

Débora Scherer Escobar



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

deborae067@gmail.com

Carla K. Vasques



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

k.recuero@gmail.com

Simone Bicca Charczuk



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

sibicca@gmail.com

Submetido em: 04/02/2022

Aceito em: 30/03/2022

Publicado em: 27/04/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14n34p48-65](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p48-65)



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À LA MATEUS: UM ENSAIO SOBRE O AGIR PEDAGÓGICO

RESUMO

Este estudo aborda as práticas pedagógicas da educação especial. Como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades? Apresentamos uma pesquisa que parte da experiência docente em uma escola privada. Optamos pela construção do caso como método e a escrita epistolar como forma. Propomos três operadores para um agir pedagógico inclusivo - o deslocamento da técnica prescritiva em direção ao aluno como sujeito, a posição implicada do professor do AEE na cena educativa e a escuta como dispositivo ético, político e pedagógico - os quais permitem acolher o inusitado na cena pedagógica e construir uma experiência atenta à alteridade.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Agir pedagógico. Psicanálise.

‘À LA MATEUS’ SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: AN ESSAY ON PEDAGOGICAL ACTION

ABSTRACT

This study addresses the pedagogical practices of special education. How to sustain a pedagogical action attentive to singularities? We present a research that starts from the teaching experience in a private school. We opted for the construction of the case study as a method, and the epistolary writing as the form. We propose three operators for an inclusive pedagogical action – the displacement of the prescriptive technique towards the student as a subject, the implicated position of the AEE teacher in the educational field and listening as an ethical, political, and pedagogical instrument – which allow us to welcome the unusual in the pedagogical scene and build an experience attentive to otherness.

Keywords: Specialized educational service. Pedagogical action. Psychoanalysis.

SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO A LA MATEUS: ENSAYO DE ACCIÓN PEDAGÓGICA

RESUMEN

Este estudio aborda las prácticas pedagógicas de la educación especial. ¿Cómo sostener una acción pedagógica atenta a las singularidades? Presentamos una investigación que parte de la experiencia docente en un colegio privado. Optamos por la construcción del caso como método y la escritura epistolar como forma. Proponemos tres acciones que constituyen una pedagogía inclusiva - el desplazamiento de la técnica prescritiva hacia el estudiante como sujeto, la posición implícita del docente de la AEE en el escenario educativo y la escucha como dispositivo ético, político y pedagógico - que permiten acoger lo insólito en el escenario pedagógico y construir una experiencia atenta a la alteridad.

Palabras clave: Servicio educativo especializado. Acción pedagógica. Psicoanálisis.

1 LER AO CONTRÁRIO: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO-LEITURA

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”.

(Arquivo pessoal/Cartas)

Mateus, um menino de 12 anos. Lê em braile. Lê com as mãos¹. Descobre o mundo por meio do tato e de uma audição residual. Percebemos em Mateus, um menino considerado surdocego², um estilo singular e, certamente, potente de leitura: ler ao contrário. A proposta de Mateus e nosso encontro com ele nos convidou à uma reflexão que definiu um estilo de investigação implicada em problematizar: como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns? Essa questão, tomada como um enigma, desencadeou a construção de uma pesquisa cujos objetivos foram: problematizar as práticas pedagógicas da educação especial e o agir pedagógico como experiência educativa no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE).

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 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) 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 de oportunidades,

1 Nome fictício.

2 Em 16 de setembro de 1977, delegados representantes de 30 países se reuniram em Nova York para a I 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).

buscando “[...] 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). O encontro com o estilo de leitura de Mateus, com os desafios do serviço de AEE e com o desejo de pesquisa na área da educação especial provocou uma busca por outras formas de escrita e leitura ao se pensar em práticas inclusivas na escola regular.

Quando publica um texto, muitas vezes, o escritor tem a intenção de que o leitor o interprete tal como fora 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 possível de ser escrito em diálogo com nossas experiências, que sempre são 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 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 epígrafe de abertura do presente artigo, tomamos o professor como autor de um texto que escreve a palavra *Roma* e Mateus, como leitor, que subverte a intenção de leitura do substantivo próprio trazendo um outro sentido e possibilidade de leitura.

No AEE, as práticas pedagógicas tradicionais têm forte cunho tecnicista, são frequentemente centradas no diagnóstico, almejam reeducação e adaptação (SKRTIC, 1996). 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. Consideramos que 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 de problematizarmos a prática pedagógica do AEE.

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 como sujeito³, como operadores do agir pedagógico.

Para fazer trabalhar esses aspectos, apresentamos uma pesquisa de mestrado, conduzida em uma universidade pública brasileira a partir do vivido de uma professora, em uma escola privada do Rio Grande do Sul, entre 2010 e 2016, com Mateus, um aluno surdocego. O argumento está dividido em quatro seções. A primeira seção é esta introdução. A segunda, discorre sobre a construção do caso como método e a carta como forma de transmissão. Na terceira seção, apresentamos uma carta - do berro às histórias que salvam -, na qual figura elementos constitutivos de um agir pedagógico capaz de direcionar-se no sentido de escutar o aluno como sujeito e acolher o ruído e o não-saber em prol de uma posição inventiva e inclusiva. Por fim, na quarta seção, ousamos enunciar alguns apontamentos sobre o acolhimento da singularidade no contexto da educação especial inclusiva. Para tanto, compreendemos o agir pedagógico e o AEE como fundamentais, desde que rompam com a lógica médica, com procedimentos generalistas dela derivados e se efetuem como uma artesanaria concebida a partir da relação entre as pessoas constitutivas da cena pedagógica.

2 O CASO COMO MÉTODO, A CARTA COMO FORMA E OS TEMPOS DE LEITURA

A pergunta pela possibilidade de ler e escrever sobre a singularidade dos alunos com deficiência em escolas comuns, desde a perspectiva do AEE, implicou diferentes escolhas metodológicas.

Inclinar-se em direção ao singular significa, aqui, atentar ao caso. Sousa (2000) apresenta o caso como uma construção concebida a partir da relação entre as pessoas que estão em cena, sejam terapeuta e paciente, sejam professora e aluno. Trata-se de pensar a transferência instaurada na relação e o quanto ela causa efeitos no outro e nos acontecimentos que se sucedem. A partir desse movimento, observável e cheio de vida, não simplesmente utiliza-se a teoria para validar o que se passou, mas, sim, e inclusive,

³ Inspirados na produção da psicanálise, utilizamos a expressão aluno como 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, 2017, p. 10).

para perguntar por ela, analisar, questionar. “A teoria não está estanque. É possível buscar e criar com ela, reencontrar-se naquilo que se produz.” (SOUSA, 2000, p. 13).

A construção do caso tem por materialidade uma narrativa. Diferente de um discurso ou comunicação, narrar é nomear. É o oferecimento de um sentido, em certa medida sempre precário e insuficiente ao outro e a si. Assim ocorre também na experiência formativa em educação: pesquisa e escrita acadêmicas são construções com sentidos polissêmicos, parciais e provisórios. São dúvidas e inquietações que constituem a maneira como posicionamo-nos perante o produzido pelo e no encontro pedagógico. A narrativa do caso, por sua vez, é estruturada a partir de uma escolha - por que esse aluno e não aquele -, um recorte - por que essas cenas e não outras - e pelo diálogo entre as percepções pessoais com as teorizações, sempre coletivas (VOLTOLINI, 2018). Cada caso demanda uma forma peculiar de registro, sistematização e transmissão. Para escrevermos sobre o AEE à la Mateus, optamos pela forma epistolar.

Como procedimento metodológico, projetamos três tempos: do oral para o escrito, o compartilhamento da escrita e a transmissão de uma experiência e sua publicização. 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” e, incluímos aqui, pode ser tomada como potente estratégia de produção de registro e análises nas pesquisas em educação. Acreditamos que o registro das narrativas e a reflexão sobre a experiência enriquece o processo de pesquisar.

No primeiro tempo da pesquisa, recolhemos fragmentos de escritas e materiais pedagógicos utilizados com Mateus. 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 deu do 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, e 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, chegaram com força, produzindo impactos na medida que 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 tornava palavra, passava a ser 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. A experiência-palavra, quando compartilhada com outros, amplia as possibilidades de reflexão.

No segundo tempo da pesquisa, os registros foram compartilhados com os colegas pesquisadores⁴. O grupo de pesquisadores tem uma forma singular de nomear essa prática de leitura e releitura do texto, é a “Leitura com *Stop*”⁵. Leitura, interrupção, possibilidade de criação de novas leituras e nova escrita. 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 eram recebidas, acolhidas, escutadas e devolvidas à pesquisadora. As observações dos colegas eram, então, reintegradas ao texto escrito, seguindo a dinâmica de escrita, leitura, reescrita⁶.

⁴ Integrantes do Eixo 1 do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) – UFRGS/CNPq.

⁵ Situação na qual o grupo de pesquisadores se reúne para realizar uma leitura compartilhada de textos. Ao longo da leitura, ao surgir alguma questão ou apontamento, os pesquisadores têm a liberdade de dizer stop, provocando um intervalo na leitura para reflexão. Esta dinâmica possibilita a construção de uma escrita que vai se movendo, tomando novos contornos a medida em que é compartilhada.

⁶ 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 Vasques, Carla Karnoppi. Moschen, Simone Zanon (Orgs.). Psicanálise, educação

No terceiro tempo, as marcas de personalidade iam caindo, para que a transmissão de uma experiência e sua publicização fossem possíveis. Aos poucos, a experiência se ampliava: 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 outras professoras do AEE, profissionais vinculadas à educação. Missivas que se tornam públicas com o objetivo de contribuir com o processo de desnaturalização das formas de conhecer e agir em educação especial.

2.1 A carta como forma de transmissão

Vivemos um momento da história em que o homem “[...] não cultiva 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*⁷ [...]” 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 narrar⁸. 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 de Walter Benjamin (2012). O autor vincula a experiência à transmissão de histórias pela narração: “[...] uma vez ela ser

especial e formação de professores construções em rasuras [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/173165>.

⁷ História curta.

⁸ O diálogo com a obra benjaminiana é, nesse trabalho, limitado. Contudo, fazer referência ao conceito de experiência é fulcral para estabelecermos o argumento da pesquisa.

sempre comunicada pelos mais velhos aos mais jovens com a autoridade da velhice, principalmente em provérbios; também de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; e por 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 que é 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 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, propomos uma subversão dessa lógica ao trabalharmos e acolhermos um outro tempo formativo, um tempo singular, um tempo de resgate da experiência, 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*.

Antoine Furetière (1690 *apud* GRASSI, 1998, p. 2) 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. 3), 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, esse espaço que fica entre dois que se correspondem. Se de um lado do envelope encontramos o remetente, no verso está 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 (ou não). O destinatário é uma esperança, nunca uma certeza.

Para a pesquisa realizada, 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. 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. O lugar das margens pode ser um bom espaço para se estar. O lugar da margem é também espaço de reflexão, de escuta, de fazer empréstimos ao outro.

Buscamos em Montaigne (2001, p. 6) palavras para definir o que anunciamos durante o 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 alunos 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 alunos 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.

3 DO BERRO ÀS HISTÓRIAS QUE SALVAM

As cartas que perfazem a pesquisa buscam descrever, tencionar e interrogar cenas escolares a partir do encontro de uma professora de AEE e um aluno surdocego. Nas narrativas epistolares, professora e aluno, tateiam juntos, possibilidades de ser e estar na escola de maneira mais inclusiva. Da coleção de cartas, escolhemos compartilhar uma que apresenta o contexto da criação de uma História em Quadrinhos acessível para Mateus. Uma construção a partir de restos, ruídos e traços de objetos que são colocados em cena no agir pedagógico. Eis a carta:

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: Puff! 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 /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)

3.1 O agir pedagógico em direção ao aluno como sujeito

A despeito das diretrizes inclusivas, que introduzem a diversidade como pressuposto ético, político e pedagógico, o saber-fazer do professor, 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.

Por outro lado, a interlocução entre educação especial e 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.

O agir pedagógico faz oposição a essa forma de conhecer, 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.

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 Michaelis* (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 à ideia de portas abertas, ou 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, por nós narrada no item anterior, 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 professores 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).

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 braille. Contudo, esses materiais não deram conta de ilustrar, de forma compreensível, o conteúdo abordado. Então, seguiram tateando formas de aproximar a proposta de 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, 2017, 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 soubermos 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, 2017, 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, mesmo assim, opera” (KUPFER, 2017, 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 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 em que supostamente tudo se conhece para um saber possível, contingencial e precário: uma travessia didática, epistêmica e ética. O AEE, nesse contexto, pode ser redimensionado com um fazer artesanal, atento ao que há de singular.

4 O AEE COMO ARTESANIA

A partir de cartas que narram experiências vividas por Mateus e seus pares no espaço da escola comum, 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 a uma cena construída artesanalmente. Algo da ficção surge para auxiliar o aluno — e o professor — 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 como sujeito demanda comprometimento na cena pedagógica. Isso permite reconhecer os limites e a precariedade de seu próprio fazer; bem como acolher ambivalências e, por exemplo, as cenas representadas a partir de experiências com o abatedouro. Mateus 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 como 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 e o estranho. Deslocar-se em direção ao aluno como 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, são reconhecidos e explorados. “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).

Retomamos aqui nosso questionamento: como sustentar um agir pedagógico atento às singularidades dos alunos considerados com deficiência em escolas comuns? Após a 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 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 (1994) 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 considerado sacralizado na tradição.

Durante a pesquisa realizada, 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 o uso comum de recursos e técnicas; lançar ao chão alguns objetos finalizados para construir novas narrativas das cenas escolares 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 com deficiência pode nos apontar novas possibilidades para agir pedagogicamente.

O não-saber faz parte de nosso cotidiano na escola. 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. Neste caso, o AEE parece ser um lugar com um grande potencial para mediar essa construção.

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 inclusive o ruído pode ganhar palavras.

Defendemos um agir pedagógico pautado na escuta e na acolhida do aluno como 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. Consideramos que esse é um direito para todos. Seguimos na defesa do inegociável: viver juntos sustentando o lugar de alteridade, na escola comum.

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.

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. Acesso em: 28 abr. 2018.

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.

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.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1994.

GODOY, L. B. **Uma carta: um espaço entre dois**. *Ide* (São Paulo), São Paulo, v. 33, n.50, p. 36-53, jul 2010.

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

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. M. 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: 2017, p. 09-16.

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.

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

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.

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

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

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.

SOUSA, E. L. A. A vida entre parênteses: o caso clínico como ficção. **Psicologia Clínica**, v. 12, n. 1, p.11-19, 2000.

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.

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.

VOLTOLINE, R. (Orgs). **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

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