suas travessias com mais segurança e procedia corretamente mediante a minha direção. Quando o atendimento acabava, contudo, seu comportamento se modificava. As técnicas geralmente ficavam de lado, até que eu ou outra pessoa (um professor, um colega, um funcionário da escola...) indicasse o uso da bengala corretamente. Assim que se percebia mais distante de nós, suspendia a bengala novamente e seguia caminhando do seu jeito. Isso me deixava muito intrigada...*

*Mateus geralmente tinha uma bengala à sua disposição; entretanto, frequentemente negava-se a utilizá-la de acordo com as recomendações indicadas. Aliás, a usava de outras formas: batia nos objetos para escutar o som dos materiais das coisas e, assim, logo descobria se era madeira, metal, PVC, MDF, etc. Várias vezes a bengala era esquecida em casa, no carro, no banheiro, na sala, no ginásio.... Todos tinham que lembrá-lo da bengala, caso contrário era comum esquecê-la.*

*Também fazia parte de seu estilo singular carregá-la de forma suspensa, elevada do chão, de forma que o recurso não lhe dava muitas pistas para antecipar possíveis obstáculos. Assim, mesmo com a bengala, seu caminhar permanecia inseguro e continuava a esbarrar em barreiras. (Arquivo pessoal/Cartas)*

Mateus, o menino que lia ao contrário, estudou na mesma escola desde a educação infantil. Ela pertence à rede privada de ensino e se situa na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Nosso primeiro encontro se deu em 2010, quando ele frequentava a quinta série e eu exercia a função de monitora. Desde aquele momento, mantivemos contato até o final de 2016. Durante esses anos, acompanhei as idas e vindas de Mateus na escola, geralmente acompanhado pelo pai e, às vezes, pela mãe ou pelo irmão. Dada a ativa presença familiar, seu desempenho acadêmico, sua autonomia e seu estilo de vida, é possível intuir que ele tenha contado com diversos estímulos e com um apoio constante desde a primeira infância.

Visto por seus professores como um aluno inteligente, Mateus fazia muitos questionamentos, ora considerados potentes e interessantes, ora um tanto repetitivos. Era falante, de “bom papo” e corajoso. Não hesitava frente às inúmeras dificuldades que teciam seu dia a dia. Pertencia a um grupo de colegas que se divertia ao ouvir suas histórias e imitações: alguns eram próximos dele; outros, nem tanto. Por alguma razão que desconheço, em algum momento interessou-se pelo frigorífico que pertencia a alguém de sua família.

Ao longo de sua escolarização, frequentou espaços especializados onde começou a aprender o braile. Em seguida, passou a estudar o sistema de escrita já no ensino regular. Adaptou-se aos poucos ao aparelho auditivo, o que lhe possibilitou melhores condições de comunicação. Expressava-se bem por meio da fala e conseguia escutar quem estava próximo. Ingressou no AEE durante o ensino comum, logo depois de o serviço ser implementado na escola. Nessa mesma época, assumi como professora do AEE. As demandas escolares do processo de inclusão de Mateus eram de acesso curricular por meio da construção de materiais táteis, da tecnologia assistiva — multiplano, notebook com leitores de tela, aparelho auditivo de frequência modulada (FM), especificidades do braile — e de outros recursos capazes de favorecer a aprendizagem, a autonomia e o laço social.

A possibilidade de brincar e conviver em contextos coletivos de educação infantil, o apoio da monitoria em atividades extras, a organização institucional para acolher alunos como Mateus e criar condições de acesso e permanência, a parceria entre familiares e docentes, a aposta no AEE são materialidades que dizem também do compromisso institucional com a perspectiva inclusiva.

As três cartas que compõem esta seção — *Deslocamentos em direção ao aluno-sujeito*, *Do berro as histórias que salvam* e *Desejo de escutar* — têm por material bruto, por condição de experiência, esses fatores. À *la* Mateus, optamos por compartilhar cenas, descrições e palavras capazes de suspender certezas no âmbito do AEE.

As missivas não respondem a uma ordem cronológica, mas sim à lógica de uma construção *a posteriori*. A partir de leituras e de escritas distanciadas no tempo, percebemos que, de forma individual ou em conjunto, seus enunciados eram capazes de desestabilizar o tradicional modelo médico praticado nos serviços prestados pela educação especial.

As cartas dão a ler o diálogo com a psicanálise — presente desde o início da pesquisa, mas só agora anunciado — e permitem inscrever um agir pedagógico relacionado ao reconhecimento de temáticas muitas vezes silenciadas e invisibilizadas na escola.

A psicanálise, inventada por Sigmund Freud (1856–1939), é atenta àqueles considerados excluídos, marginalizados e que não têm sua palavra reconhecida. Nesse sentido, estabelece a fala (do aluno, por exemplo) e a escuta (do professor) como fulcrais, condição ética e política da educação como experiência. Também a partir do diálogo entre educação especial e psicanálise, suspendemos os conhecimentos divorciados do sujeito e do inconsciente e assumimos o não-saber como condição para pesquisar. Essa douda ignorância, capaz de responder às demandas intrínsecas à vida escolar com uma pergunta, mostrou-se essencial para que chegássemos até aqui e esboçássemos estas linhas, ainda provisórias e precárias.

#### 4.1.1 Os limites da prática pedagógica prescritiva

O AEE, em sua constituição legal, conforme anunciado na segunda seção, tem caráter suplementar ou complementar de ensino e deve garantir o pleno acesso e participação dos estudantes considerados com deficiência nas mais distintas situações escolares. Ao professor são atribuídas as funções de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de promover tal acesso e aprendizagem. No caso de pessoas consideradas surdocegas, a orientação e a mobilidade são temas prioritários.

O fascículo *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial* é um manual de orientação pedagógica desenvolvido para docentes que inclui orientações específicas ao professor do AEE. Em suas páginas, constam recomendações que pretendem, entre outros anseios, “[...] colaborar na eliminação das barreiras que impedem os alunos com deficiência de acessar a todos os ambientes escolares e seus entornos, com segurança e autonomia” (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 06). Esse documento é um dos materiais que buscam orientar a prática pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Mateus era considerado surdocego. Sua forma de locomoção na escola não era segura, e os esbarrões eram rotineiros e perigosos. Durante o seu ensino médio, a situação se tornou ainda mais complexa. Ao AEE foi demandado apoio a fim de desenvolver a autonomia de Mateus. Para tanto, a organização espacial da escola e a parceria com gestores, alunos, demais professores e funcionários eram fundamentais. Além disso, era preciso intensificar o trabalho com a bengala longa.

Ao longo da história, a bengala tem funcionado como um objeto auxiliar incorporado aos movimentos das pessoas consideradas com deficiência, principalmente aquelas cegas, com baixa visão ou surdocegueira. Atendendo às técnicas de orientação e mobilidade (OM), a bengala é praticamente considerada uma extensão do corpo de quem a usa, uma vez que, ao utilizar as empunhaduras<sup>23</sup> de forma adequada, ela é capaz, por exemplo, de sinalizar possíveis obstáculos (como buracos, degraus e pilastras).

O que os manuais calam e Mateus faz falar é que a bengala também atua como um marcador da deficiência para aquele que a possui. Se, como vimos anteriormente, a deficiência é ainda lida pela negatividade, provocando exclusão e estigmatização social, o treinamento

---

<sup>23</sup> Configuração adequada da mão para segurar a bengala.

sistemático, a experimentação pela prática e o próprio processo de apropriação espacial não se efetivam sem ambivalência e resistência.

Mateus aprendeu as técnicas, executava-as durante os atendimentos, porém não as incorporou ao seu caminhar cotidiano. A bengala permanecia suspensa, a despeito de todas as técnicas e orientações. Como ler seu gesto e identificar seus possíveis sentidos diante de tamanhos e efetivos riscos?

Havia algo que parecia se mover em Mateus de forma pendular: ora aceitava, ora recusava o conteúdo da OM. Se, por um lado, podia ganhar (independência na locomoção), por outro perdia (a livre movimentação de braços e mãos). A travessia segura era conquistada junto à marca da deficiência. Esse paradoxo desassossegava o menino e a comunidade escolar e colocava em xeque a prática pedagógica que se supunha exata, precisa e sábia dos seus procedimentos. Como seguir amparando Mateus se o convencimento não fora suficiente?

#### **4.1.2 O sujeito na cena educativa**

A despeito das diretrizes inclusivas, que introduzem a diversidade como pressuposto ético, político e pedagógico, o saber-fazer docente, no contexto do AEE, persiste fortemente influenciado pelo modelo médico de deficiência. Sob essa perspectiva, os procedimentos possuem forte cunho behaviorista e almejam padronizar e homogeneizar as práticas pedagógicas em educação especial. A intervenção eficaz, por sua vez, exige o controle dos meios e de seus efeitos e o desenvolvimento de habilidades e competências úteis, capazes de promover a adequação social.

O agir pedagógico faz oposição a essa forma de conhecer e proceder e pode advir quando se suspendem os procedimentos genéricos. Mais importante de como e por que se faz, é o próprio fazer, que pode borrar sentidos cristalizados.

A interlocução entre a educação especial e a psicanálise propõe recolocar o sujeito no centro da cena pedagógica e estabelecer a aprendizagem por meio de uma construção artesanal. Para tanto, “[...] se desiste de tratar o aluno pela via dos ideais ou do padrão universal” (COSTA, 2012, p. 126), classificando-o e categorizando-o em grupos, para assumirmos uma responsabilidade com o que é singular, único.

Kupfer (2010, p. 266) nos lembra que a ideia de sujeito predominante em nossa cultura é entendida como “sinônimo de indivíduo, de singularidade. E terá uma ressonância fundamental: a de liberdade. O sujeito é a manifestação livre da pessoa, é seu grito de liberdade”. A autora alerta que tal acepção deveria causar estranheza ao campo da educação e

da cultura, a começar pelo fato de que a própria origem do termo em latim se refere àquele que se assujeita, se submete. O sujeito do inconsciente se distancia dessa noção e, para Kupfer (2010), não raro se encontra apartado do campo escolar, apesar de sua capacidade em renovar possíveis sentidos da escola e da docência, cada vez mais afeitas à hiperadequação social.

A perspectiva do sujeito em psicanálise se coloca a partir da razão do inconsciente: ao contrário do que defendeu Descartes, o sujeito não se trata de uma coisa pensante, aut centrada e suficiente; ele se manifesta na hesitação, na dúvida entre isto ou aquilo, no ato falho, no sonho; é um sujeito-efeito da linguagem e da cultura (QUINET, 2012).

Considerando-se a historicidade da educação especial, é possível perceber que o modelo médico-pedagógico persiste e produz práticas sectárias e alienantes para o aluno e para o professor. A prática pedagógica se efetiva a partir de um aluno genérico pautado pelo diagnóstico. Portanto, pensar a perspectiva do agir pedagógico inclusivo, reiteramos, faz oposição a esse conjunto de ideias. Isso não significa denegrir o conhecimento do professor especializado. Queremos apenas lembrar que procedimentos, técnicas e recursos dissociados do sujeito — seja ele aluno ou professor — inviabilizam o princípio ético, político e pedagógico do AEE na perspectiva inclusiva: o da diversidade. Esse tipo de ação também não valida como constitutivos da experiência pedagógica e educacional o hesitar, o titubear.

Mateus não negava necessariamente o uso do recurso e carregava a bengala. Ele rejeitava, talvez, a hiperadequação que lhe fora inicialmente imputada a partir do uso surdo e cego dos manuais por parte da docente. Hesitava frente aos efeitos de portar um objeto que marcava socialmente algo ou alguém de menor valor. Sua posição produzia consequências: os hematomas no corpo e, possivelmente, na alma.

Mateus também produzia uma espécie de jogo com seus professores, uma forma lúdica de agir que, afinal, reforçava o laço social. Essa maneira de ser aproximava outros alunos para lembrá-lo da bengala, para andar ao seu lado como guia vidente, para acompanhá-lo em seus deslocamentos. Ver esse tipo de partilha do contexto institucional comum entre pessoas cegas e videntes possibilitou, a todos, o reconhecimento de muitas aproximações entre esses pares.

Aprendemos com Mateus algo valoroso para pensar o agir pedagógico inclusivo: ir além da técnica, ler a potência em seu avesso, criar novas formas de uso para os recursos, inventar possibilidades para prosseguir no processo de escolarização e não negar os impasses e as fraturas do processo.

Assim como Mateus, também continuamos esbarrando em obstáculos para operar os modos de fazer a educação inclusiva. Seguimos, dia após dia, aprendendo a lidar com os hematomas que marcam nosso corpo no esforço do fazer pedagógico cotidiano. Mateus, com

seu deslocamento precário e improvisado, segue em frente. Talvez ele possa nos ajudar a refletir sobre a forma como lidamos com os obstáculos que se colocam nos processos de escolarização.

Neste momento, tomamos de empréstimo o conceito de aluno-sujeito registrado por Kupfer *et al.* (2017a, p. 10), que nos ajuda a pensar que, para a psicanálise, os alunos considerados com deficiência:

[...] não são apenas um conjunto de feixes de nervos, músculos e ossos comandado por comportamentos automáticos a serem condicionados, adaptados e canalizados; [...] mas que são habitantes desse corpo ao mesmo tempo que habitados por ele, e não existem sem que um laço com os outros as constitua, as mantenha e lhes dê um sentido marcado pelo desejo.

Uma prática inclusiva, segundo os autores, requer dar voz aos alunos-sujeitos, escutá-los, “fazê-los dizer” (KUPFER *et al.*, 2017a, p. 10). Requer também implicação e responsabilização por parte do professor em relação ao seu ofício.

Recolocar o sujeito na cena escolar — aluno-sujeito e professor-sujeito — pode renovar o sentido de alguns impasses que povoam o AEE na perspectiva da educação inclusiva. O processo de aprendizagem, inclusive de OM, passa a ser construído considerando-se as resistências e as ambivalências como condições de possibilidade. O corpo-bengala resiste, esbarra, cai, fratura. É claro que a vida do menino não pode estar em risco; porém, tampouco os impasses constitutivos do próprio ato de vir-a-ser sujeito podem ser reduzidos a procedimentos prescritivos, genéricos e desvinculados dos contextos onde ocorrem. Nesse sentido, a ambivalência, a hesitação, o erro e a dúvida não são lidos como problemas a serem descartados, fatos que atrapalhem o trabalho do AEE, marcadores da desadaptação de Mateus diante do recurso que necessita. São elementos acolhidos e constitutivos da própria condição que torna o AEE possível: a da alteridade.

O não uso da bengala marcava um lugar: a posição de Mateus, naquele momento, naquele contexto, perante seu corpo, nos espaços por ele habitados. Sabendo disso, minimizamos os riscos e estabelecemos diferentes processos no ambiente escolar em parceria com familiares, colegas, docentes e funcionários. Uma rede, eminentemente simbólica, amparava o caminhar de braços elevados, esticados, estranhos; os sons continuaram a chegar pela bengala lançada aos céus, colidindo com os diferentes objetos. Ao suspender a bengala, Mateus nos remetia a um limite, não das técnicas de OM em si, mas ao limite dos procedimentos, processos e práticas pedagógicas que negligenciam a noção de sujeito; era o limite da atuação acrítica dos profissionais da educação e dos docentes, uma atuação alienada e alienante (VOLTOLINE, 2018). É em direção a esse aluno-sujeito que agora nos deslocamos.

## 4.2 DO BERRO AS HISTÓRIAS QUE SALVAM

*A turma estudava histórias em quadrinho (HQ). Cada estudante construiria a sua e ainda não sabíamos como propor tal trabalho para Mateus, muito curioso sobre os detalhes desse gênero textual. Na época, tínhamos poucos materiais em braile e, ao tateá-los, vários desenhos e informações da cultura vidente não faziam muito sentido. Meio sem saber como, fomos nos aventurando pelos caminhos da audiodescrição. De repente, Mateus perguntou sobre a onomatopeia. Explico e, alguns minutos depois, percebe que as produzia o tempo todo: Puffff! Páa! Tchiiiiiiii! Méee! Béeee! Muuuu! Tóin! BRRRRRRRRRR! Plá! Trec! Costumeiramente fazia sons com a boca, imitando animais, improvisando barulhos de explosões, representando sons variados. Rapidamente se apropriou do conceito.*

*Mateus também gostava de saber do que as coisas eram feitas: “o que tem no extintor?”, “do que é feita esta parede?”, “como é feito o gás?”, “como funciona uma pistola pneumática?”, “que materiais têm nessa maquete?”. Esse querer saber muitas vezes o levava a desmanchar as coisas, inclusive, os materiais táteis eram alvo de desmanche. Ao longo de um período significativo, relacionava os novos conhecimentos a um lugar específico: o frigorífico. Ouvia os mugidos, os berros dos animais, fazia perguntas para as pessoas que lá trabalhavam. As onomatopeias mais presentes em seu dia a dia advinham desse lugar.*

*Ao organizar sua HQ, Mateus, muito conhecido por suas peraltices, narrava suas artes como se fossem realizadas por outro menino, o Gabriel. Ele contava que esse menino era “terrível”, “medonho”, sempre falava na escola sobre as “artes” de Gabriel.*

*A descoberta da onomatopeia provocou Mateus a produzir sua HQ com detalhes. Ele queria contar as aventuras de Gabriel no frigorífico. Primeiramente, escreveu a história em braile, queria ilustrá-la também. Pensamos nas formas de contar, oferecendo palavras, texturas, sentidos, espaços para temas como o abatedouro, a morte, o berro, a vida que se esvai, a pura carne, a agressividade. Propus que pesquisasse objetos capazes de produzir sons associados aos que gostaria de narrar por meio de sons sequenciados. Enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho.*

*No dia de realizar sua HQ, foi-lhe apresentada uma bancada com barras de gelo, vasilhas com água, pedaços de plástico, papéis barulhentos, chaves... Cada cena era representada com sons. Cada tiro era uma barra de gelo lançada ao chão. Mateus poderia quebrar, rasgar, lambuzar. Sua HQ foi gravada, escrita em braile e ilustrada por imagens em relevo, pois Mateus e Gabriel quiseram desenhar. Posteriormente o trabalho foi compartilhado com a comunidade escolar em uma feira pedagógica.*

*A história contada por Mateus por meio de Gabriel leva o leitor para dentro da câmara fria, reproduz o choque, o soco, de uma pistola pneumática e o berro de um boi atordoado, em seu último instante de vida. Reproduz a queda do corpo, transformado em pura carne. Através de um universo*

*complexo de sons, sensações, sombras, palavras, onomatopeias e cores, Mateus inscreve o tanto de morte que incide na vida. (Arquivo pessoal/Cartas)*

#### **4.2.1 Implicações com a narrativa do aluno-sujeito**

Ao buscarmos a palavra “agir” no *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, encontramos “[...] ‘obrar, operar, atuar’ XIX. Do lat. ago agēre” (CUNHA, 2010, p. 18). Na plataforma Origem da palavra (2019, documento eletrônico), localizamos “[...] impelir, atuar, fazer, colocar em movimento”. No *Dicionário Michaelis* (2019, documento eletrônico), “Levar a efeito; atuar, obrar, realizar. Provocar um efeito ou uma reação”.

Obrar, operar, atuar, agir. Verbos no infinitivo. O *Dicionário de sinônimos online* (2019, documento eletrônico) nos lembra que infinitivo traz como expressão de sentido o infinito, o desmensurável, o ilimitado, o incalculável, o incontável, o indeterminado. É o modo verbal que remete a portas abertas, processo em construção. Essa é uma circunstância que devemos ter em vista para o agir pedagógico no AEE. A lente do agir pedagógico busca afrouxar os nós do tecnicismo/cientificismo na educação que se pretende inclusiva. Na cena pedagógica, propomos um agir no sentido de dar voz ao sujeito, num esforço de escutá-lo e de acolhê-lo para construir com ele uma experiência.

O agir pedagógico vem sendo tecido a partir das pesquisas realizadas pelo NUPPEC (eixo 1) e, seguindo as linhas investigativas do referido grupo, é possível borrar limites do que se anuncia como tradição na prática pedagógica da educação especial. Um dos operadores capazes de cunhar tal perspectiva alude à ideia de reconhecimento.

Ullrich (2017) apresenta o reconhecimento como uma lente capaz de contextualizar as perspectivas que engendram e circunscrevem a educação especial. As perspectivas (ou lentes) apresentadas possuem viés ora caritativo, ora médico, ora político-legal (inclusivo). O pesquisador vincula a questão da alteridade às situações concretas em que ela é vivenciada, com efeitos nos campos da moral, da ética e do agir pedagógico. Nesse sentido, o agir pedagógico também é uma forma de reconhecer ou não o aluno como um alvo de caridade e pena; um outro a ser curado ou a ser incluído. Todas essas posições apresentam efeitos subjetivos e sociais.

Lima (2018) propõe uma discussão acerca dos efeitos e da prevalência do discurso tecnicista/cientificista, revelando aos docentes a alternativa epistêmica e discursiva fundamentada na experiência do ordinário. Sua defesa é de que “[...] ler e escrever o ordinário é uma ferramenta suficientemente robusta para o reconhecimento da alteridade em

circunstâncias onde ela é facilmente tirada do jogo, como na educação daqueles que raramente falam por si mesmos” (LIMA, 2018, p. 61).

A investigação realizada por Mörschbacher (2015) faz frente à perspectiva tradicional da educação especial ao propor o brincar como ato pedagógico no AEE. Em diálogo com a psicanálise, apresenta o pressuposto da educação como experiência atenta ao singular e capaz de reintroduzir o jogo e o lúdico nesse serviço.

Vamos, agora, retornar à sala de aula. Diante da proposição do trabalho com histórias em quadrinhos, as professoras envolvidas na cena, da sala de aula comum e do AEE, não sabiam como apresentar e propor a construção de tal gênero literário ao aluno Mateus. Utilizaram, inicialmente, os recursos técnicos que tinham: revistas em braile. Contudo, esses materiais não deram conta de ilustrar, de forma compreensível, o conteúdo abordado. Então, seguiram tateando formas de aproximar a proposta a Mateus.

Ao lidar com os limites do conhecimento e mantendo o diálogo com o aluno e com a turma no desafio de narrar uma história — além das ciências, das teorias, de perspectivas técnicas e de metodologias —, surgiu, enfim, uma possibilidade: um saber-fazer com Mateus, construído na relação, “[...] um outro tipo de saber que os professores desconhecem saber, mas sabem. Trata-se do saber inconsciente que, por ser inconsciente, é desconhecido. É um saber não sabido” (KUPFER *et al.*, 2017b, p. 28). Sustentado pela psicanálise, esse é o saber que nos rege, um saber que move o trabalho psíquico e a relação com o outro.

Embora frequentemente professores subestimem a potência desse saber em seus manejos diários da escola, ele está presente: opera e faz ou desfaz laços. A racionalidade médica, técnica, fortemente presente em nossa cultura na educação especial, muitas vezes nos leva a compreender que, se não sabemos sobre a deficiência, sobre a síndrome, sobre as técnicas na perspectiva do especialista, então não sabemos nada; logo, não estamos aptos a ensinar. Contudo, “[...] a experiência de muitos professores inclusivos [...] diz o contrário: passado certo tempo com um aluno em situação de inclusão, eis que vem ao professor uma maneira de abordá-lo, de ensiná-lo, sem que ninguém o tivesse ensinado” (KUPFER *et al.*, 2017b, p. 28). É na relação com o próprio aluno que essas possibilidades se constroem. O que nos interessa aqui é “[...] esse saber que não está disponível em sua consciência, mas mesmo assim opera” (KUPFER *et al.*, 2017b, p. 28).

Seguindo as pistas deixadas por Mateus, foi possível encontrar um caminho. Com isso, entendemos que “[...] cada sujeito se conduz através de uma direção por ele mesmo determinada, ou seja, educar uma criança significa dirigir a palavra, conversar com ela, e não sobre ela, como o faz o especialista” (COSTA, 2012, p. 130).

A partir do diálogo com a psicanálise, propomos pensar que, como professores do AEE, podemos sustentar processos inclusivos atentos às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns por meio do saber inconsciente, saber esse atravessado pelo desejo dos sujeitos (aluno e professor) implicados na cena pedagógica. Nesse contexto, há um deslizamento do lugar docente em que supostamente tudo se conhece para um saber possível, contingencial e precário: uma travessia didática, epistêmica e ética.

O agir pedagógico desponta para um fazer fora dos moldes do modelo médico-pedagógico. Em uma dimensão ética, desfaz a hegemonia do procedimento prescritivo, abrindo espaço para a possibilidade de construir algo que ainda não existe. Por meio de uma ação inventiva, aluno e professor atribuem a elementos simples do cotidiano — gelo, vasilhas com água, pedaços de plástico, papéis barulhentos, chaves... — novos sentidos em uma cena construída artesanalmente. Algo da ficção surge para auxiliar o aluno — e o docente — em uma travessia. A experiência com Mateus é um exemplo disso: ele aprende e compreende conceitos e é convidado para uma situação de criação na qual suas histórias, as narrativas sobre o frigorífico, são escutadas e compartilhadas.

O reconhecimento do aluno-sujeito demanda comprometimento docente na cena pedagógica. Isso permite reconhecer os limites e a precariedade de seu próprio fazer; bem como acolher ambivalências e, por exemplo, a recusa da bengala e os deslocamentos entre escola e abatedouro. Mateus — enquanto aluno-sujeito — trouxe à cena escolar, ao contexto do AEE, temas que não são apenas estrangeiros à sala de aula, mas são considerados tabus sociais, questões desconcertantes. O aluno-sujeito, portanto, foi capaz de desnudar o real: o limite do corpo, a presença da morte — nossa abissal fragilidade.

À *la* Mateus, compreendemos o agir pedagógico como experiência possível de acolher aquilo que resiste às palavras e às imagens e não recuar frente a temas como a morte, a agressividade, o estranho e o atípico. Deslocar-se em direção ao aluno-sujeito, do berro às histórias que salvam, é priorizar o que se articula ao nível do som em detrimento do sentido e assim encorajar a aproximação com vivências, temáticas e terrenos difíceis de serem penetrados. Os elementos usualmente vistos como negativos do horror, do abate, do tiro da pistola, da cegueira, do inaudível, do que escorre, quebra, cai, desmancha, gela, rasga e lambuza ganham a cena e são reconhecidos e explorados a partir do que têm de beleza. “O que aí opera é a possibilidade de uma abordagem positiva no saber sobre a morte, uma perspectiva na qual a morte não precisa ser negada (MURANO, 2010, p. 57).

### 4.3 SOBRE O DESEJO DE ESCUTAR

*No pátio, na cozinha, no ginásio, na sala de aula — o atendimento educacional especializado, para Mateus, acontecia em diversos cenários da escola comum. Ele demandava por um espaço amplo a ser explorado e reconhecido de diferentes formas. Suas curiosidades e perguntas reverberavam pelos espaços escolares, sua característica questionadora era sempre lembrada por todos ao seu redor. É preciso muitas palavras para descrever Mateus e os muitos encontros com ele na escola.*

*“Que barulho é esse?”, “como é feito o som?”, “como a vuvuzela faz barulho se está vazia por dentro?”, “como que um som pode voltar para a gente?”, “como se forma o eco?”.*

*Talvez essas sejam algumas das interrogações mais sonoras que a capacidade de ouvir tenha me proporcionado escutar. Quem pergunta é ele: Mateus. Menino atento que vive a construir inquéritos intermináveis sobre o som e o silêncio do cotidiano.*

*“Muuuu!” “Béeee!” “Méee!” “ihihhi!”*, sons emitidos pela vaca, pelo cabrito, pela ovelha, pelo cavalo... Esses lhe encantavam. Repetia-os cotidianamente nos corredores da escola, principalmente quando estava sozinho. Ao encontrar alguém, logo puxava conversa: “você já viu um boi?”, “conhece uma pistola pneumática?”, “sabe como é um brete?”. Ele apreciava os barulhos advindos da natureza e da indústria. Todo material diferente que pegava na mão explorava na tentativa de fazer ruir um som. A textura daquilo que tocava parecia não ser suficiente. Mateus desejava ouvir os objetos, as pessoas, os animais, a natureza.

*Na busca pela descrição mais acertada sobre as coisas que o rodeavam, ele desenvolvia a habilidade de capturar os mais variados sons criando um acervo de timbres, tons e barulhos que deixavam ruídos atroar. Com um gravador em seu bolso, vivia e registrava experiências a todo instante. Um dia perguntei sobre o que gravava com aquele objeto, inicialmente compreendido por mim como um recurso para registro para aulas teóricas e expositivas. Tomava o gravador, naquele contexto, apenas como tecnologia capaz de armazenar conteúdo.*

*Ao ouvir os registros que habitavam o gravador, eis uma surpresa! Uma coleção de barulhos: O ruído afiado do motosserra. A deformação do concreto com uma furadeira. Uma torneira ansiosa pingando. O cansaço das dobradiças abrindo e fechando espaços. O burburinho vertiginoso das pessoas conversando. A tranquilidade e a fúria do vento. A distorção da música alta. A descoberta da existência e do funcionamento de um motor. A rudez dos mugidos coletados no espaço rural. A morte dos bois em um abatedouro. Os latidos de cachorros da vizinhança. A doçura nas vozes das meninas mais bonitas. Entre tantos sons, a voz da linguagem professoral. Esta última sempre surgia em segundo plano nas gravações. Em primeiro plano despontavam os ruídos da sala de aula. O cochicho dos colegas. O balanceio do corpo de Mateus, que fazia ruir os parafusos das cadeiras escolares.*

*Mateus inventava o mundo, nem sempre passível de ser reconhecido através de seus olhos e gestos. O revoar das estações de rádio. O céu azul da música gauchesca. O pulsar das batidas de um funk. O barulho da balada. O diálogo com uma prenda que quer lhe ensinar a dançar. A memória*

*audível do encontro com os argentinos na praia. Uma coleção de mugidos, batidas, músicas, vozes, xingamentos, palavrões, confissões...*

*Mateus queria saber como o som era feito. Muitas pessoas tentavam explicar, mas ele sempre trazia perguntas que exigiam conhecimento mais profundo sobre essa questão. Ao longo da sexta série, a inquietação com o som foi intensa. Em um dos atendimentos, me pus a registrar o que o estudante gostaria de saber sobre o som. Conversando com outros professores, percebi que o conteúdo seria estudado por uma turma do ensino médio, mas Mateus apresentava uma demanda por acessar esse conhecimento, de forma mais intensa, ao longo da sexta série. Então conversamos com o professor de física. Ele acolheu Mateus em uma aula junto dos alunos do ensino médio. Esse foi um dos dias mais felizes daquele ano. Enfim, foi possível encontrar um lugar escolar para o desejo de escutar. (Arquivo pessoal/Cartas)*

Freud (1996) concluiu que os psicanalistas deveriam escutar cada caso como se fosse o primeiro. Embora suas orientações se dirigissem aos psicanalistas, é possível colocar a sua afirmação em diálogo com vários autores e pesquisadores, e a escuta pode ser entendida numa dimensão ampliada, com as devidas ponderações, para além da clínica.

Nesta dissertação, propomos a escuta como um dispositivo necessário para construir possibilidades de um agir pedagógico inclusivo. Escuta como um fazer que envolve atenção, sensibilidade, acolhimento, generosidade e que demanda tempo. Quanto à dimensão dessa escuta, consideramos pertinente dialogar com dois personagens/autores: o palhaço e o psicanalista. Claudio Thebas é o palhaço, e Christian Dunker, o psicanalista. Ambos publicaram um livro cujo título carrega suas funções profissionais. Na obra, Dunker e Thebas (2019) tecem uma conversa que nos serve para a discussão tratada aqui. O palhaço, um escutador da plateia. O psicanalista, um escutador na cena clínica. O encontro entre ambos nos auxilia a perceber que “[...] todo e qualquer conteúdo que aprendemos vem junto com uma forma de escutar e de dizer” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 11).

O que implica a tarefa de escutar? Podemos escutar sempre? Dunker e Thebas (2019) propõem pensar a escuta como atribuição de significado àquilo que o outro fala. No entanto, “[...] às vezes escutar dá certo, às vezes não dá muito certo e às vezes dá errado. Escutar é uma arte que envolve risco” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 25).

Os autores não discutem as condições fisiológicas da audição; o centro de sua discussão está no posicionamento ético do escutador. Perguntam: no século XXI, estamos dispostos a escutar o outro? E a nos escutar? “Escutar com qualidade é algo que se aprende. Depende de alguma técnica e exercício, mas também, e principalmente, de abertura e experimentação” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 24). Para aprender escutar, é necessário um cauteloso tatear,

capaz de desvendar texturas, silhuetas e contornos que o simples ouvir não nos oferece. Escutar está relacionado a movimentos sutis de generosidade, os quais nos permitem ver aquilo que o outro nos fala como algo que torna mais rica a experiência que compartilhamos.

Uma escuta é possível quando há desejo. Escutar não se restringe ao ouvir palavras ditas. A escuta é também das expressões, das ações, dos gestos, da suspensão da bengala, dos ruídos, das onomatopeias e inclusive do silêncio. Escutar requer outra forma de lidar com o tempo, e “[...] o mais importante na escuta é não compreender cedo demais e não tentar compreender tudo” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 74). O tempo da escuta é subjetivo e exige um ouvido acolhedor e atento. Aqui, a perspectiva da compreensão ocupa outro plano.

Uma escuta não acontece na pressa; demanda um processo cuidadoso no qual estamos disponíveis para o outro e aquele que fala pode também, em algum momento, fazer uma escuta de si. “Palhaços e psicanalistas concordam que a arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 24). Precisamos primeiro aprender a nos escutar para, logo, conseguir escutar o outro; “[...] escutar-se é desconhecer-se, despir-se do conhecido e das inúmeras versões que fazemos e refazemos de nós mesmos, a que a psicanálise chama de narcisismo” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 27).

A partir do instante em que nos escutamos, já não nos interessa ocupar uma posição de poder; interessa-nos estar em um lugar no qual conseguimos nos conectar ao outro, na simplicidade de um escutador. “Quando a gente se escuta, surge uma espécie de confiança que faz da experiência de estar junto o centro de gravidade da história” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 21).

Aquele que escuta assume uma responsabilidade ética no laço com o outro, o que é muito diferente de ouvir. Apenas ouvir não implica tal movimento. Um dos efeitos possíveis através da escuta é a construção de uma relação de confiança entre os pares, na qual permitimos que o outro tenha espaço em nós, isto é, “[...] a escuta também é a arte de nos tornarmos outros para nós mesmos, e deixar que o outro se torne um habitante de nós” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 69).

O ato de escutar nunca se realiza sem ruídos. “Quando não há equívoco não há escuta. Isso não ressoa perfeitamente como a arte do palhaço e suas trapalhadas, equívocos e desentendimentos?” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 78). Ao ocupar o lugar de escutador, nos expomos, nos despimos de nossas certezas e convicções. “Escutar o outro presume que ele possui suas razões, seus motivos e está determinado por certas causas” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 79).

Ao escutar, podemos aceitar convites, viajar, experimentar, jogar, brincar, aventurar-se com o outro. “Saber jogar ou brincar é importante para se formar na arte da escuta, mas o teatro também é” (DUNKER; THEBAS, 2019 p. 72).

No fazer docente cotidiano, desenvolver a escuta pode apontar para novos caminhos pedagógicos, que só podem ser descobertos ao andarmos de mãos dadas com nosso aluno, por exemplo, servindo de guia vidente e atribuindo sentidos àquilo que ele nos apresenta todo dia, uma vez que “[...] escutar é uma experiência que se renova a cada encontro” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 140).

O sujeito escutador, na experiência, torna-se um lugar capaz de hospedar o que acontece. Nesse sentido, escutar pode ser um fazer que concerne ao palhaço, ao psicanalista, a nós educadores e a tantos outros que se doam a essa experiência vivida com o outro.

No cotidiano, muitas vezes levamos nossas vidas no piloto automático, respondemos sem pensar, antecipamos o que o outro tem a nos dizer; enquanto alguém nos conta algo, ficamos apenas esperando nosso momento de falar, respeitando minimamente a cordialidade nas relações. Na situação de Mateus e suas gravações, por exemplo: elas poderiam ter escapado, poderiam ter sido esquecidas entre as tantas ocorrências cotidianas da escola; mas não, a cena foi resgatada. É importante, portanto, investigar, refletir, escutar novamente, assim como Mateus fazia com o conteúdo de seu gravador.

Ruídos, barulhos, vozes e tantos outros sons poderiam ser ouvidos rapidamente por muitas pessoas. Para Mateus, porém, era diferente. Ele operava em outro tempo; queria guardá-los, ouvi-los novamente. Inclusive nos aventuramos a dizer que o aluno-sujeito construiu uma lógica particular de se relacionar com os sons: ouvir, gravar, escutar, perguntar. Mateus colecionava algo que não importava a mais ninguém. Como a figura do narrador em Benjamin, sua forma de fazer se assemelha à “[...] figura do trapeiro, [...] do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder” (GAGNEBIN, 2006, p. 54). Mateus não queria deixar o som se perder. Sua maneira de registrar as coisas se ampliava com esse fazer que poucos entendiam.

Mateus, um aluno-sujeito que merecia ser escutado. Um menino que aprendeu de uma forma singular a potência da escuta. A partir dos fragmentos guardados em seu gravador, desenvolveu uma maneira particular de conhecer e interagir com o mundo. Graças à relação muito singular com tal objeto, começou a enunciar perguntas que o conectavam ao conhecimento científico. Foi na experiência da escuta, interagindo com diferentes pares, que Mateus passou a se interrogar sobre a origem do som.

Entre os professores de Mateus, surgiu a acolhida de suas questões, que as valorizava e as endereçava a um profissional especializado na cena escolar:

*Conversando com outros professores percebi que o conteúdo seria estudado por uma turma do ensino médio, mas Mateus apresentava uma demanda por acessar esse conhecimento na sexta série. Então conversamos com o professor de física. Ele acolheu Mateus em uma aula junto dos alunos do ensino médio. Esse foi um dos dias mais felizes daquele ano! Enfim, foi possível encontrar um lugar escolar para as perguntas de Mateus. (Arquivo pessoal/Cartas)*

Generosamente, o professor o acolheu e abriu espaço para dialogar sobre suas perguntas em interlocução com alunos da escola matriculados em um nível mais avançado da educação básica, mas que, naquele momento, estudavam o assunto de interesse de Mateus: o som.

Cientes da provisoriedade deste momento de escrita, propomos ressignificar o agir pedagógico no âmbito do atendimento educacional especializado relacionando-o com a pergunta<sup>24</sup> que sustentamos em relação aos alunos-sujeitos da inclusão escolar e ao acolhimento e à escuta que oferecemos às suas produções.

---

<sup>24</sup> Como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a experiência? (BENJAMIN, 2012, p. 123)

O sol está se pondo, os pássaros já pararam de cantar, as sombras do anoitecer prenunciam o fim de mais uma jornada. No escuro da noite, uma lamparina. Fogo na lareira. Um encontro entre curiosos que insistem em compartilhar experiências, que já não são mais minhas, nem suas. São nossas.

No primeiro crepitar, anunciamos a que viemos. Não como colonizadores prestes a propor tratados e delimitar territórios para possuí-los, mas na simplicidade de camponeses ensaístas que dialogam com a literatura; como pessoas que acreditam na potência das cartas para transmitir experiências de escolarização envolvendo alunos-sujeitos considerados com deficiência na escola comum.

Nos entornos da “lareira”, aquecidos pelo compartilhamento de experiências, nos empenhamos em não deixar morrer a tradição do narrador. Nesse intento, uma coleção de cartas se fez ensaio sobre o agir pedagógico no AEE. Partimos do entendimento de que falar sobre educação especial não ocorre sem ruído, sem felicidade, sem jogo, sem incertezas, sem mal-estar. Abordar a vida na escola requer uma escrita pulsante, vibrante e repleta de afeto. Tentamos resgatar esse tom de escrita ao evocar a forma epistolar de registros das práticas na escola.

Nesse percurso, apresentamos o contexto histórico mais geral das diretrizes inclusivas, mantendo nosso foco nos princípios da educação especial. Compreendemos, por exemplo, que as cartas, os documentos e as resoluções propostas desde a Carta das Nações Unidas clamam por melhores condições de vida, por uma forma digna e respeitosa de habitarmos os espaços coletivos. Reconhecemos também que a escola é um dos primeiros lugares sociais que nos convoca a viver uns com os outros. Todos têm direito de frequentá-la e, mais do que isso, têm direito de ser e aprender junto com seus pares. Ao irromper de estalos na fogueira, eis um desafio que nos concerne como professores e pesquisadores: assumir nosso papel diante da

complexidade que se desenha no espaço escolar e agir de forma ética com os sujeitos que se achegam.

Aqui discutimos sobre a presença do professor do AEE na escola regular e sobre uma lista extensa de atribuições que se propõe como diretriz da ação docente. Olhando para o AEE como uma estratégia política para demarcar a presença da educação especial na escola comum, nos interrogamos sobre as práticas tradicionais desse fazer. Identificamos uma forte herança de práticas médico-pedagógicas, cientificistas e tecnicistas que marcam fortemente o que consideramos AEE. Ações baseadas nessa perspectiva frequentemente propõem estratégias de ensino que partem das deficiências, das lesões biológicas. Essas práticas são instituídas como universais: para o cego, ensina-se o braile, a OM; para o surdo, LIBRAS; para o TEA, metodologias comportamentais... Nesta pesquisa, procuramos questionar os efeitos desse tipo de prática.

Neste pôr do sol, também se põe o tempo de pesquisa realizada no mestrado em educação na linha investigativa da educação especial e processos inclusivos, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que resgatou o problema de pesquisa que nos trouxe até aqui: como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns?

Após toda uma trajetória investigativa, essa pergunta nos fez lembrar que temos uma tradição, uma prática pedagógica na educação especial fortemente marcada pelo discurso médico, no qual o cientificismo e o tecnicismo estão muito presentes. Apesar de termos herdado e praticado essa forma de fazer, em diálogo com vários pesquisadores, percebemos que ela tem sido insuficiente para acolher a singularidade de nossos alunos considerados com deficiência na escola comum. Sim, recebemos práticas pedagógicas cristalizadas na tradição; contudo, ainda podemos escolher o que fazer com esse legado.

Algo que temos guardado nos cabe agora compartilhar. O jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano certa vez registrou que, em uma cerimônia de iniciação entre índios do noroeste da América, era comum que o artista mais experiente, ao aposentar-se da prática como oleiro, entregasse sua obra principal ao artista que estava se iniciando. Assim mandava a tradição. Ocorreu que, em dado momento da história, um jovem oleiro, ao receber a obra no rito de iniciação, não guardou aquele vaso intacto para contemplá-lo e admirá-lo; lançou-o ao chão, quebrou-o em mil pedaços, recolheu-os e incorporou-os a seu barro.

O que aconteceu na cerimônia de iniciação desse artesão na história contada por Galeano é o que ocorre conosco ao ingressarmos na educação especial, no AEE. Uma tradição cientificista/tecnicista nos foi transmitida. Normativas, decretos, manuais, documentos

orientadores, listas, ditos sobre a deficiência e sobre o público-alvo da educação especial, entre tantos outros recursos nos foram transferidos.

As atribuições do professor do AEE se apresentam com a força de uma tradição que muitas vezes nos paralisa, nos faz olhar de forma fixa para o que recebemos e nos impede de produzir algo novo. Neste caso, o jovem oleiro propôs um ato de profanação à forma estática e simples de conservar a obra incólume. Ele não negou o que havia herdado; fez algo muito singular com o que recebeu. Em vez de conservar o vaso perfeito para contemplá-lo e admirá-lo, lançou-o ao chão, quebrou-o em muitos pedaços e, logo, recolheu-os, incorporando-os ao seu barro à sua maneira. Ele criou algo novo com o que lhe foi entregue como finalizado. Arriscou-se ao profanar algo sacralizado na tradição.

Nesse percurso investigativo, trabalhamos pensando nesse movimento — não na ousadia de construirmos “a mais bela e admirável peça”, mas na simplicidade artesã de manejar aquilo que é possível no momento e construir algo potente com o que recebemos da tradição.

Com as mãos na argila, olhamos para a experiência com Mateus. Ele nos convidou a construir outras formas, contornos e silhuetas. Com suas digitais, marcou algo que pode ser compartilhado com muitos outros professores e alunos. Revelou-nos possibilidades de: ler ao contrário as formas tradicionais de fazer educação especial; suspender, perspectivar e questionar o uso comum de recursos e técnicas; lançar ao chão alguns objetos finalizados para construir novas narrativas das cenas escolares, escutar e problematizar o que se escuta.

Ler ao contrário as formas tradicionais de fazer educação especial é deslocar-se do universal para construir uma narrativa do que é singular, do “todos” para o “cada um”. Isso significa tomar como enigma aquilo que nos é apresentado de forma tão clara e prescrita, como o fazer cientificista/tecnicista herdado pela educação especial. A forma de ler da esquerda para a direita é a ordem da técnica habitual de leitura. Contudo, tomar as palavras como enigma, ler no contrafluxo — a contrapelo —, encontrar outros sentidos para o que dizemos e registramos sobre os alunos considerados com deficiência pode nos apontar novas possibilidades para agir pedagogicamente.

Ao suspender a bengala, o aluno-sujeito interroga os procedimentos prescritivos que não acolhem, por exemplo, o mal-estar, a ambivalência diante das marcas do negativo sobre a deficiência. Convida-nos a uma possibilidade de deslocamento que se torna fundamental na perspectiva do agir pedagógico: ao movimento do professor em direção ao aluno-sujeito, no sentido de escutá-lo e reconhecê-lo na sua condição. Esse deslocamento propõe um caminho que parte das práticas pedagógicas prescritivas para chegar ao agir pedagógico atento às singularidades do aluno.

Deslocar-se em direção ao aluno-sujeito, do berro às histórias que salvam, permite-nos acolher o que chega ruindo como som para aproximar-nos do sujeito, encorajando-o a explorar temáticas e terrenos difíceis de serem penetrados: o horror, o abate, o tiro da pistola, a cegueira, o inaudível, o que se esvai, quebra, cai, desmancha, gela, rasga e lambuza. Esses elementos ganham lugar na cena pedagógica e são reconhecidos e explorados a partir do que podem conter de potente.

O não-saber faz parte de nosso cotidiano docente. Lidar com ele pode significar abrir espaço para a invenção, para construir algo novo na relação com o aluno e para deixar emergir coisas que ainda não existem. A experiência é sempre compartilhada, nunca unilateral; ela é de vários. Está relacionada a um “nós” que, se decidimos fazer frente aos processos de exclusão, precisamos construir junto a nossos alunos considerados com deficiência no espaço da escola comum. Neste caso, o AEE parece ser um lugar com um grande potencial para mediar essa construção.

Ao escutarmos o aluno-sujeito, somos capazes de operar no sentido de “desordenar a ordenação” da escola. Para satisfazer às perguntas de Mateus, o estudante da sexta série participou de momentos de estudo com colegas do ensino médio; foi acolhido pelo professor de física mesmo antes de oficialmente ser seu aluno. Entende-se, portanto, que reconhecer o sujeito que habita o aluno requer deslocamentos na ordem hegemônica da escola; demanda a desestabilização de certezas, de perspectivas lineares e prescritivas de se fazer educação.

Mateus nos ajuda a perceber a relevância de viver em coletividade, em companhia, juntos na escola. Sua coleção de sons, de pequenos furtos diários — da palavra do outro, do ruído do mundo — tem muito a nos ensinar. Isso nos ajuda a perceber a beleza do que é diverso. Sem o cuidado e a ética para com a diversidade, não haveria coleção, e não seria possível fazer poesia com seu gravador; tampouco seria possível Mateus estar na escola comum aprendendo e também nos ensinando tanto.

Por meio da experiência com Mateus, podemos atribuir novos sentidos ao que propomos definir como agir pedagógico. Nesse novo contexto, ele se transforma em um fazer que, em interlocução com a psicanálise, propõe uma ação viva, construída na experiência com cada aluno. Assim, nessas práticas, cabe a ambivalência dos sujeitos na escola; cabe o que há de morte na vida; cabe o medo, e o que faz ruído pode ganhar palavras.

Defendemos um agir pedagógico pautado na escuta e na acolhida do aluno-sujeito na escola. Sob essa nova perspectiva, as decisões sobre uma proposta pedagógica de intervenção não são tomadas *a priori*; elas são construídas ao passo que se vive junto ao aluno considerado com deficiência na escola comum.

Sim, na escola comum. Esse é um direito para todos. Seguimos na defesa desse preceito que nos é inegociável: viver juntos na escola comum.

Em tempos de revisão e atualização da Política de Educação Especial no Brasil, observamos um retorno político a estratégias de escolarização que já se mostraram insuficientes em outros momentos da história. Portanto, é imprescindível que nos posicionemos diante do que não será colocado na balança, do que não será negociado. As experiências compartilhadas neste trabalho de dissertação dizem de uma posição política pela defesa do direito de que cada aluno possa ser, estar e aprender na escola comum que vier a escolher, naquela que se sentir acolhido como sujeito, não necessariamente naquela que supostamente possa melhor compreender sobre a sua deficiência.

Uma perspectiva política que classifica seu estudante em público para classe especial, escola especial ou comum rende-se ao modelo médico de deficiência, pois, ao encaminhá-lo para determinado espaço educativo, prescreve o que determinado grupo de pessoas entende ser o melhor lugar para o estudante, avaliando sua deficiência. Isso poderá incidir no fortalecimento de práticas educativas de cunho médico-pedagógico que precisam ser superadas, conforme constatamos na discussão realizada até aqui.

Considerando-se uma perspectiva médico-pedagógica, esta dissertação poderia tratar da surdocegueira e as práticas pedagógicas previstas para o AEE nesse caso. Com Mateus, escolhemos trilhar outro caminho: tentando ir em direção ao aluno-sujeito e lendo (ao contrário) as práticas pedagógicas tradicionais do AEE. Dessa maneira, partimos do ruído e da bengala, passamos pelo berro do boi e chegamos a uma dimensão na qual torna-se possível transformar em palavra aquilo que emerge como potente no diálogo com o aluno-sujeito: o som. Ao produzir sua história em quadrinhos, Mateus nos escreveu uma carta endereçada à sociedade, uma missiva ética e política que resiste, que clama por espaços para ser quem se é na escola comum. Suas palavras nos chegaram como um protesto, uma conclamação pelo lugar de cada um a seu estilo: *à la* Mateus.

## 5.1 CARTA-CONVITE

*Prezada professora,*

*Escrevo-lhe hoje uma carta que nomearei de carta-convite. Lembro-me do dia que ingressei no programa de mestrado. Da primeira reunião com o grupo do NUPPEC eixo 1. Das primeiras dúvidas e inquietações. Das primeiras ideias que eu defendia. Já estava lá o inegociável pela ética com o aluno-sujeito nos processos inclusivos! Entre tantos relatos advindos de experiências da ação docente no AEE, um certo saber não sabido trouxe revoadas mnêmicas que remontaram narrativas da experiência com Mateus.*

*A escolha por compartilhar narrativas a lá Mateus se deu nesse processo. Provavelmente a seleção de tal recorte tenha se dado pela postura questionadora desse aluno. Pela forma de interrogar os sons, os recursos, as técnicas, a ordem de leitura das coisas... Nesse processo, me dei conta de que compartilho com Mateus tantas de suas perguntas; também passei a perceber a potência que cabe nos pontos de interrogação colocados por ele.*

*Meu primeiro aluno considerado público-alvo da educação especial foi também quem me convidou para a construção de perspectivas de um AEE em direção ao aluno-sujeito. As cartas escritas, sobre o agir pedagógico nesse serviço, me ajudaram a interpretar esse convite. Cartas abriram espaço para a construção de outros sentidos ao fazer pedagógico, às experiências vividas, não somente na sala de recursos, mas também nos corredores da escola comum.*

*Na educação especial, recebemos da tradição algumas lentes para olhar nossos alunos e os processos de escolarização. Na pesquisa realizada, foi possível identificar a perspectiva médico-pedagógica (JANUZZI, 2004) como lente inaugural de práticas segregacionistas na educação especial. O estudo revelou que tal perspectiva ainda persiste em muitas práticas nessa área, mesmo diante de diversos movimentos em busca de uma educação inclusiva.*

*Propor um AEE em direção ao aluno-sujeito é uma possibilidade de leitura ao contrário das práticas pedagógicas tradicionais em educação especial, pois, em vez de assumir a posição do especialista numa perspectiva médico-pedagógica (que prescreve técnicas, recursos, modos de fazer previamente elaborados), somos convidados a ir em direção ao aluno, acolhê-lo em sua singularidade, escutá-lo e construir junto com ele um programa de atendimento educacional especializado.*

*Eis aqui o convite!*

*Mateus não é apenas um aluno que encontrei em dado momento de minha vida profissional. Mateus é o aluno que frequenta a sala de recursos de sua escola, que o convoca a tantas reflexões, que o instiga a tantos sentimentos ambivalentes. Sim, ele estará lá na escola amanhã de novo, certamente colocando muitos pontos de interrogação nas práticas pedagógicas cristalizadas na tradição. Quem sabe, mais uma vez você não saberá o que fazer. Quem sabe, manuais e cartilhas pouco ajudarão, poderão ser insuficientes, mesmo que tentem prescrever possibilidades. Quem sabe a leitura habitual*

*das práticas pedagógicas não lhe dê substratos suficientes para começar. Que tal experimentar outras formas de leitura e andar em direção ao seu aluno ainda hoje?*

*Espero conseguir sustentar esse convite com o esforço compartilhado em palavras na dissertação intitulada “Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico”.*

*Forte abraço,*

***Débora***

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. *In*: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago., 2011.
- BAPTISTA, C. R. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 17-30
- BARTHES, B. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BORGES, J. L. **Siete Noche**. Argentina: Alianza, 1977.
- BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. **Planalto**, Brasília, DF, documento eletrônico, 1945. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm). Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Planalto**, Brasília, DF, documento eletrônico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, documento eletrônico, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Documento eletrônico. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação

Especial. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, documento eletrônico, 2009b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Planalto**, Brasília, DF, documento eletrônico, 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Planalto**, Brasília, DF, documento eletrônico, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRITO, M. P. **Educação-Especial entre o clínico e o escolar**: em busca da terceira margem. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297, 2012.

COSTA, A. J. O pedagogo orientado pela psicanálise. In: PEREIRA, M. R. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**: 10 anos depois. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 123-132.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICIONÁRIO de sinônimos online. Matosinhos: 7Graus, 2019.

DINIZ, D. O que é deficiência. Museus acessíveis, São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017\\_o\\_que\\_c%C2%A9\\_de\\_ficic%C2%AAncia\\_-\\_dc%C2%A9bora\\_diniz.pdf](http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_de_ficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf). Acesso em: 13 set. 2018.

DUNKER, C; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2019.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Traduzido por J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 144-153.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio Janeiro, v. 18, p. 101-119, 2013.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

GODOY, L. B. **Uma carta... um espaço entre dois**. São Paulo: Ide, 2010. p. 36-53.

GRASSI, M. C. **Lire l'épistolaire**. Paris: Dunod, 1998.

HASS, C. Ação pedagógica e inclusão escolar: uma análise sobre a função “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Cadernos de pesquisa em ação**, Vitória, n. 43, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=14310&path%5B%5D=10064>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 09-25, maio 2004.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Brasília, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 45, ago. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100405&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&tlng=pt). Acesso em: 06 dez. 2019.

KIDNEY, R. Definições, Direitos e responsabilidades do surdo-cego. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDIOVISUAL, 1., 1977, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABEDEV, 1977. p. 20-23.

KUPFER, M. C. **O sujeito na psicanálise e na educação**: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan.-abril, p. 265-281, 2010.

KUPFER, M. C. M. *et al.* A escola protagonista: propostas LV para práticas inclusivas e transformadoras. *In*: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: 2017a. p. 09-16.

KUPFER, M. C. M. *et al.* Princípios orientadores de práticas inclusivas. *In*: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2017b. p. 17-34.

LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. *In*: BANKS-LEITE, L; GALVÃO, I. (Orgs.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 105-117.

LIMA, A. L. S. **Formas de conhecer em educação especial**: discurso médico e vida ordinária na escola. UFRGS, 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Documento eletrônico. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=carta>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MICHELIS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 17 maio 2019.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios**: livro III. São Paulo: Martins Editora, 2001.

MÖRSCHBÄCHER, J. S. **Atendimento educacional especializado**: nas dobras do brincar. UFRGS, 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (Orgs.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 43-72.

MAURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ORIGEM da palavra. Plataforma eletrônica, 2019. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

OSTETTO, L.E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papyrus, 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Dossiê educação especial e psicanálise**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática S.A., 2018. Documento eletrônico. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/carta>. Acesso em: 26 dez. 2019.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2013. p. 17-35.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 53-69.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. *In*: FRANKLIN, B. M. (Org.). **Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial**. Barcelona: Pomares Corredor, 1996. p. 35-72.

STAROBINSKI, J. É possível definir o ensaio? **Remate de males**, Campinas, p. 13-24, jan.-dez. 2011.

ULLRICH, W. B. **O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento**. UFRGS, 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. **UNESDOC Digital Library**, documento eletrônico, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 26 dez. 2019.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **UNESDOC Digital Library**, documento eletrônico, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 26 dez. 2019.

VALÉRY, P. Les broderies de Marie Monnier. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, jan./abr. 2015.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (Orgs.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

ZAQUEU, L. C. C. **Política educacional inclusiva I**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012.