

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

ANDRÉ LUÍS DE SOUZA LIMA

FORMAS DE CONHECER EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
DISCURSO MÉDICO E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA

PORTO ALEGRE

2018

André Luís de Souza Lima

FORMAS DE CONHECER EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Discurso médico e vida ordinária na escola

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Vasques

Porto Alegre

2018

André Luís de Souza Lima

FORMAS DE CONHECER EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Discurso médico e vida ordinária na escola

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

---

Prof. Dra. Carla K. Vasques – Orientadora

---

Prof. Dra. Nadja Hermann – CNPq

---

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – PPG-Edu/UFRGS

---

Prof. Dr. João José Rodrigues Lima de Almeida – UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura (NUPPEC) da UFRGS e à Caixa Postal 4317 | Centro de Documentação Pedagógica sobre Educação Especial & Escolarização, pelo suporte material, intelectual e institucional.

À minha orientadora, Carla K. Vasques, pela aposta; em admiração por suas empreitadas destemidas em novos terrenos nem sempre pré-autorizados, como é rotina.

Aos companheiros de estudos, colegas de orientação, Wesley Carvalho, Wladimir Ullrich e Carina Streda; pela generosidade e pelo desprendimento nas diversas leituras em grupo.

Às professoras escritoras de cartas, cursistas de extensão em atendimento educacional especializado (AEE), por contarem como acontece a vida na escola.

Ao amigo Guilherme Mautone, por ajudar a tornar minha cabeça mais sã e menos inculta. E também a Carlos de Souza Jr., Plínio Jr. e Pablo Gama, por amenizarem ansiedades e compartilharem a cerveja que, depois de tudo, afoga e lava em honra de Ogum.

À minha invulgar, apegada e abnegada família; mãe, irmã e irmão: Marisa, Luana e Eliézer, por reconhecerem o sim, o talvez e o nunca mais.

À minha avó e madrinha, Dona Alícia, índia-bruxa devota de São Rafael, que lhe aparece no Natal. A originadora de qualquer qualidade mental de que eu possa dispor. A pessoa mais inteligente que eu conheço.

Ao amor que eu sinto e ao que eu já senti. Ao amor que vem.

Às gotas do rio de Heráclito.

Ao fato.

## RESUMO

A dissertação, a partir de oito pequenos ensaios, busca questionar a pertinência e a preeminência do discurso médico em relação ao saber do professor e ao trabalho em sala de aula, propondo a discussão dos seus efeitos e aventando uma alternativa epistêmica e discursiva fundamentada na experiência do ordinário. O escritor francês Georges Perec – no pequeno ensaio *Aproximações do quê?* e na obra *A vida, modo de usar* – alerta sobre o potencial das descrições da vida ordinária e exhibe tal atitude de interrogar o habitual e vê-lo como portador de informações sobre nós mesmos. No âmbito do pensamento filosófico, o trabalho tardio de Wittgenstein refere-se ao desejo por generalidades e desprezo pelo caso particular como estando na base de obscuridades filosóficas. Além disso, os argumentos contrários à tese de que sentenças a respeito de eventos mentais são redutíveis a sentenças sobre estados neurofisiológicos também nos conduziram ao que é ordinário, comum, habitual. Para perfazer esse argumento, servimo-nos do acervo gerado por um curso de extensão universitária para professores de atendimento educacional especializado e de sala de aula regular envolvidos com alunos considerados público-alvo da educação especial. O principal dispositivo dessa formação era construir narrativas sobre a vida escolar, escritas e recebidas como se fossem cartas. Uma vez acionado o artefato ordinário da carta – e evocada, por meio dela, uma potência do cotidiano, do senso comum como forma de saber –, algo distinto das maneiras tradicionais de conceber o que é conhecimento na educação especial e nos processos inclusivos parece deixar-se perceber, refundando, talvez, os termos do compromisso com a prática pedagógica. Escapar ao reducionismo do pensamento naturalista, do qual participa o ideal médico, passa por outra forma de construir conhecimento em educação e pelo fortalecimento da figura do professor. Estão em jogo diferentes perspectivas epistemológicas cujos desdobramentos são também éticos e políticos.

Palavras-chave: Educação Especial; Conhecimento; Filosofia da Educação.

## ABSTRACT

This master thesis, assembled from eight little essays, seeks to question the relevance and the supremacy of the medical discourse in relation to educator's knowledge and practice at the classroom, proposing a discussion about its effects and an analysis of an epistemic and discursive alternative founded in the experience of commonness. The French writer Georges Perec – in his little essay *Approches de quoi?* and in his major work *La vie, mode d'emploi (Life: A User's Manual)* – warn us about the potential of everyday life descriptions and show us the gesture of interrogating the habitual, the ordinary, seeing it as the vehicle of information about ourselves. Amidst philosophical thought, the late work of Ludwig Wittgenstein refers to our desire for generalities and our disregard to particular cases as aspects that can overshadow our own philosophical investigations. Besides that, the contrary arguments usually employed to disqualify the thesis that sentences and propositions about mental events are reducible to sentences about neurophysiological states would also led us to a recognition of commonness and the everyday life. To conclude this argument, we resort to the collection that resulted from an academic extension course given to special education teachers that, in their jobs, were involved with students considered the aim of special education. The main device of this academic extension course was to construct narratives about the school life, written and received, as they were letters. Once the common artifact of the letter was put into motion – evoking with it the potential of the everyday life and the commonsense as a form of knowledge – something very distinct from the traditional ways of understanding the status of knowledge in special education and on the inclusive processes seemed to let itself be noted, refunding perhaps the own terms and foundations through pedagogic practices is compromised. To escape from the naturalistic and reductionist thinking – in which is subscribed the medical ideal – involves the recognition of another form of achieving knowledge in education and the fortification of the role of the educator. Are at stake different epistemological perspectives whose unfolding's are also ethical and political.

Key words: Special Education; Knowledge; Philosophy of Education.

## PREÂMBULO

A dissertação de mestrado em educação apresentada a seguir foi concebida em sua forma para que resguardasse certa delicadeza do que se entende ser seu objeto, imaginando que se poderia devassá-lo ou perdê-lo de vista em uma estruturação acadêmica tradicional. Assim, desta vez ao menos, decidimos não seguir o esquema normalmente usado que distribui o conteúdo em capítulos enumerados conforme uma hierarquia de subtítulos, precedida pela graficamente explícita introdução ao tema e encerrada pela conclusão ou por considerações finais. Supõe-se, porém, ser possível depreender pela leitura os elementos correspondentes às habituais categorias de *recorte*, *objeto*, *objetivos*, *método* e *hipótese*, mesmo que essas palavras não sejam diretamente mencionadas. Do mesmo modo, apostamos que, logo após a primeira seção, o motivo dessas escolhas começará a ficar evidente a quem nos lê.

São oito seções numeradas (mais um epílogo), apresentadas na ordem em que os argumentos parecem fazer mais sentido e conduzir pela melhor pavimentação até a compreensão das intenções da pesquisa. Cada uma dessas seções é precedida por uma epígrafe cuja escolha se deu para que funcionasse como uma espécie de mira, ou melhor, de golpe de vista; como aquele que se lança antes de uma caminhada iniciada na parte mais alta da estrada. Os trechos escolhidos advêm de obras literárias, textos filosóficos ou mesmo escritos não publicados; têm em comum o fato de serem cartas, terem relação com cartas ou serem algo muito próximo a uma carta. Nesse contexto, as cartas, na qualidade de gênero textual, funcionam como espécie de emblema, figura do que se quer abordar na pesquisa. Os títulos de cada seção vêm depois das epígrafes, pois não devem ser tomados como mais importantes do que isso. Aliás, evitou-se em geral estabelecer muitos títulos porque parte da intenção deste trabalho é justamente discutir o processo de dar nomes às coisas. Assim, também esperamos que não seja tomada como mera afetação a decisão de não interpor entabulado um sumário entre essa apresentação e o início do texto. Há um índice no fim, depois da lista de referências.

Em relação à escolha do tema, as *formas de conhecer em educação especial* referem os modos pelos quais empregamos esforços e recursos em pesquisas nessa área – incluindo seus métodos, suas formas discursivas e as concepções teóricas subjacentes. Skrtic (1996) afirma que, na tradição, a investigação e a prática em educação especial são orientadas no sentido de construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da deficiência, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar

habilidades e conhecimentos às pessoas consideradas com deficiência. Sob essa perspectiva, entende-se que, atualmente, os esforços almejam a adaptação e a normalização, havendo certeza sobre quem são aqueles designados como público-alvo da educação especial e circunscrevendo certa função para a escola em relação a eles. O impacto dessa forma de pensamento pode ser observado por intermédio da perspectiva objetivista, da compreensão da deficiência a partir da determinação biologicista ou psicologicista, bem como das práticas behavioristas.

Carla Jatobá Ferreira (2016), apresentando seus estudos a respeito da concepção de anormalidade em Alfred Binet, dá visibilidade ao panorama científico no qual se desenvolvia a psicologia europeia no século XIX, particularmente na França, e seus efeitos, percebidos ainda hoje, na educação especial. Naquela ocasião, a escola incumbiu-se de classificar todas as crianças nas escalas de medidas de inteligência criadas por Binet, vulgarmente conhecidas como testes de QI. Concentrando-se nas possibilidades de previsão, quantificação, classificação e mensuração, e em acordo com os ideais de cientificidade vigentes, a psicometria passou a ser o parâmetro principal que permitia determinar quais crianças iriam ocupar as *classes especiais* do sistema de ensino francês. Chama atenção nesse processo, o esforço da psicologia para transformar suas bases teóricas, a fim de defender a ideia de *anormalidade escolar* no contexto daquelas ciências tomadas como exemplares; em seu caso, a fisiologia.

Os avanços científicos da Física e das Ciências Naturais, ao trazerem novos quadros de reflexão, promovem a consolidação do positivismo e do cientificismo, caracterizado como um novo movimento filosófico onde *o alcance e a formação do conhecimento só poderiam acontecer através da Ciência e do método experimental*.<sup>1</sup> A Psicologia, também preocupada com seu devir, procura inserir-se neste “contexto científico”, abandonando seus postulados filosóficos e buscando apoio da Fisiologia, como forma de assegurar a cientificidade das suas observações e dos seus procedimentos. (FERREIRA, 2016, p. 75-76, grifo nosso).

Assegurada a cientificidade das escalas por esses critérios, não fazia mais sentido perguntar-se sobre a correção moral de práticas segregantes e potencialmente

---

<sup>1</sup> A ideia de que o conhecimento científico não é todo o conhecimento disponível ou alcançável parece hoje gozar de uma recepção tácita e às vezes entusiasmada nas discussões epistemológicas das humanidades. Contudo, essa recepção parece nem sempre ter efeitos semelhantes nas práticas pedagógicas, nas formações e na reflexão sobre os fundamentos da educação. Esse assunto é muito caro a este trabalho, e voltaremos a ele na Seção 6.

preconceituosas, ou sequer pela existência real de tais categorias entre os alunos. Ainda que, curiosamente, segundo o próprio Binet, as *crianças anormais* não pudessem ser identificadas a não ser por essas escalas, ficando confundidas com as demais, *sem que seus professores notassem* sua anormalidade. (FERREIRA, 2016, p. 13).

Outros estudos, como os de Machado (1997), Moysés (2008) e Patto (2012) também já advertiram sobre avaliações e metodologias de ensino padronizadas – cuja origem assenta-se em um raciocínio médico-psicológico – atuando na produção de deficiências, fracasso e medicalização na escola. Alinhando-se a essa perspectiva crítica, Vasques (2008), Freitas (2012) e Bridi e Baptista (2014) refletiram sobre os processos diagnósticos em sua relação com a ideia de anormalidade e, considerando suas repercussões no ensino, advogaram pela importância de rever e atualizar conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no trabalho pedagógico especializado. Além disso, Streda (2014), Brito (2015) e Mörschbacher (2015) são exemplos de outras produções acadêmicas que têm ajudado a manter em progresso nos últimos anos um debate no qual gostaríamos de nos inserir.

Desse modo, perfilando-nos a uma perspectiva similar de crítica aos efeitos do discurso médico-científico e a certa forma de pensar nesse assunto, procuramos desenvolver uma dissertação que pergunte pelos fundamentos da área, levando em consideração a natureza das formas de conhecer em jogo, suas finalidades e aquilo que ampara, ou não, sua validação.

Tendo em consideração essa pergunta, buscamos pelo que, a partir da modernidade, confere poder quase exclusivo a apenas uma forma de conceber o que é conhecimento. Naquilo que critica Skrtic (1996), tem em vista o que subjaz ao discurso médico em termos de compreensão da natureza humana, lemos a presença de uma perspectiva *fisicista* reducionista, amplamente debatida na filosofia contemporânea. O fisicismo é a doutrina segundo a qual “tudo o que existe no mundo espaço-temporal é uma coisa física, e que toda propriedade de uma coisa física ou é uma propriedade física ou uma propriedade que está de algum modo intimamente relacionada com sua natureza física” (KIM, 2006, p. 2). Como afirmação ontológica com consequências epistemológicas que aqui nos interessam, essa doutrina implica, por exemplo, não apenas a negação de entidades como alma e espírito, mas também a afirmação da consciência como *correspondente* a estados químico-neuronais do cérebro, isto é, redutível a esses estados. Em sua interpretação mais forte, mesmo propriedades cognitivas e psicológicas são percebidas desse modo – tal qual uma propriedade física,

como a eletricidade, é percebida como o movimento dos elétrons em um material condutor –, sendo compreensíveis a partir dos estudos experimentais das neurociências, modo pelo qual se engendra a concepção reducionista da mente ao cérebro.

Pedagogicamente, a presença do fisicismo atualiza-se em práticas mecanicistas, biologicistas e métricas, cuja existência pressupõe um ideal de aluno, em geral, muito distante do identificado como público-alvo da educação especial ou que o considera apenas sob a ótica genérica de sua deficiência ou diagnóstico psiquiátrico – isso constitui o problema da pesquisa. A aposta é a de que tornar mais nítidos os princípios e as sustentações teóricas do proceder na própria área pode contribuir para uma produção de conhecimento – e também de formação e atuação – no mínimo, mais ciente de suas heranças e implicações. Assim, no que diz respeito às concepções teóricas que perpassam a educação especial – especialmente, as advindas da medicina –, buscamos considerar as assumidas, as presumidas e as negadas, inclusive naqueles discursos que se pretendem *ateóricos*. Os assuntos envolvidos na discussão, portanto, dizem respeito à ciência, à filosofia da educação, à linguagem, à filosofia da linguagem, à educação especial e à educação em geral. De modo que também é intenção deste trabalho derivar algum efeito de suas reflexões para a área de formação de professores e com sorte, para a ética do trabalho pedagógico.

A evocação da ideia de *ordinário*, no subtítulo, como algo potente ante a preeminência do discurso médico na produção teórica e nas práticas da educação especial, é uma tentativa de apontar uma possibilidade distinta de posição ou atitude em resposta a tal contexto. Propor voltar a atenção ao que é mais cotidiano, episódico, não espetacular, talvez constitua uma forma de produzir uma retomada da autoridade do discurso do educador – ou um reencontro desse discurso –, vinculando-o àquilo com o que ele de fato mais lida: a vida na escola.

Esse movimento, por sua vez, talvez possa acarretar maior implicação de pesquisadores e professores com a política de inclusão, por exemplo, atenuando o que é entendido por Voltolini (2015) como uma *miséria ética* em sua implementação. Segundo esse autor, trata-se de ultrapassar a instância gerencial e administrativa nesses assuntos e considerá-los a partir do fundamento da ação política, enquanto participação e compromisso. Fazer isso seria uma maneira de lidar com o insistente mal-estar ante aquele que é visto como diferente – relatado na forma de angústia e sensação de despreparo – e a reiterada alegação de que “não há formação” para o trabalho com esses alunos.

O estabelecimento e as revisões da legislação, a elaboração da política pública que lhe corresponde, os esforços para sua implementação, a busca dos recursos necessários para sua boa consecução, são todas medidas de gestão que, em seu conjunto, fazem crer que, se o barco for bem projetado e dirigido, nenhuma *força da natureza* poderá derrubá-lo. [...]

Mas a ação política de gestão, concentrada na defesa dos direitos de todos, isoladamente, não pode garantir, por mais regrada que esteja, que as forças da natureza presentes na dinâmica de todo convívio social apareçam causando o desequilíbrio do barco bem projetado do sistema ideal, ou idealizado, concebido segundo as coordenadas da gestão. (VOLTOLINI, 2015, p. p. 223).

Conforme a perspectiva adotada pelo autor nesse artigo, é preciso considerar a necessidade de um deslocamento ético no que concerne às práticas educacionais inclusivas, saindo de uma concepção incorporativa (que não pressupõe a ação do sujeito a ser incorporado, apesar da convicção de que ele deve *participar*) para outra, que seja efetivamente participativa, envolvendo o incluído com o incluir. Assim, não só pelo entendimento de uma necessária lei, mas também pela adoção de uma posição ética radical, seria possível enfraquecer a “tendência de esse processo se estancar na medida administrativa de incorporar o antes excluído” (p. 228).

Retornando àquilo que chamamos ordinário, as considerações de Georges Perec em seu pequeno ensaio chamado *Aproximações do quê?*— quando reflete sobre “o que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o ordinário, o extraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? [...]” (PEREC, 2010, p. 179), pode ser tomado como ignição, gênese, ainda que não cronológica, de nossa apropriação do tema. Também na forma de construir o romance em *A vida, modo de usar* — onde se manifesta essa atitude de interrogar o habitual e vê-lo como portador de informações sobre um grupo de pessoas e, ao cabo, nós mesmos, sociedade humana —, o autor nos serve de caso paradigmático da relevância da investigação da vida cotidiana, ao menos, então, na literatura.

Do que se passa por trás das pesadas portas dos apartamentos só se percebem, no mais das vezes os ecos perdidos, os fragmentos, os esboços, os contornos, os incidentes ou acidentes que se desenrolam nas chamadas “partes comuns”, esses leves ruídos de feltro que os gastos tapetes de lã vermelha abafam, esses embriões de vida comunitária que vão sempre se deter nos patamares. Os habitantes de um mesmo prédio vivem a apenas alguns centímetros uns dos outros, uma simples divisória os separa, partilham os mesmos espaços que se

repetem ao longo dos andares; fazem os mesmos gestos ao mesmo tempo, abrir a torneira, acender a luz, pôr a mesa, algumas dezenas de existências simultâneas que se repetem de andar em andar, de prédio em prédio, de rua em rua. (PEREC, 2009, p. 16).

Aproximando-nos do pesquisador André Carneiro Ramos (2014) – cujo trabalho debruçou-se sobre a tradição do tema do ordinário na história da literatura e da filosofia, tecendo aproximações entre Péric e Roberto Bolaño –, referimo-nos àquilo pelo que estamos rodeados, o corriqueiro. Essas são as coisas que inadvertidamente não vemos, mas manifestam o comum, permitem a leitura de variações históricas, socioculturais e estéticas, e servem de veículo para a condução do protagonismo dos humanos na História; posição que se contrapõe à ignorância que deixa de buscar “compreender a pulsação ordinária do que existe à nossa volta” (RAMOS, 2014, p. 18). Importa também que autor decante da tradição que analisa a aproximação com o comum, no sentido de uma sabedoria igualmente acessível a pessoas *simples* (em seus termos, designando os sem poder) e aos que são responsáveis pelas grandes e extraordinárias decisões.

Destarte, ao longo deste trabalho abordaremos o conceito do ordinário a partir de sua relação com o comum, o banal, o simples, o cotidiano da existência, numa modalidade um pouco mais afastada do grotesco, do abjeto, [...] com tudo isso contido na noção filosófica do conceito, a ordinaryidade, de tal modo que as páginas inglorias da humanidade mereciam também uma anotação, pois esse “cotidiano desimportante” possuiria lá o seu quinhão de luz. (RAMOS, 2014, p. 21-22).

No âmbito da filosofia, vemos um avizinhamo entre essa investigação literária do ordinário e o trabalho tardio de Wittgenstein, especialmente nas *Investigações Filosóficas* e no *Livro Azul*, quando, em defesa de uma posição antirreducionista, critica nosso *desejo por generalidades* e uma atitude de *desprezo para com o caso particular* (WITTGENSTEIN, 1958), o que parece estar na base de obscuridades filosóficas. O principal campo sobre o qual a investigação desse filósofo se detém ao longo de sua produção é a linguagem. Os problemas filosóficos revelam-se para ele, então, em sua natureza linguística. Para enfrentar esses problemas, a estratégia adotada na segunda fase de sua produção é a de dirigir sua atenção ao âmbito ordinário da linguagem, ao cotidiano, valorizando tal aspecto, extraindo daí exemplos e casos comparáveis dos usos das proposições. Por meio desse procedimento, seria possível ganhar clareza sobre os significados de proposições ordinárias mantendo o

posicionamento antiessencialista, antirreducionista e antissistemático, que foi central em sua obra tardia. Sobre o reducionismo do ordinário na filosofia, Child (2013), um de seus comentadores, alerta para o fato de que, apesar da abrangente influência de Wittgenstein desde meados do século XX, tal modo de proceder no campo reflexivo permanece atraente e tenaz.

Como Wittgenstein, muitos filósofos contemporâneos rejeitam o reducionismo. [...] eles sustentam que o mental não pode ser reduzido ao físico, que fatos éticos não podem ser reduzidos a fatos não éticos, e assim por diante. Mas a atração do reducionismo em filosofia permanece poderosa. Alguns filósofos sustentam que as noções ordinárias de significado, pensamento e assim por diante podem ser explicados redutivamente em outros termos: termos que eles consideram ser mais básicos e mais respeitáveis cientificamente. Outros aceitam que as noções ordinárias não podem ser reduzidas a qualquer coisa mais básica ou científica, mas argumentam, por essa razão, que as noções costumeiras deveriam ser abandonadas e substituídas por outras que podem ser explicadas em termos mais básicos. Assim, o antirreducionismo que percorre a filosofia tardia de Wittgenstein dá forma a uma grande parte da filosofia presente também. Mas ele não é de forma alguma aceito universalmente. (CHILD, 2013, p. 252-53)

Desse modo, também o debate contemporâneo na filosofia da mente, incluindo os argumentos contrários à tese fisicista de que sentenças a respeito de eventos mentais são redutíveis a sentenças sobre estados neurofisiológicos, conduziram-nos a certa ideia relacionada ao que é ordinário, comum, habitual.

Do ponto de vista do que se perde atribuindo validade apenas a certo tipo de construção do conhecimento, percebemos também uma influência direta sobre as disciplinas que não são de cepa naturalista, mas certamente incorporam o critério reducionista das questões ordinárias e redundam em um apagamento do sujeito, ocultando suas próprias condições de produção. Amorim (2004) nos fala que há

[...] toda uma corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, escalas de medida, etc. que a palavra se torna comportamento e deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta vira reação e, se seguirmos as indicações de Benveniste, perde-se, nesse momento, a especificidade do que é humano.

O questionamento desse tipo de pesquisa não implica apenas uma dimensão ética, mas também epistemológica: a palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é

excluído, a que então conduz a pesquisa senão à confirmação de seus próprios pressupostos? (AMORIM, 2004, p. 17).

A desconsideração de questões epistemológicas relevantes como essas tem, como se percebe, além de efeitos na abrangência do cognoscível sobre o histórico, o social e o psicológico, efeitos éticos no modo de relacionar-se com aqueles sobre os quais os discursos dessas áreas do conhecimento são proferidos. A aparente neutralidade de atitudes teóricas e objetivistas nas *humanidades* ocultam as condições socioculturais e históricas em que suas observações são recebidas, entendidas e analisadas, criando um discurso que fala sobre o real. “No entanto, o ‘real’ representado, não corresponde ao real que determina sua produção. Ele esconde, por trás da figuração de um passado, o presente que o organiza.” (CERTEAU, 2012, p. 49). No anseio de resumir e antecipar algo sobre os sujeitos a respeito dos quais profere seus discursos, esses campos do saber, por vezes críticos a este ou àquele modelo de conhecimento, não transparecem, contudo – e justamente nisso baseia-se sua força – o modelo que os permite dizer o que dizem. Assim, ao dirigir-se a um aluno tendo em mente o referencial de sua ligação a um grupo pré-concebido segundo uma característica histórica, econômica, social, psíquica ou fisiológica que, por sua vez, foi construída genericamente no seio de suas áreas respectivas, algo sobre aquele sujeito parece ficar obstaculizado. No que aqui nos interessa, o modo como se concebe quem é o aluno com deficiência e qual é o papel a ser desempenhado pela educação em sua vida *produz*, no campo do “real”, certo tipo de aluno e certo tipo de escola.

Nadja Hermann (1999; 2016), em seu caminho crítico à constante tecnização e didatização na escola, parece aproximar-se da mesma avaliação sobre formas de conhecer que desconsideram o lugar do sujeito e reduzem a educação à aprendizagem, obedecendo a expectativas e normas que manifestam uma concepção empobrecida da experiência formativa. Seus trabalhos problematizam perspectivas oriundas do projeto moderno, responsável por conferir um sentido por demais pragmático-tecnicista à educação, observando-se na autora a preocupação de proceder a uma “atualização de um conceito de filosofia capaz de questionar toda a tradição pós-cartesiana e, de forma mais específica, a herança iluminista fixada em um ideal objetificador de formação” (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016, p. 9).

[...] refiro a educação como um amplo processo de criação de si, articulando o desenvolvimento da capacidade de juízo com um mundo

comum mínimo que asseguraria o convívio com os outros. Se a educação for reduzida à aprendizagem, no sentido didático ou psicológico, em que toda sua amplitude conceitual fica encerrada na ideia da constante capacidade de renovar conhecimentos, numa sociedade de alta tecnologia e num conjunto de atividades, com vistas ao preparo de competências técnicas, estamos sim diante de um risco. Um risco da inversão de posições, em que questões técnicas, como a eficiência e a eficácia daquilo que se aprende e ensina, sobrepujam o sentido de educação. Apesar de isso ser sedutor para os interesses do mercado, gera um empobrecimento da experiência formativa, com consequências danosas no plano intelectual e psíquico e, sobretudo, na capacidade de deliberação sobre um projeto de vida e questões éticas importantes (HERMANN, 2016, p. 22).

Embora a natureza desta dissertação seja manifestamente conceitual, voltada às palavras, sua origem encontra-se amalgamada com uma dimensão empírica determinante para a etapa em que nos encontramos hoje, enquanto grupo de pesquisa. Há poucos anos, professores e professoras da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul participaram de um curso de extensão na área de educação especial oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação desta universidade. Dele, em virtude de sua característica principal, adveio um vasto acervo escrito, em forma de cartas, a respeito do dia a dia do trabalho escolar. São cerca de quatro anos de conversas entre cursistas e leitores designados, formando o que hoje pode ser visto como imagem rica ou história narrada disso que, por ocasião, chamamos de vida ordinária na escola. O ruído de fundo da sala de aula, as crianças brincando no pátio, as conversas entre professoras na escada, os cadernos amassados na mochila, a entrada das famílias, os silêncios e os gritos do recreio. A ordinariedade dessas narrativas nos fala de algo a ser aprendido sobre o trabalho dos professores. No cotidiano, parece estar o traço, a peculiaridade discreta que nos faz reconhecer um sujeito, uma ação, um processo em andamento.

*O universo de investigações está se ampliando, e também tenho conseguido respirar, sentir, abstrair, apreender/aprender com Alex; que tem subido as escadarias do mezanino, indo para o canto da casinha, passando rapidamente pelos brinquedos, sentando-se nas almofadas junto às bonecas. Mostro-lhe uma delas fazendo uma narrativa sobre que este não é um boneco bebê, e sim um menino, porém parece não se aprender [sic] no objeto. Levanta e mexe no telefone, mas não o pega na mão. Então, lhe convoco para ligar para o papai e digo:*

– Alô, papai Jorge! Ah, o Alex? Sim, o Alex está aqui no atendimento brincando... Ah! tu queres falar com ele? Tá bem. Estou passando para ele... Diz alô para o papai, Alex, alô...

– Aaaaaa....

É o som que vem de Alex.

– Ah, papai, tu viu que Alex te disse alô? Sim? Tá, agora, tchau, nós vamos continuar brincando, tá bem, tchau...

– Dá tchau para o papai, Alex.

(Alex não se pronuncia: silêncio)

Carta da professora Juliana, a seu leitor no curso de AEE<sup>2</sup>

As cartas lidas, escolhidas e aqui apresentadas são aquelas que, na leitura do pesquisador, ofereceram um vislumbre da ordinariedade da vida escolar e da experiência formativa. Levando em consideração aquilo que identificamos como potência do ordinário, do cotidiano, do que *acontece a cada dia*, buscamos pelas letras que revelassem uma professora ou um professor em relação: com seu aluno, com sua prática, com sua formação, com sua escola. Para isso, foi necessário identificar certo nível de comprometimento, quase autoexposição, uma implicação pessoal com o que se escrevia e se dirigia em palavra a um leitor. Em certo ponto chamamos a isso de *pessoalidade*. No sentido em que circunscrevemos a ideia de carta, considerando a relação entre emitente e leitor, é necessário que ao menos quem escreva a carta seja uma pessoa. Que essa pessoa esteja em sua letra, apareça minimamente no que diz. Uma escolha quase contracientífica: buscou-se pela presença do sujeito, pela observação que não conduz à generalização ou que não parte dela, pela forma de comunicar que não apenas prescinde de linguagem técnica, mas, em certos casos, abandona-a para melhor dizer o que é preciso.

Da grafia original desses textos, alteramos apenas alguma ortografia e pontuação que desfavorecesse demais a compreensão, atrasando a leitura no contexto da dissertação. Especialmente em relação à pontuação, adotamos o critério da interpretação caridosa: o sentido a ser favorecido é o mais provável de ser intenção do autor, aquele que beneficia seu texto. O objetivo não foi, portanto, o de *correção* gramatical e padronização, como se faz em produção editorial.

---

<sup>2</sup> (Cadernos de J.V., 2013, p. 2-3, 5-6)

Nem todas as cartas lidas são apresentadas, nem obrigatoriamente mencionadas. Todas aquelas que recebem menção ou destaque, contudo, são apresentadas em uma breve citação ao longo do texto, com o mesmo tipo de formatação dado às epígrafes que iniciam as seções, pois se entende que seu papel é similar.

Após essas explicações a respeito do modo como foi construído este trabalho e das noções que atuam em seu desenvolvimento desde sua origem, nos absteremos de oferecer maior detalhamento do que acontece nas páginas a seguir. Fazer isso agora seria optar, por exemplo, por preanunciar cada seção e tentar resumir o que cada uma delas fez ou pretendeu, e isso não parece pertinente tendo em conta aquela ideia inicial de preservar certa gentileza com o objeto. Além disso, seria preciso prolongar desnecessariamente uma etapa de leitura que não faria outra coisa senão entediar, dizer mal e oferecer apressadamente ao julgamento algo que parece precisar maturar em apreciação mais longa, em diversos sentidos. Desse modo, achamos justo solicitar a partir de agora apenas um tempo razoável de atenção e altruísmo daqueles a quem este texto se destina.

*Quis rasgar esta carta, não mandá-la, não responder ao telegrama, os telegramas são tão ambíguos, mas agora tenho o cartão e a carta, esse cartão, essa carta. Mas mesmo diante delas, Milena, e embora tivesse que morder em mil pedaços minha língua desesperada por falar, como acreditar que necessitas essas cartas, quando a única coisa que necessitas é descanso, como tu mesma quase sem o saber dizes com frequência. E essas cartas apenas são uma tortura, nascem do tormento, incurável, e conduzem ao tormento também incurável; que falta fazem – e cada vez é pior – em um inverno como este?*

Kafka a Milena, segunda-feira, sem data<sup>3</sup>

### **O que dizem as cartas**

**P**ara assimilar, acessar, o lugar e a função de certa teoria ou sistema, ainda que literário ou ficcional, pesquisadores e estudiosos – em geral, os mais apaixonados –, recorrem com muita frequência a uma dimensão paralela ao que seu autor de interesse deixou publicado. Algo que, em verdade, compõe um aspecto mais íntimo daquilo que foi realizado em vida, que não foi destinado ao público. Um espaço de expressão escrita *particular*, no sentido forte dessa palavra.

Cartas, sozinhas, não formam uma teoria científica, embora cientistas também as escrevam. Dificilmente se diria que um grupo delas, a menos que esse uso tenha sido deliberado, forme o sistema filosófico de um pensador. Guarda-se, no entanto, a possibilidade sadia de toda uma obra literária ter sido escrita nessa forma; nesse caso, porém, ou o autor foi traído por seu correspondente ou ele de fato as escreveu para muitos olhos, ou percebeu a tempo seu feito e as publicou. De fato, no que concerne à

---

<sup>3</sup> (KAFKA, 1987, p. 205).

literatura, essa reflexão adentra o terreno movediço da produção da obra de arte, e não se tem a intenção ou a capacidade intelectual de fazer isso neste texto, que tampouco é uma carta; todavia já tenha tomado ares de uma.

A fim prolongar esse circunlóquio, aponta-se aqui para a curiosidade que confere importância à correspondência entre uma grande autora ou autor – gestante de algum projeto, científico, filosófico ou artístico, que se tornou relevante na cultura – e um interlocutor, conhecido ou desconhecido, depositário de suas reflexões mais íntimas e prosaicas. Tais reflexões, como já se adiantou, são percorridas pelos leitores/pesquisadores atuais como preciosa fonte de indícios, traços ordinários (e, talvez, por isso mesmo, instigantes) que exponham a linhagem ou a origem humana de um conjunto de ideias que acabou por ter sentido amplo, universal. Assim, consultar os volumes de correspondência entre Kafka e Milena, Freud e Fliess, Descartes e Elisabeth, pode assumir uma função não apenas contemplativa, no sentido de que tenha um fim em si mesma, mas também de cunho epistemológico. Parece haver a possibilidade de conceber melhor o teor de teses ao especular aquilo que esteve no âmbito do exercício, no verso, no lado avesso de demonstrações, quocientes e corolários bem arrematados. Ler uma carta pode ter o efeito de aproximar quem a escreveu de seu leitor e, por uma familiarização – todavia incerta – ou mesmo pelo estranhamento, pela repulsão, contribuir para ampliar certas inferências a respeito daquilo que ela ou ele é e produz.

Há algo, portanto, de *sui generis* na escrita de uma carta. Não no que se refere ao seu conteúdo, mas ao seu escrevente, ao seu modo de fazer e, talvez, ao seu propósito. Uma carta pode implicar quem a emite de forma radical no sentido de suas sentenças, porque a própria presença do sujeito ali é radical. Está na raiz da possibilidade de corresponder-se por esse meio que, ao menos quem escreve, seja uma pessoa. Instituições, governos, estados, sindicatos e condomínios não escrevem cartas. A despeito do gênero de comunicação chamado *carta aberta*, o qual, afinal de contas, é irmão do manifesto e primo do abaixo-assinado, cujos interesses e interlocutores respondem sempre a um assunto de ordem social e coletiva. Assim, há, por exemplo a *Carta aberta dos artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia* ou a *Carta aberta da Organização dos Advogados do Brasil sobre a reforma da previdência* ou a *Carta aberta da Associação Brasileira de Pilotos da Aviação Civil sobre o perigo baloeiro*. Elementar: não é a emissores desse tipo aos quais se alude aqui. Tampouco àqueles que escrevem as seções de revista chamadas *carta ao leitor*, nem aos

consumidores que reclamam aos maus fabricantes de seus produtos, nem aos autores de ofícios, circulares e memorandos pontiagudos desferidos diariamente nos escritórios. Guarda-se que possa ser, aí sim, o caso de um sujeito escrevendo a um destinatário que, por sua vez, está dentro de uma instituição à qual se precise requerer, postular ou alegar algo. Contudo, uma carta não pretende ser um tratado, mas, talvez, um trato. Não costuma ser um ensaio exaustivo, quando muito, um arrazoado. Também não é um contrato jurídico, mas certamente pode firmar um pacto, uma aliança.

Tomadas nesse sentido, em vez de figurarem o relatório sistematizado de um experimento bem dirigido e codificado em norma culta e científica, as cartas são, não obstante, provenientes de um conjunto de experiências ordinárias da vida, o resultado de um chamado à narrativa, mesmo quando diz respeito a algo que pode parecer pouco pessoal, como o trabalho. Ao dar notícias, queixar-se, dar instruções, descrever impasses e situações, é de seu cotidiano, dores, processos mentais e ações que seu autor fala. Tudo isso é único e fortuito àquela pessoa. Assim, a carta também não é um modelo de texto, não é um ideal.

Ao estabelecer um diálogo epistolar, algo distinto também do que seria uma situação comum de fala, de conversa, se instaura. A fala é quase espontânea, imediata, se não o for. A escrita de cartas permite inúmeras elaborações, correções, passagens a limpo. E até que esteja nas mãos da pessoa que atende nos correios, ainda não foi enviada. Até que o carteiro a entregue, ainda não chegou. Até que o destinatário rasgue o envelope e desdobre a página, ainda não foi lida e nem, efetivamente, dita – ao menos não naquele sentido de ser capaz de instaurar uma conversa com outrem.

Não se toma aqui uma carta como se fosse um “puxar de conversa” do mesmo tipo que se faz nos pontos de ônibus, no elevador, no caixa do supermercado. Ou mesmo em casos de diálogos mais sérios, mais determinantes da materialidade da vida. O pedido por atendimento no guichê do cartório, a ligação para a casa do ex-amor, um chamado qualquer por socorro, se forem substituídos pela escrita de uma carta, ganharão feição completamente diferente naquilo que expressam por meio da escolha de palavras, do lugar das pausas, da forma do papel, do tamanho e da cor do envelope. Desnecessário explicar a contraparte: por seu turno, a fala difere-se por apresentar coisas como volume e altura na voz, ritmo, planos de contato visual, gestos que conjugam a personalidade do falante com a ocasião. Na intenção também o missivista mostra com mais frequência, ou frequentemente de forma mais inequívoca, buscar um

interlocutor. As tentativas de iniciar diálogos falados são mais comumente banais, irrelevantes, em comparação ao desejo por leitura de quem envia uma carta.

Porque cartas devem sempre ser lidas. Elas se endereçam e se destinam a *alguém*. O missivista só escreve porque pressupõe o ser lido. Ser lido é seu desejo mais íntimo, sua convocação mais essencial, é o que anima sua intencionalidade. Negar-lhe a leitura é, de pronto, negar a consecução da plenitude de sua própria razão de existir. (MAUTONE, 2017, p. [s/n.]).

Para o leitor, no entanto, ela pode significar pouco ou muito, mas enseja que algo venha a ser conhecido. Ainda que conhecer, nesse sentido, possa partir também de uma dimensão negativa ou mesmo do mal-estar frente ao que aparece como insondável, misterioso. O sentimento advindo da recepção daquilo que soa estrangeiro, intrincado ou aberrante fala de algo que está na relação do objeto com aquele que o percebe. Mais que isso, diz respeito também ao posicionamento desse receptor e à função exercida pelo endereçamento: “[...] o destinatário é tão responsável pelo conteúdo de um discurso quanto seu autor.” (TODOROV, 1983, p. 224). Assim, a atitude de quem escreve e a posição daquele a quem a escrita se destina consubstanciam-se no texto, pautando suas frases, períodos, proposições, ainda que a carta nunca chegue a seu destino.

*Foi-lhes dado escolher: serem reis ou correios de reis. Como crianças, todos quiseram ser correios. Por isso há apenas correios, que correm o mundo gritando uns para os outros (pois não existem reis) mensagens que afinal perderam o sentido. De bom grado poriam termo às suas desgraçadas vidas, mas não se atrevem – por causa do juramento profissional.*

Kafka, *Parábolas e Fragmentos*<sup>4</sup>

### **As cartas e a educação**

No universo acadêmico e de formação de professores, o exercício da escrita (e, talvez, da leitura) emprega registros característicos e tradicionais na lista categorial das formas de comunicação. Uma vez assentada a pertinência da busca por validade, reprodutibilidade e universalização, os textos solicitados aos alunos são da ordem do ensaio, da monografia, do artigo, do relatório, da resenha. Tais gêneros textuais foram forjados tendo em vista separar, por meio da forma, o conteúdo de seu autor. Assim, o autor de um texto acadêmico em geral precisa convencer o leitor de que suas sentenças o transcendem, o extrapolam, suplantam-lhe a presença. O custo da objetividade é a perda do sujeito autor. Lucra-se, no entanto, a própria ciência.

Que haja alguém por trás de uma escrita, tal como acontece com uma carta, é algo mais remoto e obnubilado nas formas de produção de conhecimento tradicionais. Não parece, à primeira vista, nada pertinente que um professor universitário ou de curso de formação peça uma carta. Esse não costuma ser o espaço da pessoalidade. A subjetividade, aprende-se bem cedo na vida escolar, não é critério da transmissão e não oferece parâmetro para a formação de conhecimento. O exercício da razão depende de um caminho mental livre de parcialidades, predisposições e afetos, a fim de que

---

<sup>4</sup> (KAFKA, 1987, p. 27).

encontre as conclusões sólidas e certas em acordo com o mundo externo, um mundo disponível a todos. Deve ficar evidente que se trata de percorrer um caminho que poderia ser trilhado ou retrilhado por qualquer um a partir do mesmo ponto de partida. Ser o carteiro, o correio hábil que sabe localizar corretamente os logradouros e entregar eficientemente o que lhe foi pedido em seu destino. Ser um canal, ou um decodificador, a ligar dois pontos, a carregar as mensagens que, todavia, não são suas.

Entre os anos de 2012 e 2014, um curso de formação para professores e professoras de crianças que apresentavam algum tipo de diagnóstico de transtorno mental reconsiderou tais fundamentos tradicionalmente vinculados a um ideal de formação. As arquitetas do curso, tendo em uma mão os pressupostos éticos da psicanálise e, em outra uma pergunta sobre os efeitos da política de inclusão na vida escolar, acharam por bem juntar ambos em um processo que, em vez de oferecer uma resposta, amplificasse e replicasse essa pergunta em outras, solicitando a palavra daqueles que não estavam acostumados a serem emissores, mas eram sempre *correios de reis*. Solicitava-se assim, não uma palavra qualquer, mas uma palavra escrita, comprometida, assinada. Entre o texto legal e as palavras de técnicos e especialistas, era preciso construir o protagonismo daqueles que, com efeito, eram sujeitos da mudança esperada no âmbito escolar a partir da implantação de uma política. Duvidava-se, pois, que a impessoal e genérica letra da lei, por si só, promovesse um câmbio na prática docente viva e atualizada cotidianamente na escola. Assim, desde o primeiro encontro, foi solicitado a esses professores: “Escreva-nos uma carta”.

A solicitação repetida quase como um mantra. O curso resultava de uma ação de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Psicanálise e Cultura (NUPPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Chamado *Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento* – realizado pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre nos anos de 2012 a 2014. Dele participaram professores que atuavam no ensino fundamental ou no atendimento educacional especializado dessas escolas. O curso apresentava um modo de trabalho considerado peculiar, pois cada professor participante era chamado a narrar por escrito o encontro com um aluno à sua escolha (identificado como com *transtorno global do desenvolvimento* ou *autismo*, conforme os critérios dos manuais diagnósticos da psiquiatria). A ideia era retomar a trajetória pessoal e escolar desse aluno, relatar o cotidiano da intervenção pedagógica e ensaiar os caminhos de uma história única, capaz

de auxiliar o professor em sua prática. Essa característica, adotada a partir da noção de *construção do caso* gerada no âmbito da psicanálise, ensejava que o professor direcionasse seu olhar para o ordinário, a singularidade dessa relação – e talvez do próprio aluno – por meio dos relatos. Era uma aposta desse trabalho, portanto, que por meio dos escritos dos professores fosse possível adentrar algo de específico de cada caso, guardado na relação entre experiência, expressão e linguagem, ultrapassando aquilo que, à primeira vista, parecia determinar o destino acadêmico (e pessoal) de alunos vinculados à educação especial – a saber, algum diagnóstico médico acerca da aprendizagem.

“Escreva-nos uma carta”, dizia-se novamente às professoras (eram quase todas mulheres), e eram evidentes, nos primeiros e intermitentes encontros de um curso semipresencial, a hesitação, a estranheza, a desconfiança em relação a esse pedido. Após o primeiro encontro e a solicitação do escrito surgiam, em diferentes formas: currículos, resultados de pesquisas sobre autismo devidamente referenciadas, revisões bibliográficas e até folhas em branco, e nenhuma carta. Alguns trabalhos apareciam mais ou menos disfarçados, com tímidos bons-dias e até-logos, outros, porém, com capas e folhas de rosto, revisados conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas. Em quase todos os casos, um certo desconforto ou mal-estar. Efeito que, todavia, costuma compor a ignição de mudanças relevantes.

A aposta inicial dessa proposição formativa era a ideia de que formar é diferente de informar. Formar diz respeito à construção de um lugar psíquico para suportar a falta de formação, ou seu excesso. Apostamos que entre os diferentes tempos do curso, no ir e no vir da escrita, contando-se com o tempo, algo da experiência pedagógica pudesse decantar e ser validado no laço entre professor-escritor e leitor pesquisador. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖLICH, 2015, p. 27).

Sendo ou não cartas, esses escritos eram recebidos por leitores que entravam em diálogo com seus autores a partir de intervenções que sublinhavam o convite à narrativa e à abertura a uma outra forma de enunciação. Aos poucos, entre idas e vindas desses escritos, um autor e um cotidiano escolar surgiam, com eles desenhavam-se um aluno e um professor que refletia sua posição em relação ao seu próprio trabalho pedagógico. O convite ao professor para narrar e inscrever sua própria experiência no que concerne à vida cotidiana com seu aluno, sem demanda estrita por considerações técnicas, suspendendo, ao menos temporariamente a métrica e a estatística, tinha por efeito

validar a enunciação de práticas que não parecem obedecer a nenhum nobre princípio convencional, mas são adotadas diuturnamente no contexto da sala de aula. Alguma torção em um conceito sobre a aprendizagem, algum desdobramento de um plano de aula concebido em conformidade com o projeto político pedagógico. Uma forma artesanal de trabalho docente que, apesar de não se impor como novo dispositivo (MOSCHEN; GURSKI; VASQUES, 2015), servia para transpor as muitas pedras no caminho. Mais tarde, com artil e graça, usando ironicamente de uma conotação até então pejorativa, o grupo nomeou esses procedimentos como “gambiarras pedagógicas”.

Figura 1 – Gambiarras



Fonte: <<http://www.superamiches.com/>> e <<http://www.portaldemarcelino.com.br>>. Autores desconhecidos.

Gambiarra, macete, desdobre, jeito, truque, emenda. A cultura, como algo que flui do cotidiano, guarda em palavras diversas – até humoradas, maliciosas – o sentido

conferido à habilidade de contornar desafios e imprevistos. A capacidade humana de inventar dispositivos a partir de objeto ou ideia desenhados para um fim diverso. Essa estratégia desloca, de maneira improvisada e provisória, o uso original de algo, a fim de solucionar um entrave. Por sua natureza, requer traquejo e familiaridade com a vida prática, o que, em geral, só se atinge pelo contato prolongado, consciencioso e reflexivo com conceitos, fins e objetos disponíveis. Uma forma de atuação cujo caráter circunstancial manifesta certa profanação do instituído.

Aparentemente, isso se dá na medida em que as formas tradicionais de discurso e texto acadêmico no campo da formação pedem por outra coisa – mais universalizável, estatística, categórica –, em tudo distinta da episódica e intempestiva gambiarra. Além disso, diferentemente da oralidade, a escrita das cartas requer outro tempo de elaboração, um olhar em perspectiva e uma condição de solitude. Nessa forma de expressão, o pensamento dispõe de outro tempo para buscar palavras, retirá-las da banalidade, do desperdiçamento, e torná-las perduráveis; pô-las a serviço da formação do pensamento. Mais que expressar, o ato de se retirar e tomar tempo para pensar na frase certa, pensar de outros modos, parece formar a própria experiência.

É ao tentar escrever quando a experiência mais banal e mais ordinária parece mais rica e mais poliédrica que o que todas nossas palavras poderiam expressar. Quando tentamos escrever, o que acreditávamos saber começa a parecer-nos misterioso, o que acreditávamos conhecer nos parece desconhecido e enigmático, o que acreditávamos simples nos parece tão complexo que quase é inapreensível. (LAROSSA, 2014, p. s/n).

As gambiarras, como se percebeu, muito presentes no cotidiano escolar, não recebem espaço ou menção (não poderia ser diferente) em modos regulares de formação docente. No caso das professoras-cursistas, o enfrentamento da tarefa de escrever parecia manifestar algo muito próprio e potente em termos de descrever a atuação e constituir um campo propício para as mudanças de posição ensejadas nas políticas de inclusão. As narrativas sobre o cotidiano proporcionavam uma espécie de liberação em relação àquilo que “não era científico” e que, por consequência, não poderia ser descrito em texto acadêmico ou profissional. A menos, talvez, que estes pudessem ser cartas.

*Caro amigo, você recebeu dessa pobre sra. de Mortsauf uma carta que, segundo diz, não lhe foi inútil para conduzi-lo na sociedade, carta à qual deve sua elevada posição. Permita-me completar sua educação. Por favor, desfaça-se de um hábito detestável; não imite as viúvas que falam sempre de seu primeiro marido, que sempre jogam na cara do segundo as virtudes do defunto. [...] Você não teve tato comigo, pobre criatura, que não tenho outro mérito além de lhe agradar; deu-me a entender que eu não o amava como Henriette, nem como Arabelle. Confesso minhas imperfeições, conheço-as, mas por que me fazer senti-las tão rudemente? Sabe por quem me enchi de pena? Pela quarta mulher que você amará. Esta será necessariamente obrigada a lutar contra três pessoas; assim, devo precavê-lo, no seu interesse, como no dela, contra o perigo de sua memória. Renuncio à glória laboriosa de amá-lo: precisaria de demasiadas qualidades católicas ou anglicanas, e não me agrada combater fantasmas.*

Sra. Condessa Natalie, de Manderville ao Sr. Conde Félix de Vandensesse, personagens de *O lírio do vale*, Balzac<sup>5</sup>

### **Os efeitos de uma carta**

**O** que se faz com uma carta depois de lê-la ou enviá-la? Suas repercussões, os sentimentos provocados (tanto pela escrita quanto pela leitura) podem convidar à ação ou à inação. Embora não agir, sob uma perspectiva pragmática, também possa resultar em uma escolha, no mínimo, pela inação; isto é, de qualquer forma, é possível

---

<sup>5</sup> (BALZAC, [1836] 2006, p. 311-312).

prever ou esperar um resultado sem intervenção, o que, ao cabo, também decorreria caso uma ação fosse escolhida. Assim, se na vida prática ação e inação se equivalem, pode-se conjecturar que só há mesmo a ação, porque até não agir, já é agir. A falta de ação guarda espaço para que algo possa de dar em seu vazio.

No contexto da experiência formativa referida, uma vez que se iniciava a chegada das cartas, a palavra *nada* surgia grafada repetidamente, inexorável, nos diversos textos que respondiam à tão solicitada narrativa do encontro com o aluno. “Ele não aprende nada”; “Ele não quer fazer nada”; “O ano inteiro e nada!”; “Em sua pasta, não há nada, só o laudo”. Desenhava-se o retrato de um cotidiano marcado pela imobilidade e pela sensação de impotência. Os alunos tidos como *público-alvo* da educação especial simbolizavam um limite, o fazer docente diante deles era marcado pela inércia. Pouco se podia fazer, percebia-se pelos relatos, a partir do triplo encontro entre suas peculiaridades e aptidões, o laudo médico e as expectativas vinculadas a estar na escola. As intervenções dos professores e leitores junto às cursistas voltavam-se então para o esforço de fazer perceber – com o uso de diversos instrumentos visuais, literários e poéticos – uma ligação linguística, semântica, entre *nada*, palavra impeditiva, e *vazio*, espaço no qual pode surgir qualquer coisa.

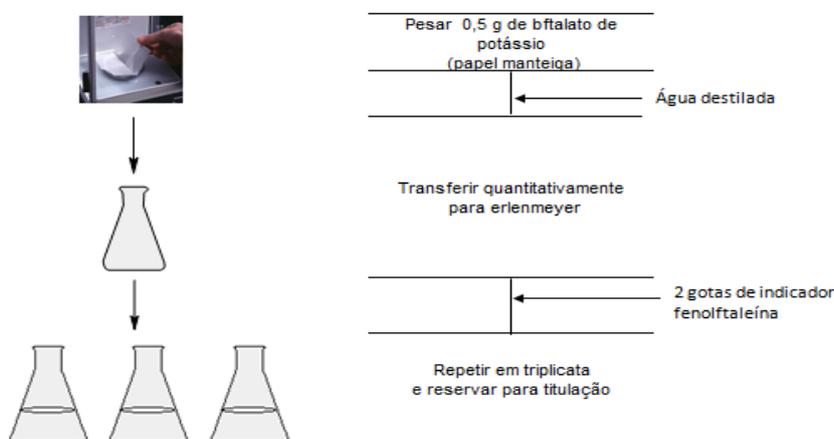
Constatamos que quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo *em espera*, como potência criadora. (FRÖHLICH, 2015, p. 129)

Uma vez acionado o artefato ordinário, evocada uma potência do cotidiano, o que emerge disso em termos de compromisso com a prática pedagógica? A convivência reiterada com aquilo que é ruído de fundo na sala de aula – e no pátio e no refeitório –, que não é mencionado em apostilas, livros e protocolos, mostra essa experiência, compõe uma expressão rica do que se passa nesses ambientes, de como se dá a aprendizagem em diferentes contextos. Leva a conhecer professores e professoras que, em seu território, podem ser hábeis em desenvolver recursos (técnicos?) para desempenhar seu papel de transmissão do legado cultural e assim enlaçar, em algum nível, os sujeitos no tecido social. No entanto, quando a expectativa é que se diga algo sobre isso – e de fato se tem algo a dizer –, o que costuma sobrevir em primeiro lugar é uma desautorização, um silêncio coadjuvante. Muitas vezes, parece haver uma força a, de alguma forma, encobrir o discurso. Talvez seja o caso de que, aquele que é chamado

a falar se suponha em um lugar de não saber, ou julgue que esse saber não é pertinente – ou, ainda, em uma dimensão mais contraproducente, esse silêncio pode esconder uma passividade descompromissada, alienada. Qual será o critério para validar uma ação pedagógica? É possível construir e estabelecer um estatuto de validade – ou talvez apenas com autoridade análoga à do discurso científico –, a essa espécie de recurso à experiência ordinária?

No planejamento estatístico de um experimento científico, uma análise química, por exemplo, a fim de estabelecer resultados estatisticamente representativos, costuma-se adotar a prática conhecida por *ensaio em triplicata*. Seu objetivo é aprimorar a precisão<sup>6</sup> do teste, ou a reprodutibilidade, por meio da obtenção de três resultados, os quais, estabelecendo entre si um desvio-padrão numericamente aceitável, participarão igualmente do resultado final pelo cálculo da média aritmética. Se, no entanto, o desvio-padrão estabelecer-se fora das margens aceitáveis de qualidade, um dos recursos pode ser o de excluir o valor, se houver apenas um, considerado aberrante. Caso os três resultados sejam muito diferentes entre si, refaz-se o teste.

Figura 2 – Trecho de fluxograma de um ensaio em triplicata



Fonte: Cordeiro, Paciulo *et al.* (2011, p. 10).

<sup>6</sup> Talvez não seja supérfluo explicar que, nesse contexto, o conceito de *precisão* difere fundamentalmente do de *exatidão*, com o qual poderia facilmente ser confundido. O primeiro refere-se à capacidade de o método escolhido ser capaz de conduzir repetidamente a resultados iguais ou próximos entre si, mas não necessariamente iguais ou próximos ao valor “real” do que está sendo medido ou analisado, o que é conhecido apenas teoricamente. O segundo, sim, por sua vez, se refere à fidelidade da medição, a capacidade de o teste chegar a um resultado que se aproxime do valor teórico já conhecido. Assim, “a precisão não tem necessariamente nada a ver com a exatidão; em uma série de medidas, todos os valores podem estar afetados pelo mesmo erro mais ou menos constante. Exatidão sem precisão é pouco provável, mas a precisão não deve ser tomada como prova de exatidão.” (OHLWEILER, 1976, p. 330).

A homogeneidade numérica representada por um baixo desvio-padrão é o fim dessa ação e por isso só os resultados mais próximos entre si são considerados. À estatística, porém, não se cobra que justifique seu interesse em modelar a aleatoriedade de dados empíricos na precisão de uma medida. Nem à ciência que dela se utiliza em seus experimentos se pergunta sobre a pertinência de minimizar incertezas e antecipar resultados futuros. O trabalho dessa forma de fazer ciência prossegue segundo leis próprias, e questioná-las em seu contexto é pedir que sejam sacrificados os critérios que a sustentam. De fato, há todo um ramo estatístico dedicado a estudar a presença de valores inconsistentes com o todo – que dificultam generalizações a respeito da realidade –, e os livros de química analítica dedicam seções inteiras ao tratamento de erros matemáticos, instrumentais e da sensibilidade humana. Esse esforço não busca outra coisa senão atenuar seus efeitos, dispensar ou contornar o encontro de resultados pouco representativos e aberrantes. Contudo, afora não ser possível fazer inferências sobre o todo a partir deles, há algo que possamos aprender *com* o desviante, o aberrante ou o irrisório? A atividade prática, distante da abstração reducionista e generalista, proporciona algo em termos de conhecimento na convivência inevitável com tudo aquilo que é desconsiderado na métrica?

Muito frequentemente, depara-se com o fato de que a escola, como um dispositivo educacional, foi concebida para dar conta dos desafios que um certo modo de ser criança, unificado por um padrão estatístico e fixado no tempo, coloca às tentativas de transmitir e assegurar a perpetuação do patrimônio cultural acumulado ao longo dos tempos. A escola, como dispositivo, organiza-se para dar conta da maioria – mesmo que se saiba que ela se constitui em grosseira ilusão. E as crianças e os jovens da Educação Especial atualizam, no seio desse dispositivo, desafios singulares que resistem à unificação estatística ou à elaboração de um método. Essas crianças e esses jovens convocam a profanar o improfanável, a subverter aquilo que decantou como modo cristalizado do fazer em educação. (MOSCHEN; GURSKI; VASQUES, 2015, p. 210).

No ambiente da sala de aula, o que fazer com o aberrante quando ele não é mais descartável? Apesar de sobrar do método, apesar de ser quase numericamente desprezível, se tem com ele um compromisso e uma necessidade de responder à sua existência, ainda que não se possa recorrer à formação, porque, ao aberrante, ela não se dirige. Conforme o trabalho de Ulrich (2016), a partir do Iluminismo, ao dedicar-se a certo projeto de homem, enaltecendo um tipo específico tomado como indefinidamente perfectível, a Modernidade (e a escola) se viu diante do dilema de dar conta daquilo que

não era desejado ou não se adequava a essa ideia por ela construída. Uma vez que a mera exclusão não era mais legítima e o assunto não poderia mais ser interpretado segundo leis divinas, “restou certa aproximação, cautelosa, desse outro, o diferente, para tentar compreendê-lo e o explicar; [...]”. (ULLRICH, 2016, p. 19). A partir da política de educação inclusiva e das pressões jurídicas e sociais para implementá-la, o dilema se reinstaura. Como lidar com aquele que não pertence ao meio, mas dele não pode ser excluído? O que fazer com uma carta depois de a ter lido? O que sobra dela para quem a lê? O que muda no âmbito da prática ter vivido, lido e comunicado o ordinário?

*São histórias que ele inventa, ou comentários que faz, e não fazem sentido no momento. Como, por exemplo, na aula de educação física. Um balão é dado para uma brincadeira, e ele diz que está quente, que tem fogo dentro... Ou então, todos estão brincando; ele, parado. De repente, ele se aproxima e diz: “O carro caiu, explodiu, pegou fogo. Fez barulho.” [...] Sinceramente, não havia pensado dessa forma. Sempre fiz o movimento inverso: ele tinha de entrar nas atividades dos demais.*

Professora Carolina, a seu leitor no curso de AEE<sup>7</sup>

Não se está evocando aqui a necessidade de reconsiderar em análise exaustiva o critério de validade para o agir pedagógico, tampouco disso decantar protocolos e procedimentos capazes de reagir ao impasse deflagrado pelo desencontro com o aberrante, o esquisito, o que não participa nos resultados gerais. Muitos sentidos ou ações talvez participem daquilo que chamamos educar. Na língua, a observação da multiplicidade de usos de uma palavra nos ajuda a perceber que o sentido de uma delas depende de muitas coisas, que perguntar por um deles ou definir, estabelecer um conceito, nem sempre apreende ou explica todas as suas ocorrências legítimas. Wittgenstein (1979), quando busca nos explicar esse aspecto da linguagem, usa um exemplo que aqui parece ser de particular elucidação:

65. [...] Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra –, mas sim que estão aparentados uns com os outros de modos

---

<sup>7</sup> (Cadernos de C. A. F., 2012, p. 5)

muito diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de “linguagens”. Tentarei elucidar isso.

66. Considere, por exemplo, os processos que chamamos “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’” –, mas *veja* se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentescos, e até uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe aos jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. [...] E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.

E tal é o resultado dessa consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 38-39)

Na escola, há um jogo de linguagem que lhe é próprio, o aluno público-alvo da educação especial, principalmente quando afetado por impasses em sua comunicação, nem sempre participa desse jogo. Quando não participa, porque não se pressupõe que ele seja parte, parece estar em questão o próprio regimento do jogo, permanecendo fora do discurso, gerando indiferença ou mal-estar. Assim, a presença desse aluno, muitas vezes, parece não ter sentido, não ser pertinente, devida. Como uma peça a mais em um quebra-cabeça já resolvido, como se alguém buscasse fazer uma cesta em uma partida de vôlei, ou fizesse mímicas diante do tabuleiro de xadrez.

Pela letra do professor, seria possível forjar outro jogo a ser jogado na escola?

Senhor,

*Falar-lhe do Selvagem do Aveyron é reproduzir um nome que hoje já não inspira nenhuma espécie de interesse; é lembrar um ser esquecido por aqueles que se limitaram a vê-lo e desdenhado por aqueles que acreditaram julgá-lo. [...] Esse rapaz, para ser julgado sadiamente, só deve ser comparado a si mesmo. Aproximado a um adolescente da mesma idade, não é mais que um ser desgracioso, rebotalho da natureza, como o foi da sociedade. Mas, se nos atemos aos dois termos de comparação oferecidos pelo estado passado e o estado presente do jovem Victor, ficamos surpreendidos com o espaço imenso que os separa; [...]. Alheio a essa operação refletida que é a primeira fonte de nossas ideias, ele não dava atenção a nenhum objeto porque nenhum objeto fazia em seus sentidos uma impressão duradoura. Seus olhos viam, e não olhavam; seus ouvidos ouviam e não escutavam nunca, e o órgão do tato, restrito à operação mecânica da apreensão dos corpos, nunca fora empregado para verificar as formas e a existência deles. Esse era, enfim, o estado das faculdades físicas e morais desse menino, que se encontrava deslocado não só na derradeira posição de sua espécie, mas também no derradeiro escalão dos animais, e que se pode dizer de certo modo que só diferia de uma planta, pelo fato de que tinha, a mais que ela, a capacidade de mover e de gritar.*

Jean Itard, a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> (ITARD, [1807] 2000).

**N**a educação e, particularmente, na educação especial, as ciências médicas e do cérebro, bem como suas derivadas dentro das ciências biológicas e naturais<sup>9</sup> muitas vezes são mencionadas como forças de um domínio a ser dissuadido, manifestas por meio de um viés de trabalho que, apesar de esforços contrários, opera nos ambientes de discussão, nos cursos de formação e na própria atuação com os alunos. Contudo, é praticamente impossível falar da natureza desse campo sem referir conceitos, classificações e normativas que derivam da área médica. Isso porque sua própria origem está identificada com a atuação de médicos pioneiros – fato amplamente divulgado a partir das experiências de Jean Itard com o menino que ficou conhecido como *Selvagem do Aveyron* –, no início do século XIX. Além disso, no âmbito da produção teórica, também serão encontrados pioneiros médicos, seguidos por pedagogos fortemente influenciados pela psicologia.

Os trabalhos de Tezzari e Baptista (2011) e Tezzari (2009) ambos de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentam análises muito relevantes sobre a origem médico-pedagógica da educação especial. Por meio deles, é possível traçar um panorama que apresenta em muitos detalhes o processo histórico, social, político e científico no qual se operou uma transformação que fez emergir a área. Aprofundando-se nos aspectos singulares desse processo, os autores oferecem uma compreensão detalhada dos modos como, além de Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janus Korczak participaram, a partir de pressupostos médicos, na constituição do que hoje chamamos educação especial. Ao evidenciar um deslocamento ocorrido da medicina à educação, surgem elementos que valorizam a docência em sentido amplo e reforçam sua potência para o trabalho com os sujeitos considerados alunos da educação especial. Desse modo, na perspectiva dos autores, parece haver um paralelo entre o deslocamento da medicina à educação e outro, que parte do foco nas deficiências do aluno às respostas que a escola é capaz de desenvolver para atender suas necessidades. A partir disso “toda a escola passa a estar implicada nesse processo, não ficando mais restrito à educação especial, que se constituiu

---

<sup>9</sup> A psiquiatria, a neurociência, a neuropsicologia, as psicologias comportamentais, a bioquímica, a psicofarmacologia, etc.

historicamente como um ramo da educação.” (TEZZARI, 2009, p. 18). A abordagem pedagógica, portanto, é paulatinamente priorizada, afastando-se do modelo clínico-intervencionista inicial.

Contudo, tais efeitos do discurso médico originário sobre a educação especial estendem-se até os dias atuais também pelo desenvolvimento de métodos, tratamentos e prognósticos que referem circunstâncias mais genéricas do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se em sobreposição ao discurso dos educadores para falar daqueles que têm *dificuldades de aprender*. A crítica, desse modo, busca combater algo que parece minar, corrigir ou substituir a intervenção pedagógica por um modelo ligado à ideia de cura, tratamento. Diante de sujeitos que questionam, de forma mais evidente que alunos regulares, o ideal escolar de perfectibilidade, e que estão fora da curva proposta como modelo de saúde – e supondo que sem *ter saúde*, nesses termos, não é possível aprender –, a medicina atua na escola para regular o desvio e minimizar a ocorrência de aberrantes [estatísticos]. Descreve os problemas, diagnostica e trata. Isso é parte do fenômeno ao qual se dá o nome de *medicalização*.

Ao estender sua atuação às escolas, a medicina afirma e é afirmada como competente para prevenir e tratar os problemas escolares antes mesmo que surjam. Antes mesmo que haja escola, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Medicaliza-se a educação por meio da transformação de problemas pedagógicos, políticos e até administrativos (mas sobretudo pedagógicos) em problemas médicos. (MOYSÉS; COLLARES, 2015). São subentendidas em seu sistema ideias tácitas, pretensamente atóricas, a respeito de saúde e aprendizagem. Criam-se daí doenças *do não aprender* e para estas são propostas soluções ministradas em forma de protocolos de intervenção e receituários cujo destino são as farmácias.

Assim, reforçando a ideia de uma verdadeira vertente médico-pedagógica na origem da educação especial, Gilberta Januzzi (2004) interpreta o despertar da medicina nesse campo como resposta ao desafio que representavam os casos mais graves e resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, sendo necessário recorrer não mais só a conhecimentos médicos até então sedimentados, mas também à observação das crianças e seus processos de aprendizagem. No mesmo sentido, para Brito (2015), trata-se de um momento em que os conhecimentos médicos a respeito da natureza dos impasses no aprendizado estiveram sob suspeita. Itard, contaminado por certas concepções filosóficas, discorda do mestre Pinel, para o qual o Selvagem era ineducável por ser idiota, e aposta na possibilidade de educá-lo. Onde a medicina vê o nada,

impeditivo, a educação é convocada e o percebe como *vazio*, espaço onde pode surgir qualquer coisa.

Quando a margem clínica, da medicina, não faz beira, outro lugar precisa ser inventado. O desejo de conhecer o homem, a aquisição da moral e o desenvolvimento do uso da razão possibilitam o abandono das ideias unicamente inatas e imprimem uma partida para águas estranhas. Entre cá e lá, um e outro, conhecido e estrangeiro, entre clínica e educação, nasce Victor; nasce a educação especial. (BRITO, 2015, p. 37).

Não é irrelevante que, ao tecer justificativas sobre seu trabalho com Victor no segundo relatório enviado ao ministro do interior, Itard refira-se a uma *história da filosofia médica*. Já em 1800, ao ser recebido na *Institution Nationale des Sourds-Muets*, em Paris, o então menino selvagem era observado como no centro de um importante debate a respeito da existência de ideias inatas. As marcas do filósofo iluminista Condillac, herdeiro da tradição empirista lockiana, para o qual todos os conhecimentos e faculdades advêm das sensações, estão espalhadas no primeiro e no segundo relatório do *médico-pedagogo*.

Tais relatórios permitiram, e permitem ainda hoje, aprofundar a reflexão relativa aos efeitos da privação de contato social, à importância da qualidade de certos laços estabelecidos nos primeiros anos de vida. A condição em que estava o menino, ao ser encontrado, após vários anos isolado na floresta, manifesta de forma patente que o homem é um animal social; que para se constituir como ser humano, precisa viver entre humanos. Mesmo funções que, à primeira vista, nos parecem naturais, inatas, como a recepção de dados pelos sentidos, são fortemente marcadas e dependentes de condições sociais para se constituírem. A descrição do aspecto do Selvagem, na ocasião de sua chegada a Paris, fala de um menino com sentidos reduzidos, inferiores aos de alguns animais; olhos que não se fixavam, errantes de um objeto a outro sem deter-se em nenhum. (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000). Assim, os primeiros esforços foram dedicados ao trabalho de retirar do entorpecimento, exercitar e desenvolver separadamente cada um de seus órgãos dos sentidos.

O garoto viveu até a idade aproximada de 40 anos, tornou-se capaz de reconhecer diversos objetos, proteger-se do frio e do calor, reconhecer sons e mudanças de luz, mas pouco melhorou sua comunicação e permaneceu incapaz de adquirir uma linguagem falada, quanto menos escrita. Além disso, suas habilidades sociais eram

praticamente inexistentes e não se estendiam para além do laço com sua tutora. Itard nos oferece, todavia, uma perspectiva de avaliação que se caracteriza por compará-lo não a outros rapazes parisienses de sua faixa etária, mas à situação quase indistinta de um vegetal em que foi encontrado. Uma avaliação individualizada, em que o recurso ao estatisticamente previsto não está pressuposto.

A partir de uma reflexão a respeito desses “insucessos”, pode-se, ainda assim, perguntar a respeito das técnicas e orientações do trabalho de Itard. As pesquisadoras Banks-Leite e Souza (2000) apostam em uma característica que era inescapável ao filósofo médico-pedagogo em virtude de suas escolhas e também da época, a saber, justamente o fato de ter se apoiado nas concepções iluministas.

[...] a filiação rigorosa a tais saberes impediu-o de considerar como importantes as novidades que surgiam na relação com Victor; a postura adotada por Itard não permitiu um remanejamento de suas práticas face ao garoto ou, quando efetuava uma tentativa nesse sentido, era sempre permanecendo fiel aos mesmos princípios básicos aceitos a priori, e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz. [...] Itard não aprende nada com o menino, permanecendo, por assim dizer, pouco permeável aos resultados da proposta que conduzia. (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000, p. 59).

Sua maior virtude converteu-se em seu maior problema. Talvez tivesse sido proveitoso a Itard profanar seu plano, suspender sua certeza e duvidar do discurso que tinha mais poder em seu contexto. De todo modo, talvez o relato e a reflexão sobre o fazer pedagógico de Itard, seu alegado insucesso, e sua bem colocada ideia de avaliação possam ser trazidos ao debate sobre aspectos pertinentes ainda hoje ao contexto escolar. *Qual a relevância dada na consideração do que é ensino e aprendizagem às particularidades e à contingência cotidiana da vida escolar?*

Ensinar e aprender são processos que parecem depender de habilidades que não podem ser subsumidas a uma descrição genérica, nem compreendidas em um parágrafo descritivo que dê conta de todas as suas manifestações. Esses processos não guardam entre si uma relação essencial. Desse modo, não é possível tomá-los todos como a mesma coisa a não ser em sentido aproximado pelos usos. As aproximações que guardam entre si são mais da ordem da familiaridade do que provenientes de uma mesma essência. O conjunto de pormenores que levam ao ensino e à aprendizagem é diverso, irregular e empírico, no sentido mais forte. Muitas coisas diferentes são chamadas de ensinar e aprender, mesmo que estejamos nos referindo apenas à

escolarização, ignorando os meios informais. Como poderia um discurso dependente de universalizações e premissas enraizadas em uma epistemologia naturalista, como o médico, dar conta do que pode acontecer em sala de aula, mina de contingências humanas? Por que supor, ademais, que esse discurso corrige, aprimora ou dá prognósticos sobre o trabalho escolar?

Não há intenção aqui de estudar ou indicar como se dão as investidas de dominação de uma forma de conhecimento sobre outra. Basta, neste momento, estar ciente da existência de um jogo de poder, o qual a psicanalista, pensadora das relações institucionais, Maud Mannoni (1977) descreveu como fruto de uma *ideologia médica* aliada à uma *ideologia do rendimento*. Para a autora, há uma necessidade de a psiquiatria “(e, acidentalmente, a psicanálise)” (p. 152), adaptarem o indivíduo às necessidades de um sistema de produção. Assim, “[...] certas teorias psiquiátricas, sob a influência da ideologia do rendimento, têm por efeito mascarar as questões que realmente se propõem à experiência. O saber teórico reaparece sob os traços de um poder administrativo, cuja estratégia é justificada pela medicalização.” (p. 153). A ideia contida aqui é a de que o discurso das ciências médicas apenas mascara as questões ordinárias da vida, contingenciais, em termos de ocorrências neurofisiológicas. E esse esforço é empreendido em nome de uma hiperadaptação ao social, e contra ele não há imunização disponível fora de um compromisso ético-político. A ordem médica, em si, prescinde de ser defendida ou demonstrada, se impõe por ela mesma em virtude de sua ligação com um modo de fazer ciência verificável e objetiva. Contudo,

O que a medicina constitui como discurso sobre o homem ultrapassa amplamente o tempo relativamente restrito no qual se constitui o ato médico. Nossa linguagem e nossa ideologia são por ele habitadas a todo momento e devemos ficar atentos. [...] No que diz respeito aos próprios médicos, não cabe esperar nem desejar que eles saiam do discurso que é o deles. Bem ao contrário: seus doentes nada mais têm a esperar deles, senão que lhes sejam fiéis. Uma maior consciência do poder da medicina como discurso daria entretanto aos médicos uma preocupação menor em estabelecer seu saber como poder e em manter uma ligação friorenta a prerrogativas de uma outra era, que ninguém pensaria seriamente em lhes contestar. (CLAVREUL, 1983, p. 37)

Talvez seja o caso, portanto, de pensar a respeito de uma produção em educação especial capaz de refletir sobre suas formas de enunciação. O quanto do que se diz, mesmo que se busque combater a medicalização, por exemplo, pode estar tributário de uma forma de gerar conhecimento que corresponde ao modelo naturalista, universalista,

nesse caso, compartilhado com as ciências médicas? Quais as outras formas de conhecer que poderiam ser potentes para fazer frente a essa forma de poder?

*Eis porque, senhores, qualquer força que possam ter minhas razões, já que pertencem à filosofia, não espero que elas produzam um grande esforço sobre os espíritos se não as tomardes sob vossa proteção. Porém, a estima que todo mundo tem de vossa companhia sendo tão grande, e o nome da Sorbonne de uma tal autoridade que, não somente no que concerne à fé, após os Sagrados Concílios, nunca se deferiu tanto ao julgamento de nenhuma outra companhia, mas também no que concerne à humana filosofia, cada um crendo que não é possível encontrar alhures mais de solidez e conhecimento, nem mais de prudência e integridade para dar seu julgamento; [...].*

René Descartes, aos senhores decano e doutores da Sagrada Faculdade de Teologia de Paris<sup>10</sup>

### **Descartes e Elisabeth**

Como um dos fundadores da filosofia e da ciência na forma como hoje são exercidas, René Descartes deve muito do progresso e dos efeitos de seu trabalho aos seus correspondentes e primeiros leitores. Em uma época em que era preciso salvar certo estilo de pensamento da sujeição aos dogmas clericais ainda remanescentes do período medieval – os quais tomavam como régua a filosofia aristotélica –, o filósofo valia-se do expediente de trocar cartas com alguns intelectuais e autoridades contemporâneos e enviar-lhes seus manuscritos. Do ponto de vista pragmático, ao menos, essa atitude cumpriu um duplo propósito na projeção de sua obra: por um lado, acolher e tratar considerações e objeções com o intuito de refinar sua argumentação, por

---

<sup>10</sup> (DESCARTES, [1647] 2011, p. 9-10)

outro, arrecadar proteção e apoio, uma vez que parecia ter consciência do aspecto confrontador de suas inovações.

Reconhecida como uma das mais perspicazes entre eles, a princesa Elisabeth da Boêmia (1618-1680) começou a trocar cartas com aquele que seria seu mestre no exercício da filosofia após a leitura das *Meditações Metafísicas*. A qualidade do interesse da princesa por sua forma de conceber a metafísica e sua simpatia por tais ideias, dada sua posição nobre, deixaram-no muito satisfeito e incentivaram sua ligação a ela. Toda a obra de Descartes dedica-se à construção de um sistema que estabeleça a evidência da razão como critério de verdade, cujo caminho percorrido em busca de validação não fosse mais o escolástico. Aos seus olhos, Elisabeth manifesta compreender isso de forma autêntica, o que a torna mais proficiente que os senhores doutores que tomavam por regra apenas a opinião de Aristóteles.

A correspondência entre a princesa e o filósofo iniciou-se por volta dos meses de maio e julho de 1643. Por meio de Alphonse de Pollot, um protestante francês então refugiado na Itália, Descartes foi informado de que a princesa, a qual já causava impressão social por seus dons intelectuais e seu excelente espírito, o tinha lido. A partir dessa fama, ele parece intuir o modo de conhecimento que ela terá de sua obra, e seria de grande valia, uma vez que vinha tendo dificuldades na aceitação das *Meditações*, contar com seu apoio e escapar à mesma incompreensão da qual Galileu tinha sido vítima há não muitos anos então. Desse modo, estava em seu horizonte buscar, como já tinha feito com os doutores teólogos da Sorbonne, encontrar alguma proteção e fortalecer a possibilidade de leitura e compreensão de sua obra por um público maior e influente. Apoio político, o que corresponde ao segundo propósito mencionado a respeito das cartas de Descartes.

Uma vez que conseguisse refinar ao máximo sua argumentação e tivesse recepção para suas ideias, um objetivo maior poderia ser alcançado: transmitir sua mensagem para além dos círculos intelectuais tradicionais e ampliar ao máximo o alcance de sua revolução. Em relação a essa necessidade de comunicação, um artigo de Marques (2000), avalia o seguinte:

Comunicar sua filosofia em cartas e, de modo especial, a Elisabeth, que segundo a avaliação de Descartes entende bem sua filosofia, constitui, pois, parte integrante do método filosófico que, por sua natureza, exige que seu conteúdo seja comunicado. Talvez até pudéssemos retomar aqui um velho adágio tomista que, embora relacionado à teologia, poderia aplicar-se muito bem à

correspondência como forma de comunicação filosófica. Trata-se do *contemplari et contemplata aliis tradere*<sup>11</sup>. Na clareza desse adágio medieval, podemos fazer repousar toda a correspondência entre a princesa Elisabeth e Descartes. Se o *theorein* do qual derivam todos os étimos relacionados à contemplação é, em última análise, uma visão saciante que não basta a si mesma, a troca de correspondência vem recuperar a clareza e as vantagens do diálogo imortalizado por Platão, que consegue, com rara felicidade, inaugurar não só o modo de filosofar através de diálogos, como também através de cartas. (MARQUES, 2000, p. 386).

Bem como sugere a tradição de pesquisa e publicação desenvolvida em torno da correspondência entre esses dois personagens, a atitude de filosofar por cartas confere ao caso específico de Descartes a possibilidade de retomar uma característica ou método, já presente no platonismo, que configurou o período e lhe conferiu a importância que tem no pensamento ocidental. Um diálogo bem conduzido é capaz de produzir clareza e, por meio de objeções, fortalecer um argumento ou fazer notar seus hiatos.

Uma espécie de subtítulo ou título completo – que precede a epístola dedicada aos doutores teólogos da Sorbonne – informa o tema e o conteúdo principais das já mencionadas *Meditações Metafísicas*: “Meditações relativas à *primeira filosofia*, nas quais a existência de Deus e a distinção real entre a alma e o corpo são demonstradas”. Essa distinção é capital no sistema cartesiano, uma vez que a imortalidade da alma (ou do espírito) só poderia ser garantida na medida em que esta perdurasse ao perecimento do corpo.

E, enfim, deve-se concluir de tudo isso que as coisas que se concebem clara e distintamente serem substâncias diferentes, como se concebem o espírito e o corpo, são, de fato, substâncias diversas e realmente distintas umas das outras; [...] isso também se confirma pelo fato de não concebermos nenhum corpo senão como divisível, ao passo que o espírito, ou a alma do homem, não se pode conceber senão como indivisível, pois, de fato, não podemos conceber a metade de alma alguma, como podemos fazer com o menor de todos os corpos; de forma que suas naturezas não são somente reconhecidas como

---

<sup>11</sup> A origem do uso dessa expressão encontra-se na obra do medieval Tomás de Aquino, traduzindo-se por algo como: *Contemplar e transmitir aos outros o fruto da contemplação*. “A vida ativa, pela qual, pregando e ensinando, se transmite aos outros o fruto da contemplação, é mais perfeita que a puramente contemplativa; porque uma tal vida pressupõe as riquezas da contemplação. Por isso Cristo escolheu tal vida.” (AQUINO, [Suma Teológica, III, Q. 40, A. 1, Ad 2] 2017). Cristo, aquele que veio à Terra para nos servir de exemplo, teve a atitude de transmitir aquilo que conhecia em contemplação. Assim, essa atitude é melhor do que a de apenas contemplar e conhecer, sem nada ensinar.

diversas, mas mesmo, em alguma medida, contrárias. (DESCARTES, [1647] 2011, p. 25).

Logo em suas primeiras cartas, a princesa filósofa apresentou a Descartes a objeção talvez mais discutida em sua obra desde então, que dizia respeito justamente à concepção de que há distinção entre corpo e alma. Sendo a alma e o corpo coisas diferentes e, sendo este material e aquela imaterial, a princesa não via como poderia o movimento do corpo ser originado na alma. Isto é, uma vez que o movimento depende de impulsão, como pode ter a alma, imaterial, a capacidade de fazer um corpo ser movido?

Ao ocupar-se novamente desse problema mais tarde, Descartes apresenta, em seu tratado chamado *As paixões da alma*, uma resposta fortemente baseada em estudos fisiológicos. Afirmou estar no cérebro o local de interação entre corpo e alma, mais especificamente na chamada glândula pineal.

Art. 31. Existe uma pequena glândula no cérebro, na qual a alma exerce suas funções mais diretamente do que nas outras partes.

É preciso outrossim saber que, apesar de a alma estar unida à totalidade do corpo, existe nele alguma parte em que ela exerce suas funções mais diretamente do que em todas as outras; [...] Porém, ao analisar o problema cuidadosamente, parece-me haver concebido com clareza que a parte do corpo em que a alma exerce diretamente suas funções não é de maneira alguma o coração, nem o cérebro todo, mas apenas a mais interior de suas partes, que é uma determinada glândula muito diminuta, situada no meio de sua substância, e de tal modo suspensa por cima do conduto por onde os espíritos de suas cavidades anteriores mantêm comunicação com os da posterior, que os menores movimentos que nela existem podem concorrer bastante para modificar o curso desses espíritos, e, reciprocamente, as menores modificações que ocorrem no curso dos espíritos podem concorrer muito para modificar os movimentos dessa glândula. (DESCARTES, [1649] 1999, p. 124).

É preciso lembrar que a concepção cartesiana de alma é diretamente ligada, a partir do *cogito* (intuição formulada a respeito do ser: “*Eu penso, eu existo.*”), ao próprio sujeito pensante.<sup>12</sup> Esse sujeito pensante, por sua vez, em termos

---

<sup>12</sup> Assim como não se pode duvidar da existência do eu como ser pensante, não se pode duvidar da existência da alma (ou do espírito). “[...] e noto aqui um atributo que me pertence. Só ele não pode ser desprendido de mim. *Eu sou, eu existo*: isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, durante o tempo que

contemporâneos, vem sendo identificado com a *mente*. Para Hacker (2010), o dualismo cartesiano foi o que proporcionou, na era moderna, as bases da reflexão acerca dos seres humanos, suas mentes e seus corpos. Concebidos como corpos materiais unidos a substâncias mentais (mentes), presumiram-se relações de causalidade bidirecionais, as quais se davam entre essas duas coisas categorialmente distintas. “Convencido da unidade das ciências naturais e da possibilidade de reduzir a biologia à física, Descartes tratou os organismos vivos como máquinas; redesenhou drasticamente os limites da mente.” (HACKER, 2010, p. 244).

Contudo, o dualismo cartesiano e sua posterior configuração no modelo da pineal como local privilegiado de interação entre alma e corpo não encerra sozinho a ideia contemporânea de que os limites da mente e suas condições de funcionamento têm a ver sempre com seu correspondente material, o cérebro. O reducionismo do mental que hoje opera em nossos modos de conceber a natureza humana tem a ver com uma radicalização dessa ligação, ideia em debate na filosofia da mente. Por meio dessa ideia, nega-se a existência de entes cartesianos como *alma*, bem como de outras crenças populares no sobrenatural, e afirma-se que coisas como a consciência e os comportamentos podem ser totalmente explicadas em termos de propriedades do cérebro.

Reduccionismo em filosofia da mente é a afirmação de que fatos sobre o mental são redutíveis a fatos físicos, i.e. fatos sobre a matéria e processos materiais.

O que é necessário para uma redução da mente ao corpo? De acordo com o dualismo de Descartes, as mentes existem como "substâncias mentais", objetos totalmente fora do domínio físico. Sob essa perspectiva, os fatos sobre a mentalidade seriam fisicamente irredutíveis, uma vez que seriam fatos sobre essas entidades imateriais. O primeiro requisito para a redução mente-corpo, portanto, é renunciar às mentes como objetos não físicos. Isso pode ser feito tanto identificando mentes com cérebros quanto com outras estruturas físicas apropriadas, ou atribuindo propriedades mentais aos organismos e possivelmente a outros tipos de sistemas físicos, e não a mentes imateriais. Em ambos os casos, são sistemas físicos que possuem propriedades psicológicas. (OXFORD, 2005, p. 794, tradução nossa).<sup>13</sup>

---

penso; [...] não sou então, precisamente falando, se não uma coisa que pensa, ou seja, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são termos cujo significado era-me anteriormente desconhecido.” (DESCARTES, [1647] 2011, p. 46)

<sup>13</sup> No original: “Reductionism in philosophy of mind is the claim that facts about mentality are reducible to physical facts, i.e. facts about matter and material processes. What is required to implement mind-body reduction? According to the dualism of Descartes, minds exists as "mental substances", objects

Nesse recorte do debate da filosofia da mente, em intersecção com suas óbvias consequências epistemológicas para as ciências da neurologia e do comportamento, pode-se observar um quadro muito ilustrativo de algo que subjaz, hoje, a nossas concepções quando se produz conhecimento sobre o ser humano. A saber, herdamos e mantivemos em progresso firme a ideia de que o cérebro é a mente. Ou, no mínimo, de que há ligação direta entre a materialidade cerebral e os afetos e comportamentos de uma pessoa.

[...] a neurobiologia tem avançado no estabelecimento de um mapa topográfico do cérebro, [...]; tem sido possível associar esse mapeamento topográfico do córtex a especializações funcionais, que costumam ser classificadas em primárias, secundárias – ambas associadas ao desempenho tanto de funções sensitivas quanto motoras – e terciárias, neste caso a associação se fazendo com relação aos níveis mais complexos da vida psíquica, tanto no plano comportamental quanto no plano estritamente cognitivo. (TORRES, 2010, p. s/n).

Um dos resultados disso é que o avanço sistemático da neurobiologia tem produzido, por meio do detalhamento das redes neurais e dos estudos de neuroimagem, o fortalecimento das correlações entre estados neurológicos e estados mentais, o que por sua vez leva, no panorama reflexivo, ao crescimento de posições reducionistas em relação à compreensão do que é mental. Progride a noção de que todos os aspectos comportamentais e emocionais de alguém, inclusive aqueles que lhes são mais particulares, não apenas podem, mas em certo sentido devem, ser localizados e traduzidos em uma linguagem que só é totalmente dominada pelo campo médico.

Para dar uma ideia geral dos termos em que o debate clássico de natureza estritamente filosófica foi restabelecido, o caminho mais curto parte da conclusão que se segue mais imediatamente da ideia de que há uma correlação estreita entre estados e eventos mentais e estados e eventos cerebrais, a saber: a tese, muitas vezes chamada de *fisicista*, consoante a qual se deve considerar que os ditos estados e eventos mentais, se bem compreendidos e analisados, nada mais são

---

wholly outside the physical domain. On this view, facts about mentality would be physically irreducible since they would be facts about these immaterial entities. The first requirement for mind-body reduction, therefore, is the renouncement of minds as non-physical objects. This can be done either by identifying minds with brains or other appropriate physical structures, or by attributing mental properties to organisms and possibly other types of physical systems, rather than to immaterial minds. In either case, it is physical systems that have psychological properties.”

do que estados e eventos neurológicos. (TORRES, 2010, p. s/n, grifo nosso).

Atualmente, os posicionamentos fisicistas acerca da natureza humana em geral postulam, que tudo o que existe espaçotemporalmente é algo físico cujas propriedades são também físicas ou estão de algum modo intimamente relacionadas com sua natureza física. Desse modo, embora se aponte uma origem cartesiana nessas concepções, seus partidários quase sempre irão negar a existência de entidades como alma e “forças vitais”, e irão dividir-se no que diz respeito aos assuntos cognitivos e psicológicos. Todavia haja *fisicistas* irreducionistas, “enquanto fisicistas, reconhecerão que as propriedades psicológicas, embora sendo fisicamente irredutíveis, dependem, num certo sentido, de propriedades físicas [...]: o caráter psicológico de um organismo ou sistema é inteiramente fixado pela totalidade de sua natureza física.” (KIM, 2006, p. 5-6).

No campo da linguagem, certa premência do discurso ao qual subjaz tal tese fisicista configura-se no poder socialmente investido nas formas de expressão da medicina. Circunscrita aos conhecimentos teóricos produzidos a partir da disciplina da biologia, a atividade médica herda uma forma discursiva que, contemporaneamente, é tomada como medida e critério de validação, produzindo uma espécie de enquadramento no qual se observa a linguagem usada ordinariamente. Assim, ao informar, por exemplo, que está com uma dor nas costas, um sujeito pode ver-se interpelado pela “informação” de que essa dor *corresponde* à irritação do nervo x. (TORRES, 2010, p. s/n). Ou, ao falar de suas preocupações ordinárias com o peso e se referir a isso dizendo, por exemplo, que seria preciso comer menos massas e pães, alguém interpelesse a mesma pessoa dizendo que, *em verdade*, o que ela precisa é diminuir a *ingesta de carboidratos*.

Ora, parece evidente que a maioria esmagadora dos falantes tem pouco entendimento em relação ao que seja o nervo x (seja qual nervo for) ou do que se trata, efetivamente, o grupo químico-nutricional das substâncias classificadas como carboidratos. No entanto, não parece também ser possível que o sujeito dos exemplos acima não tenha conhecimento suficiente para, a partir de sua experiência, saber do que fala. Assim, há um *resto*, no mínimo, semântico, advindo do procedimento de reduzir sentenças da linguagem ordinária à linguagem dos especialistas, uma vez que as palavras *pão* ou *massa* não são sinônimas de *carboidrato*, e tampouco o *nervo x* (de novo, seja ele qual for) é o que se quer dizer com *minhas costas*. A tal resto semântico

parecem seguir-se também um resto *epistêmico*, “pois quem ignora o conceito científico de dor, ademais de dispor de um conceito ordinário ou vulgar de dor, tem acesso independente à realidade objetiva da dor”; e um resto *ontológico*, “na medida em que a referência de *está doendo* [...] não parece ser, somente, um estado fisiológico” (TORRES, 2010, p. s/n), mas designar também um reflexo irreduzível de natureza psicológica ou mental, ainda que esse reflexo tenha um estado neuronal correspondente.

Os efeitos desses embates filosóficos, imiscuídos na linguagem falada em nível comum ou ordinário, estão particularmente presentes no campo da educação especial. A ocorrência ampla de diagnósticos psiquiátricos<sup>14</sup> insere de maneira tácita certa perspectiva acerca dos processos de aprendizagem vinculada à sua forma de compreender o que é a mente. O *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. O texto apresenta-se como *ateórico*, penetrando nos espaços da escola e da vida comum para dizer algo que *valide*, nos termos da ciência herdeira do fisicismo, a experiência junto àqueles com impasses em seus processos mentais, aqui entendidos como questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem. No manual, essas questões correspondem à categoria chamada *transtornos do neurodesenvolvimento*, primeiro grupo ao qual se dedicam suas páginas e onde estão compreendidos a deficiência intelectual, o transtorno do espectro autista e o transtorno específico da aprendizagem, por exemplo. Seus critérios diagnósticos servem para deduzir, a partir de queixas relatadas em linguagem comum e manifestações comportamentais observadas, a presença, tratada como objetiva, de um transtorno que se apresenta apenas por meio dessas queixas ou manifestações. Embora a introdução reconheça “que os limites entre transtornos são mais permeáveis do que se percebia anteriormente”, a proposta continua a ser a de “proporcionar validadores científicos consistentes, sólidos e objetivos para cada transtorno [...]”. (APA, 2014, p. 6). Parte-se da ideia de que há uma condição específica, que pode ser descrita genericamente e tem existência independente, a qual, ao cabo, está vinculada a algo de ordem material, a

---

<sup>14</sup> Em termos de público-alvo, é preciso não esquecer que o campo da educação especial é muito mais amplo e envolve diversas tipologias (p. ex.: deficiências físicas, visuais, surdez, altas habilidades/superdotação). Para perfazer o argumento que aqui se propõe, no entanto, o foco estará sobre aquelas condições que constituem impasses na linguagem ou na aprendizagem e, dessa forma, recebem atenção do saber médico-psiquiátrico.

saber, o corpo; embora, não seja possível, apesar de toda a neuroimagem, apontar nenhum marcador orgânico para quaisquer dos transtornos.

Almeida (2008) apresenta certo uso da filosofia como atividade útil para tornar visíveis as características dissimuladas em discursos que se mostram como ateóricos. No trabalho em questão, o autor destaca amostras do texto do DSM<sup>15</sup>, buscando evidenciar o que considera a “contaminação filosófica” de termos e expressões utilizadas na construção dos argumentos do manual. Essa busca, no entanto, não tem a intenção de invalidar os argumentos utilizados, pôr em questão os seus critérios, ou contrariar a clínica, mas trazer alguma ciência a respeito do que está em jogo em seus modos de proceder.

O DSM tem conteúdo filosófico, não há dúvida. Mas, devido ao seu caráter nitidamente antiteórico, essa filosofia foi incorporada não precisamente pelo conteúdo, mas pela própria estratégia das suas preocupações clínicas, estatísticas e consensuais. Os grupos de trabalho do DSM não buscaram fundamentos filosóficos para a consecução de suas definições categóricas; fazendo exatamente o contrário do habitual na maioria das disciplinas não-filosóficas, mas seguindo claramente um paradigma de objetividade científica, o apego descritivo às síndromes e constelações de sintomas dos transtornos indica a disposição de fugir de qualquer tipo de especulação metafísica, seja ela psicológica, psiquiátrica ou filosófica. Pois bem, o fato é que esse ideal asséptico constitui, também ele, um paradigma filosófico. (ALMEIDA, 2008, p. 8).

Essa disposição para fugir de especulações filosóficas e vinculação a tendências de pensamento – ou até mesmo políticas –, reflete-se em um posicionamento discursivo, com efeitos práticos, que mascara a natureza de uma forma de pensamento específica; é útil em seu contexto, mas também apresenta dificuldades e aporias. No âmbito da escola, uma das consequências disso é que, com frequência o discurso médico ou psiquiátrico é tomado como mais objetivo, profícuo e adequado, pois constituiria uma maneira autorizada de lidar com temas nos quais a própria área se vê desafiada. Particularmente, no que diz respeito ao trabalho com os alunos da educação especial, reconhecer essas *contaminações filosóficas* do discurso psiquiátrico surge como muito mais relevante, uma vez que o DSM enuncia diretamente descrições que limitam,

---

<sup>15</sup> Na ocasião em que J. J. R. L. de Almeida publica o trabalho citado, o DSM encontrava-se ainda em sua quarta edição. No entanto, uma vez que o manual manteve a mesma filiação fisicista (não poderia ser diferente) e a mesma pretensão ateórica na quinta edição, hoje vigente, essa diferença pode ser considerada irrelevante.

interferem, marcam a trajetória de aprendizagem daqueles que são identificados com alguns de seus diagnósticos.

*Será que o espírito liberal e a energia de cidadão livre não seriam substituídos pela disciplina mecânica de um soldado ou a austeridade de um monge? E será que o resultado desse sofisticado dispositivo não será o de produzir um conjunto de máquinas sob a aparência de homens? Para dar uma resposta satisfatória a todas essas questões, que são excelentes, mas que não chegam ao cerne da questão, seria necessário referir-me diretamente à finalidade da educação. Seria mais provável que a felicidade aumentasse ou diminuísse com essa disciplina? Chamemo-los de soldados, chamemo-los de monges, chamemo-los de máquinas: enquanto eles forem felizes, não devo me preocupar.*

Jeremy Bentham, ao seu correspondente não identificado, 1787.<sup>16</sup>

### **Ler o ordinário**

De boas intenções, o inferno intelectual está cheio. Ao longo da história, as justificativas de projetos, teses e sistemas são quase sempre irrepreensíveis à primeira vista, e estar alerta às suas implicações em curto ou longo prazo é sempre uma tarefa rarefata entre críticos e leitores. Comitês de ética, em geral, ficam mais limitados às considerações de ordem metodológica; ainda assim, um trabalho complicado e bastante burocratizado.

Ao defender em sua carta XXI que seu projeto de *Casa de Inspeção* (ou Panóptico) também fosse aplicado às escolas, e considerando as previsíveis objeções, o filósofo utilitarista Jeremy Bentham recorreu ao princípio que orientava sua doutrina ética, afirmando a (pressuposta) promoção de felicidade como justificativa suficiente para os meios escolhidos. Contudo, logo a seguir, adicionou uma advertência que soa interessante:

---

<sup>16</sup> (BENTHAM, 2008 [1787], p. 77).

[...] Acrescentarei apenas uma coisa: quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não seja aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro. (BENTHAM, 2008 [1787], p. 78).

Essa passagem parece indicar que complicações possíveis no processo e nas consequências da implantação de sua ideia adviriam, centralmente, do trabalho do mestre, identificando-o com uma posição de poder de sujeição do outro.

Guardadas as famosas reflexões foucaultianas sobre essas cartas em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987), e apesar da persistência de concepções nelas apresentadas, por sorte, não se vive uma época em que a ampla implantação literal do edifício Panóptico se deu. Debates contemporâneos consideram corrente atuação de uma espregueira pan-óptica por modalidades diferentes, como câmeras de vigilância, circuitos fechados (e privados) de TV e ambientes virtuais, o que tem implicações graves para os modos de subjetivação e socialização. Esse não é, todavia, o tema deste trabalho.

A consideração evocada pelo trecho de Bentham, diz respeito ao protagonismo da figura do mestre, como ele bem coloca, mas também à necessidade ética de se estar alerta aos meios, à finalidade e às intenções na educação, o que ele parece deliberadamente ignorar. Melhor dizendo, não apenas à ética de um método, mas a trabalhar com a noção de uma ética como sendo o próprio método. A partir disso e pelo que já foi mencionado, a qualidade da posição e do trabalho do professor – *mestre*, hoje, soa anacrônico – pode ser considerada condição necessária para o bom termo de uma escola e de uma condição de aluno. É preciso atenção ao que as professoras e professores têm a responder.

Uma pergunta pode ser feita de muitos modos e com mais de uma intenção. Pode-se perguntar retoricamente, para fortalecer um argumento exposto. Em debates, pode-se perguntar de forma estratégica, para fazer aparecer na voz do interlocutor a tese que já se tem em mente, fazendo-o produzir uma redução ao absurdo, por exemplo. Pode-se fazer uma pergunta-teste, como uma professora em um exame escolar, para avaliar conteúdos assimilados pelos alunos. Um investigador policial pode intimidar um suspeito com perguntas cujas respostas venham a ser contraditórias, para extrair uma conclusão involuntariamente revelada. Um pesquisador do censo faz perguntas

predefinidas sobre dados pessoais, moradia e organização familiar. Pode-se, também, perguntar analiticamente, como faz um psicólogo ou psicanalista, para fazer aparecer o que é verdade para o sujeito, sua narrativa pessoal. Um amigo pode propor uma xarada, por diversão. Nesses casos listados, ou as respostas já são conhecidas ou variam em um espectro bastante previsível ou são pouco relevantes no que diz respeito ao conteúdo, e fazê-las é uma ação dentro de um plano cujas intenções são pragmáticas, em que as respostas não necessariamente terão efeito ulterior naquele que questiona. Não servem, propriamente, para dirimir uma ignorância. Isso costuma ser chamado ordinariamente de perguntar com *segundas intenções*.

Outras perguntas são aquelas sem intenção segunda ou ulterior. Perguntam-se as horas quando se está sem relógio. Busca-se no Google a previsão do tempo para o fim de semana. Consulta-se um mapa astral, astronômico ou geográfico para conhecer a sinastria de um casal, saber onde aparecerá a constelação de Órion nesta noite ou onde está a Ilha de Páscoa no Oceano Pacífico. Pergunta-se desse modo para saber o que é de fato algo visto em pouca luz, para se informar a respeito do funcionamento de um novo eletrodoméstico. Essas perguntas assemelham-se àquelas nas quais se pensa quando se faz uma pesquisa científica – ao menos parece que este deveria ser o caso. Fazer uma pergunta desse tipo expõe naquele que pergunta sua condição de não saber e supõe naquele que responde um conhecimento que ainda não lhe é acessível. Por isso, quem faz a pergunta precisa direcioná-la para algo ou alguém que julgue confiável como fonte. Quem responde precisa julgar-se, tanto quanto possível, fonte autorizada, capaz, conhecedora; em certo nível, sábio, erudito, profissional ou *expert*.

Na acepção primária da expressão *questão* talvez se encontre algo da ordem daquilo a que se referiu em segundo lugar no parágrafo anterior. Antes do uso bastante corrente de *questão* como sinônimo de *tema* (assunto em debate, matéria a examinar, etc.), essa palavra apresenta um significado que diz respeito precisamente a *sentença interrogativa*. Sem mais. Por mais axiomático que soe: uma questão é uma pergunta. Fazer uma questão, sem segundas intenções – e, tanto quanto se pode escapar a elucubrações, sem escamotear uma resposta antecipada apenas por chamá-la *hipótese* – é o que, com o perdão da obviedade, propõe-se como método nesta pesquisa.

A justificativa dessa digressão tem base em uma consideração facilmente reconhecível, ligada ao trabalho com educação. Como área de conhecimento e como profissão, a educação é frequentemente vista de forma secundária, coadjuvante. Para além da análise política (sumamente necessária) da desvalorização da carreira de

professor, há um débito de valoração que se instaura de forma mais ou menos insidiosa nas discussões intelectuais sobre o saber de quem educa. As perguntas: “O que é educação?”, “O que faz um educador?”, “Como educar?”, muito frequentemente são respondidas, conceitual ou empiricamente, com amplos recursos teóricos advindos da história, das ciências sociais, da psiquiatria, da psicanálise, da psicologia e das neurociências. De fundo, uma vaga noção de que os respectivos conteúdos ou instrumentais técnicos bem aprimorados desses campos trarão esclarecimento ou solução para os apuros enfrentados, e sempre declarados de maneira amplificada, na já combatida escola.

Com efeito, muitos entre os mais excelentes ganhos sobre o trabalho em educação compuseram-se com o auxílio de conceitos e conteúdos advindos de outras áreas, fazendo emergir novas abordagens e perspectivas. Também parece evidente que nela se enfrentam dificuldades específicas, assim como em outras áreas, em termos de circunscrever aquilo que lhe é próprio. Assim, não é o caso de advogar por uma exclusividade discursiva em relação a assuntos pedagógicos, ou defender a existência de um ideal educativo a ser buscado pelo professor, que responda universalmente à pergunta “Qual a melhor forma de educar?” Como alerta Voltolini (2011),

Tal como ocorre ao jumento, na imagem criada pela filosofia, que corre atrás da cenoura presa na ponta de uma vara amarrada em sua cabeça, um objetivo pode ser formulado de uma tal maneira que sua concretização se torne impossível. Todo aquele que se aventura no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. É isso o que esse aforismo pretende sustentar. (VOLTOLINI, 2011, p. 27)

Essa problemática afigura-se como consequência da instauração de um ideal educativo em conformidade com o projeto iluminista, com o qual a Modernidade há longo tempo opera e agora nos parece, no mínimo discutível; raiz de nossos impasses, nosso sintoma. Mais que a educação especial, a educação como um todo tem dificuldades em tirar da mesa as noções de perfectibilidade e universalidade, buscando colocar em curso de aperfeiçoamento o aluno médio para o qual ela se prepara.

Mas o que o educador, ele mesmo, fala de seu trabalho? E se lhe perguntarmos, saberemos ouvir sem antecipar uma resposta? Sem recebê-la com um instrumental teórico predisposto à mão? Há algo no discurso do professor sobre seu trabalho que possa ser aprendido e apreendido apenas em termos ordinários, tendo como recurso privilegiado a linguagem natural, a fala comum?

Em pesquisa sobre o humano, o social e o psicológico<sup>17</sup>, ao se debruçar sobre pensadores, teorias e metáforas, a fim de descrever ou compreender melhor o objeto de estudo, é interessante, além de considerar suas potencialidades como ferramenta e explorá-las da melhor forma, fazer o esforço, muitas vezes esquecido, de evidenciar os seus limites. A não ser, talvez, nas ciências físicas ou da natureza, não há um único sistema, autor, metáfora ou teoria aceitos sem maiores discussões por toda a comunidade ou que seja pressuposto em tudo o que se diz naquele âmbito. Assim, ao trabalhar em biologia com conceitos como *mutação*, *seleção natural*, *ecossistema*, adere-se, provavelmente de forma irrestrita, a todo o darwinismo, mesmo sem citá-lo como teoria ou estar pesquisando no âmbito de seu funcionamento. Não se discute Darwin nesse nível, a menos que se queira discutir os fundamentos da biologia, e talvez refundá-la. Toda a moderna química está sob a jurisdição da conservação das massas de Lavoisier e não há outra forma de referir suas equações a não ser em conformidade com a classificação periódica dos elementos. Por outro lado, no conhecimento do social, do histórico e do psicológico, por exemplo – *grosso modo*, as humanidades –, parece ser possível fazer uso amiúde e pragmático de expressões derivadas de conceitos presentes em diferentes teorias, às vezes, até um pouco anacrônicas, sem, no entanto, aderir a nenhuma de forma necessária ou irrestrita. Por exemplo, o uso das expressões *ação pedagógica* e *violência simbólica* são bastante difundidos em pesquisas na pedagogia e na sociologia da educação. Sua presença, contudo, não parece indicar sempre subscrição às generalizações de Bourdieu sobre o *duplo arbitrário da ação pedagógica*, seu arcabouço teórico. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). Ainda que este tenha sido explicitamente universalizante, declarando referir-se a *toda* ação pedagógica, incluindo o grupo social, a educação familiar e a educação institucionalizada. Haveria então outra forma de articulação e produção do conhecimento nessas áreas.

Em um livro sugestivamente chamado *O fetichismo do conceito*, Luís de Gusmão (2012), aplicando esse debate, principalmente, aos estudos acerca da vida

---

<sup>17</sup> Aqui se poderia falar também em psíquico, mental e, talvez, comportamental.

social, defende que há formas de realizar descrições confiáveis sobre o social ou o psicologicamente real sem nenhum recurso a teorias gerais de fundo, ainda que seus pesquisadores frequentemente apressem-se em apresentar suas credenciais de filiação a esta ou àquela escola de pensamento. Além disso, segundo ele, o uso eventual e até proveitoso de um ou outro enunciado geral desenvolvido no âmbito de uma teoria, nem sempre significa um ganho insubstituível à compreensão das relações em jogo. Embora haja muitos estudos inteiramente sob a égide de uma teoria específica – estes são chamados de *teoricamente orientados* –, há aqueles, chamados *conteudísticos*, capazes de “levantar problemas fecundos, sugerir hipóteses plausíveis e estabelecer detalhados planos de observação, sem qualquer base teórica, se se entendem por isso as contribuições particulares da moderna teoria social”. (GUSMÃO, 2012, p. 34). A chave para compreender essa distinção está no entendimento de que os estudos conteudísticos, por não apresentarem uma teoria geral de fundo, compartilham algo com o universo intelectual das pessoas comuns. Onde não se estabelece nenhuma ruptura epistemológica com aquilo que é dito em linguagem natural ou ordinária, passando a operar com uma linguagem científica particular, as conclusões gerais sobre as quais se apoiará a especulação em curso tem sempre relação com o chamado conhecimento de senso comum. (GUSMÃO, 2012).

Guerreiro (1999), explica esse uso da ideia de senso comum como um tipo de conhecimento cuja característica é ter por base evidências de caráter sensível ou inteligível que não requerem nenhum outro conhecimento especializado, sendo apreensível por qualquer pessoa dotada de entendimento e discernimento.

Embora alguns filósofos tenham concedido grande relevância epistemológica e metodológica ao conhecimento de senso comum [composto de algumas proposições indubitáveis e outras passíveis de revisão, ou então composto somente de proposições do primeiro ou do segundo tipo], outros têm recusado a este mesmo o *status* de autêntico conhecimento, e outros ainda têm até mesmo considerado se tratar de um conjunto de opiniões infundadas e meros preconceitos, devendo ser denunciados e abandonados em nome de um conhecimento de natureza filosófica ou científica. (GUERREIRO, 1999, p. 21)

Inaugurada por Aristóteles (1982, III, 1, 425a14) (*koiné doxa*, literalmente, crença ou opinião comum), a tematização do senso comum é hoje levada adiante por filósofos contemporâneos que veem a ciência e a filosofia não como ruptura, mas como sua continuidade ou refinamento. Isso significa que não se trata de abandoná-lo para

atingir formas mais elevadas e rigorosas de saber. Conceber as noções de *conhecimento do senso comum* e *conhecimento rigoroso* (de natureza filosófica ou científica) como mutuamente excludentes é errado e leva a um desprezo infundado pelo primeiro tipo. Uma das razões desse desprezo é que é bastante comum a confusão entre senso comum e pensamento coletivo ou *pensamento de todo mundo* em contraposição às formas mais frequentemente tidas como rigorosas e pertencentes a uma minoria. (GUERREIRO, 1999, p. 22-36).

Há de se fazer um elogio ao conhecimento de senso comum. Operar com a ideia de que todo conhecimento confiável e digno de derivar práticas fundamentadas compõe-se a partir dos pressupostos de uma ciência objetivista, teórica, inspirada em um monismo metodológico e em um ideal de excelência experimental advinda das ciências naturais, ocorre de ser, no mínimo, ingênuo. Os resultados da ciência empírica moderna não esgotam todo conhecimento existente e tampouco representam sempre uma forma derradeira ou mais bem acabada daquilo que é tido sumariamente como pré-científico, porque expresso na linguagem comum, ordinária, e é, com efeito, senso comum. Há um saber hoje no mundo que, apesar de prescindir da participação de qualquer fórmula ou generalização teórica, de não estar comprometido com nenhum sistema de pensamento organizado, constitui-se de forma a apresentar conteúdos de alto valor cognitivo, cuja validade supera a dúvida mais conscienciosa.

Há certo conhecimento a respeito do social e do psicológico – e, por assim dizer, do humano – disponível na cultura e transmitido pela linguagem ordinária que pode ser acessado sem nenhuma necessidade de formação nas complexas ciências sociais, na moderna psicologia ou nas ciências que estudam as correlações psiconeurais e neuroquímicas. Se não fosse desse modo, não seria possível reconhecer observações agudas e lúcidas feitas sobre padrões sociais ou tipos humanos presentes em cronistas, poetas, grandes autores da literatura ou, mesmo, pessoas comuns de reconhecida sabedoria prática.

Com efeito, não soaria plausível nem inteligente identificarmos, por exemplo, as análises psicológicas sumamente sofisticadas e penetrantes que podemos encontrar em autores como Flaubert, Dostoiévski e Tchekhov, para ficarmos com três literatos de gênio, como “psicologia pré-científica” ou coisa que o valha: não é muito provável que venhamos a localizar na psicologia moderna contribuições que possam ser apresentadas, sem provocar os mais vívidos e imediatos protestos dos homens e mulheres de espírito, como etapas mais avançadas, desenvolvimentos científicos ulteriores,

das análises psicológicas realmente notáveis desses escritores. Tais análises, ao contrário do que supõem alguns, não são “esboços de explicação”, primeiros passos na direção de uma psicologia, esta sim, plenamente científica. Elas constituem, na verdade, um saber acerca das motivações, sentimentos e paixões dos seres humanos, cujo valor cognitivo se coloca acima da dúvida sensata. Tal saber, contudo, simplesmente não cabe, deixem-nos repetir, nos rótulos de “conhecimento científico”, “conhecimento pré-científico” e “pseudoconhecimento”. E, na falta de um termo melhor, mais abrangente, podemos sim identificá-lo como um saber de senso comum. (GUSMÃO, 2012, p. 38-39)

Há muitas ressalvas, hesitações, receio no uso das expressões “comum”, “senso comum”, “ordinário”, como se empregá-las ou atribuí-las a isto ou àquilo necessariamente fosse uma desqualificação, um demérito. A carga pejorativa que eventualmente esses termos carregam manifesta justamente a condição inferior a que relegamos o que elas também buscam designar, em contraposição ao que é *teórico, científico, sistematizado*. Como se o científico e o senso comum fossem autoexcludentes, ou o segundo significasse sempre algo a ser superado como credice, preconceito, mito. Classificar o que é ordinário e comum somente como algo negativo talvez diga mais sobre quem enuncia e sobre as condições de produção da enunciação, do que sobre aquilo sobre o qual se diz algo. Por si mesmas, tais palavras não transformam nada em falsidade ou pseudoconhecimento, é preciso um processo, um crivo de validação e verificação de outra ordem para tanto.

Talvez não seja preciso dizer que as ideias de *senso comum, experiência comum e linguagem comum* estão estreitamente vinculadas. Disso tampouco deriva que toda experiência, linguagem e senso é comum a todas as pessoas. Se quisermos saber como vive um ancião esquimó emigrado para o Rio de Janeiro, teremos de perguntá-lo e usaremos a razão para julgar a pertinência e as conexões possíveis de seu relato. Assim, também o trabalho intelectual é dividido entre as pessoas conforme suas especialidades, e o saber próprio de cada área não pode ser determinado de forma exógena.

Também não é o caso de afirmar a linguagem comum ou ordinária e, nessa esteira, o conhecimento de senso comum, como melhores ou mais completos que a ciência. Em que sentido se pode dizer, a qualquer momento, que uma linguagem é completa?

[...] então pergunte-se se nossa linguagem é completa; – se o foi antes que lhe fossem incorporados o simbolismo químico e a notação infinitesimal, pois estes são, por assim dizer, os subúrbios de nossa

linguagem. (E com quantas casas ou ruas, uma cidade começa a ser cidade?) Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares e com casas uniformes. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 15)

Seria então apenas o caso de perguntar-se por que estamos privilegiando certa forma de conhecer, e se não seria útil um método de transmissão, formação ou pesquisa que atentasse à linguagem ordinária como meio para atingir com mais qualidade epistêmica e ética os propósitos de uma educação especial na perspectiva inclusiva. A defesa feita aqui é a de que parece haver um descuido epistemológico que não apenas obstrui ou embaça o conhecimento de algo válido, como também tem consequências éticas relevantes, uma vez que relega certos sujeitos a uma condição mais miserável no que concerne a seu reconhecimento.

*Alô, Lúcio,  
isto é apenas para perguntar como você vai.  
O quê? ah, estou bem, obrigada.  
Sim, com frio também, obrigada.  
O quê? ah, sim, mesmo no outono já se tem um grau abaixo de zero.  
Que eu vou morrer de frio? Ah, sim, você talvez tenha razão. Que você tem me escrito muito? sim, recebo sempre suas cartas; até ia lhe dizer que não me escrevesse tanto porque você pode se cansar. O quê? que você fez isso por amizade? é claro, foi o que pensei. Que você mandou seus livros? realmente, todos os dias recebo um. Se eu li seu poema “Miradouro”? sim, li e gostei tanto, tanto. O quê? desculpe, não estou mais ouvindo, a distância é grande, minha “aura” está acabando e o esforço desta comunicação é tão sobre-humano que mal tenho força de assinar*

Clarice Lispector, a Lúcio Cardoso, 1946.<sup>18</sup>

### **Ler o esforço e a força da letra**

Há um domínio inalcançável ao discurso das ciências naturais e da medicina, herdeiros do viés fisicista, que, supostamente valida ou corrige o que expressa a linguagem ordinária. Desse modo, resta algo a dizer, não só em termos semânticos, mas também epistêmicos, para a constituição da experiência de cada sujeito consigo mesmo e o mundo à sua volta. É possível supor que efeito reducionista análogo ao do naturalismo científico sobre a linguagem ordinária opera na tensão entre o discurso médico e práticas pedagógicas em educação especial que levem em consideração a singularidade, o traço, a experiência comum.

Mario Quintana, em uma de suas muitas tiradas espirituosas, pelas quais também era conhecido, em certo momento, publica no *Caderno H* algo com o título de *Cartaz para uma feira do livro*:

---

<sup>18</sup> (LISPECTOR, 2002, p. 110)

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.” (QUINTANA, 2002, p. 97).

Escrever até pode ser facultativo, demanda sentir-se afetado pela solicitação, atenção, esforço, implicação, tempo disponível. No entanto, a leitura daqueles a quem se solicitou que escrevam não é algo de que se possa, impunemente, abrir mão. Ler, nesse caso, é inegociável.

Eis a importância, conforme se mencionou anteriormente, de, ao pedir pelos escritos das professoras, lê-los, sem intenção ulterior. Parte da riqueza manifesta nessas cartas está em fazer notar os meandros de um trabalho que, apesar daquilo que tem de impossível, segundo Freud, é feito. O criador da psicanálise não desenvolve explicitamente sua razão para chamar este, mais outros dois outros ofícios – governar e curar – de impossível. Se acompanharmos Voltolini (2011), no entanto, nota-se que o ele referia-se a um “inalcançável estrutural” (p. 25), percebendo que “era enganoso o pressuposto de que existe uma só direção pedagógica, qualquer que seja, que conduza a criança a bom termo” (VOLTOLINI, 2011, p. 12). Ora, para além das considerações sobre sua proximidade com o ideal, em educação especial, o ideal de aluno e de escola justamente é o que parece estar em xeque. Há um ganho substancial, nesse caso, em posicionar-se como aquele que pergunta porque quer saber. Não para instruir o professor de algo que poderia estar-lhe escapando; não, apenas, para fazer notar seus hiatos; não para confirmar uma teoria da qual o pesquisador já partilha antecipadamente. Mas para ser instruído por aquele que detém um saber prático cujo processo, eventualmente, se ignora.

Descreva seu aluno. De que modo ele chega? Diga o que ele traz e como.

*Marcelo entra caminhando no pátio da escola, mas em geral alguém o está conduzindo, colocando a mão em suas costas ou dando-lhe a mão. [...] Para num lugar do pátio e ali fica, balançando-se de um lado para o outro. Fica com seus olhinhos espremidos até que alguém fala com ele, então abre bem os olhos e espia. (Marcelo tem baixa visão.) [...] Ele chegou com a mochila nas costas e presa por uma tira com presilha que já vem com a mochila, fazendo a volta em seu tórax. Ele fez tentativas de tirá-la e eu fui arrumar uma tira caída. A monitora me disse: “Não tira. É uma vitória ele ficar com a mochila nas costas! Ele não consegue levar até o refeitório.”*

*Realmente, pensando melhor, não dá pra chamar de vitória, visto que estava presa ao seu corpo. Quando puder carregá-la normalmente, sem estar com a tira em volta do tórax, aí então será uma vitória.*

Professora Janice, ao seu leitor no curso de AEE<sup>19</sup>

Relate um encontro em sua turma, em sua sala. O que houve naquele dia? Narre uma reunião de rotina. Quem estava? O que fizeram?

*Quando começamos organizar a sala para a ATCT [Avaliação da turma como um todo], o Dani já demonstrou certo estranhamento, não sentou mais, ficou andando pela sala dando pequenos gritos e batendo nas mesas. [...] tentamos várias vezes explicar o que iria acontecer, descrevendo para ele como seria o momento de avaliação da turma, mas ele não demonstrava muito interesse em ouvir, não conseguia sequer parar para nos olhar. Era comum ele se desestruturar quando a rotina era diferente.*

*Quase no fim, ele começou a desenhar no quadro. A professora da SIR, que seguia acompanhando-o nas movimentações, então, chamou a atenção de todos na rodinha.*

*– Olha, pessoal! O Dani quer mostrar o que ele mais gostou no trimestre.*

*– Ele desenhou a aula de informática!*

*Um sorriso quase envergonhado, sem olhar muito para os colegas.*

Professora Adriana, ao seu leitor no curso de AEE<sup>20</sup>

O que seu aluno traz para a hora do lanche? Por quê? Quem o prepara? Como ele come?

*Superada essa fase, vieram as mordidas. Doeram muito, nos meus braços e no meu coração. Doeram mais ainda quando, ao entregar o aluno aos pais ou avó relatava, como sempre, o que fizemos em aula. [...] No atendimento seguinte, levei uma maçã para Dada e ele a devorou. Tirei fotos e mostrei aos familiares sua satisfação comendo a maçã. Foi uma alegria geral. A*

---

<sup>19</sup> (Cadernos de J. M. F., 2013, p. 2).

<sup>20</sup> (Cadernos de A. P., 2013, p. 4.)

*partir desse dia, Dada trouxe maçãs aos atendimentos. A família fazia questão de levar mais de uma, para o coleguinha que faz dupla com ele e para a professora. Professora sempre ganha maçã, não é? [...] Daí em diante, ao perceber sua agitação, perguntava se queria maçã. Mesmo ele não respondendo, entregava a metade da fruta e Dada sentava-se para comer e brincar. Depois fomos ampliando o cardápio e comendo com pratinho, talheres.*

Professora Amélia, ao seu leitor no curso de AEE.<sup>21</sup>

O que há com a família de seu aluno?

*Foi rejeitado pelos colegas, agredido pelos pais, pelos irmãos, devido a um dia ter batido em um colega e fugido, pulando a sacada do segundo piso da escola. A orientadora da escola entrou em contato com sua mãe para pedir que F. não fosse à escola no dia seguinte, para pensarmos o que faríamos a respeito. Sua mãe disse a ele que não poderia ir, mas ele insistiu (por que será, né?) e desequilibrou-se, agredindo sua mãe, quebrando as coisas dentro de casa. Seu pai o amarrou em uma árvore, com cordas para contê-lo. Suas irmãs o agrediram física e verbalmente. Quando F. conseguiu fugir, foi socorrer-se na escola. Chegou gritando no portão dizendo que queria entrar. Entrou. Estava todo esfolado, machucado, sujo... Foi uma cena horrível!*

Professora Michele, à sua leitora no curso de AEE.<sup>22</sup>

Questione seus saberes.

*Nosso cérebro é uma máquina, e é ela que comanda todo nosso corpo. Tentei fazer uma experiência de não pensar, e descobri que estamos sempre pensando. Enquanto tentava não pensar, estava justamente pensando que não queria pensar. E assim, sinto que quando escrevemos, buscamos*

---

<sup>21</sup> (Cadernos de A. T., 2012, p. 4).

<sup>22</sup> (Cadernos de M. A. F., 2012, p. 1).

*palavras para colocar nossos pensamentos no papel. E elas surgem intrincadas, obsoletas, porque ainda não encontramos a forma certa. Primeiramente, tinha muita curiosidade de saber o que o Diego pensava quando estava realizando as atividades tão concentrado. Ou quando parecia estar num mundo à parte, simplesmente ficava olhando para o nada, tão silencioso. Meus pensamentos em relação ao Diego são sempre uma busca de que algo surpreendente aconteça. Mas sabemos que só fizemos o básico, e no fundo da minha existência, isso me incomoda, porque gostaria de fazer mais. Nos nossos encontros, ouço as colegas falarem sobre suas experiências e as vejo tão confiantes, cheias de atividades diferentes para trabalhar com seus alunos, me sinto tão insignificante. Então penso se o Diego tivesse uma professora como elas, quem sabe algo diferente poderia acontecer. Ao longo desse período de trabalho, muitas coisas conseguimos realizar, ou seja, as palavras vão se juntando. Poderia ter sido melhor, mas acredito que com o tempo vamos aprimorar nosso trabalho.*

Professora Sandra, à sua leitora no curso de AEE.<sup>23</sup>

Qual será o critério para validar cotidianamente uma ação formativa? Seria possível construir e estabelecer um estatuto de validade – ou talvez apenas com autoridade análoga à do discurso científico –, a essa espécie de recurso à experiência ordinária por meio de escritos em cartas?

E uma vez acionado o artefato ordinário, evocada e percebida tal potência do cotidiano, o que emerge disso em termos de compromisso com a escola? A aposta deste trabalho é a 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.

---

<sup>23</sup> (Cadernos de S. P. S., 2012, p. 2).

*Pedro não brincava com os colegas no início do ano. Não suportava dividir o espaço, e muito menos os brinquedos. O que não significa que não tivesse de fazê-lo. Chorando e esperneando ou não, se estivesse com a caixa dos carrinhos da turma (10 carros de ferro, de mais ou menos 12 cm) e um colega quisesse algum, tinha que ceder. Afinal, sendo parte da turma, tem que se submeter às regras que se aplicam ao grupo... O que tem surpreendido, de um mês para cá, mais pontualmente, é sua aproximação ao grupo de meninos: procura participar das brincadeiras, faz questão de sentar junto e “bagunçar” também. Por que ocorreu essa mudança não sei bem, mas penso que o convívio feliz com os colegas, a condução paciente dos momentos nos quais tem mais dificuldade em atender o que é solicitado, a confiança da família na Escola, tem trazido mais tranquilidade a ele. [...]*

*Quando digo que o Pedro deve dividir os brinquedos com os colegas, desejo enfatizar que o considero um aluno como os outros e entre os outros, uma criança que tem necessidades de aprendizagens sociais sob responsabilidade da Escola. O convívio na aula demanda seguir algumas regras. Ora, desejo que ele ocupe seu lugar de direito no grupo, logo, preciso ensiná-lo os caminhos para ser um membro, e preciso, então, mostrar-lhe que existem regras a cumprir para ocupar esse lugar. [...]*

*A mãe observou que, quando ele tem de dividir, resiste, mas se o parceiro de brincadeiras é que tem de ceder, ele faz o lembrete: “tem que dividir”. Quando receberam a visita de um conhecido que não quis dividir, lá veio ele: “mas tem que dividir, né, mãe?”.*

*Nessa semana, durante um trabalho com cola, não tínhamos um tubo pra cada um, ele estava ao lado de uma colega que resistiu um pouco ao lhe passar a cola e a frase veio: “tem que dividir...”. Não me restam dúvidas da adequação e da normalidade de sua participação na turma e desenvolvimento pessoal. Ele está no lugar dele.*

Professora Ana, ao seu leitor no curso de AEE<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> (Cadernos de A.M., 2013, p. 3).

A escola, ao mesmo tempo em que responde à expectativa de bem universal e está sujeita a exigências de unidade, institui-se como espaço privilegiado para a transcorrência da infância, o que a leva a contribuir para a conformação aos parâmetros de normalidade. Em virtude de sua tarefa, foram engendradas as escalas de avaliação do desenvolvimento, os testes de inteligência e os diagnósticos acerca da aprendizagem, por exemplo; os quais, entre outros efeitos, efetivam uma lógica pedagógica em torno de um ideal de aluno. Os sujeitos epistêmicos e morais são enquadrados segundo tais critérios, criando-se expectativas de unificação e homogeneização dos processos educativos e de aprendizagem.

Em educação especial, a crença de que existem fundamentos seguros capazes de conduzir a práticas certificadas atualizou-se em intervenções mecanicistas, reeducativas, amplamente influenciadas pelo fisicismo e pela medicina. A necessidade de um local especial e de uma técnica específica aplicada à deficiência são, até hoje, compreendidos como elementos vitais para um processo educacional eficiente e seguro. Seguindo modelos ideais e homogêneos de normalidade, professores e instituições organizam-se a partir de uma racionalidade técnica, quando predominam designações do tipo: “Falar demais só atrapalha...”, “... a prioridade de todas as crianças com necessidades especiais é seu desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social virá mais tarde, quando possível” ou “O professor deverá redirecioná-lo para o trabalho sem dizer uma única palavra. Não deve tentar explicar nada ao aluno, porque mesmo inteligente, não compreenderá toda a explicação”.

A educação especial na perspectiva inclusiva, por sua vez, pode ser apresentada como fruto de uma longa história de luta pelos direitos humanos, sendo influenciada pela emergência da educação ativa, da pedagogia institucional, da antipsiquiatria e da psicanálise. Suas diretrizes contemplam a confrontação com formas de existência antes não reconhecidas, propondo a adaptabilidade dos processos pedagógicos e a valorização da pluralidade. A inclusão evocaria, pelo menos em seus princípios, o movimento de suspensão das explicações reducionistas, a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais, revisando certa unilateralidade do pensamento. Contudo, a paridade de

direitos e oportunidades parece não ser suficiente para reconhecer e valorizar a alteridade. (VASQUES, 2003).

A experiência com as professoras escritoras de cartas, situação em que parecem ter emergido descrições das práticas pedagógicas que não tinham lugar em modos mais tradicionais de discurso escrito, nos mostraram que há um jogo epistemológico em curso na educação especial cujos efeitos não são sempre tão evidentes. São várias as formas de conhecer – o aluno, o professor – e a validação desse conhecimento não pode decorrer exclusivamente do discurso médico e, talvez, tampouco de expressões exclusivamente teóricas, ainda que não científico-naturalistas. Há algo, fora das lentes dos microscópios, dos telescópios, das neuroimagens que permanece irreduzível a estes termos. Há também algo ocorrendo por fora da formação e das generalizações sócio-histórico-psicológicas que compõe práticas e suas formas de expressá-las, transmiti-las.

O foco da atual medicina é ou evitar ou curar ou fazer parar o sofrimento. Desse modo, se for preciso, embota, entorpece, amputa. Justifica-se: só a dor é apontada pela queixa. Mas, talvez, uma vida melhor, uma vida menos sofrida, signifique apenas sentir melhor, saber lidar, elaborar dores e prazeres. Essa ideia de saber fazer, aparentemente, supõe uma outra posição, que não aquela em que se é paciente. Uma posição em que se aprende e também se sabe algo sobre si mesmo no encontro com o outro. Não se trata, porém, de discutir a ética médica ou sua finalidade. Um propósito mais interessante, nesse contexto, seria reconsiderar o posicionamento da própria área da educação especial em relação ao seu fazer e à sua forma de produzir conhecimento. O mal-estar produzido nos autores que fazem a crítica ao poder socialmente investido no discurso médico soa sempre vão àqueles que veem os sujeitos divididos entre especialistas e pacientes.

A medicina não leva em conta esse mal-estar e com justa razão, porque o discurso médico não se sustenta senão por sua cientificidade, que é seu imperativo metodológico. Ele deve poder ser enunciado por qualquer pessoa sobre qualquer pessoa, o primeiro estando colocado em posição de médico, o segundo em posição de doente. O mal-estar provém de que não é suportável ser qualquer um e que, sobre isso, a medicina nada tem a dizer. (CLAVREUL, 1983, p. 30)

Filosoficamente, permanece problemático e não decidido o modo específico pelo qual estados mentais poderiam ser reduzidos a estados cerebrais, bem como a ideia de que estados mentais podem determinar estados fisiológicos. Dessa forma, escapar ao

reducionismo dos pensamentos médico e neurológico em educação especial, nesse caso, pode passar pelo fortalecimento da figura do professor, reafirmando seu protagonismo em assuntos pedagógicos. Fugindo, por um instante, do conjunto ordenado de sintomas, síndromes e transtornos, cuja fundamentação remonta às correlações psiconeurais, para olhar o espaço educacional como manifestação da complexidade ordinária, incluindo o que é fora da curva, ilógico, contingente.

Talvez, descrições ordinárias possam conter significados mais preciosos e potentes para os impasses escolares e educacionais que aquelas dependentes de discursos que excluem esses impasses. As contingências, as particularidades, os acidentes, poderiam ser considerados e elevados ao *status* de produção legítima de conhecimento, a despeito do ímpeto de desconsiderar, mascarar, ultrapassar aquilo que é “apenas” ocasional, ordinário?

Pedro foi à escola, Ana o recebeu, ofereceu-lhe um lugar. Ele não brincava com os colegas, não dividia, mas o que, até então, era dividido com ele? Trabalhar com a educação daqueles que estão fora da curva, que não se ajustam facilmente aos jogos de linguagem já estabelecidos – de modo que suas possibilidades de participação não estejam consignadas aos limites de um diagnóstico médico –, talvez dependa de resgatar, sustentar, manter certa característica do educar que tem a ver com o estar junto, a experiência enquanto o que nos passa, a constituição errante de ideias, a observação, o uso e a construção de instrumentos particulares relacionados ao que é muito ordinário, fortuito, contingente. Assumir essa posição talvez não exclua (não é a intenção), não elimine o trânsito de “palavras médicas” no jogo de linguagem jogado na escola, mas dificulte sua hegemonia, enfraqueça sua amplitude normalizadora e obrigue a haver espaço para considerar legítimo o trabalho que inclui o artesanal, a gambiarra, o ardid. Ademais, que permita a esse processo falar de si mesmo por meio de uma linguagem mais apropriada à descrição do efêmero, do episódico e do comum. Isso porque, talvez, boa parte do que chamamos educação seja somente a respeito dela mesmo: a vida ordinária.

## EPÍLOGO

### Carta final do pesquisador a seus colegas professores

*Caros colegas,*

*ao pensar neste escrito, me veio à mente a ideia de uma metacarta, uma carta sobre cartas, uma carta anterior a uma carta, uma carta que antecipasse a carta. Com o tempo percebi o quanto de pretensão e ingenuidade estava em tal propósito. A carta, qualquer que seja, não pode deixar de ser senão ela mesma; em sua contingência, em sua unicidade, encerrada naquilo que tem de episódica. Criei uma serpente que quase morde o próprio rabo.*

*Ao tratar uma carta como um texto capaz de dar conta de uma generalidade, de seriamente estabelecer uma universalidade sobre determinado assunto, assumiria a posição antagônica à que tenho defendido em minha trajetória de pesquisa até aqui. A carta, quando é realmente uma carta (i.e., tem pessoalidade, endereçamento, implicação), recusa que qualquer entendimento a seu respeito lhe anteceda. Não é contestável nem incontestável. Não está no mesmo registro que um tratado dessa espécie, metafísico. Assim, não creio ser possível ou útil uma metafísica da carta. Entre suas excelências está: ser antimetafísica, antimeta-qualquer-coisa.*

*Uma carta pode, sim, falar dela mesma e de outras cartas, mas não parece que possa, de outro modo, adequada ou vantajosamente apresentar em seu conteúdo algo sobre as cartas em geral. Mas, atenção novamente, essa não é uma limitação, é sua própria eficiência, sua robustez, sua razão e sua condição. Uma carta é o que é. É o que se tornou ao ser escrita e endereçada. Apesar de toda a ruminação que pode anteceder o sentar-se à escrivaninha; apesar do planejamento ao comprar um envelope; apesar de se ter em mente, ao tomar a caneta, a face do destinatário – antes de ser escrita, uma carta simplesmente não é. E assim também são as pessoas.*

*Uma carta é um marco existencial?*

*Responda você, meu colega, meu leitor.*

*A ideia, portanto, que entrevi e à qual me referi no começo, é malfadada porque o que há de peculiar na escrita de cartas não se refere ao seu conteúdo, mas ao*

*missivista, seu modo de fazer e, talvez, ao seu propósito particular. Ao propósito particular de cada uma delas.*

*Em meu trabalho de pesquisador, desse modo, parto do entendimento de que todas as cartas (ciente do paradoxo?) são do reino do episódico, do particular, do ordinário, do infraordinário, etc. Também de que, na vida ordinária, o trabalho escolar nem sempre é brando ou suportável, e é menos ainda quando não se pode dizê-lo. E de que ter domínio sobre esse ofício não necessariamente significa conseguir explicá-lo de forma sintética, ter garantias sobre futuros e sucessos, conhecer de antemão como um aluno aprende porque tem esta ou aquela característica física, social, mental, econômica.*

*Desses entendimentos parto para refletir sobre a importância do cotidiano, veículo em que todos fluímos em direção ao futuro que não cessa de chegar. Do papel do ordinário, do que quase não ganha importância, porque mínimo, na constituição do conhecimento que se tem sobre o ensinar. Da possibilidade de a escrita ser capaz ou não de comunicar essas coisas.*

*Será possível transmitir esse conhecimento por cartas?*

*Responda-me você, meu colega, meu leitor.*

*André Luís*

*P.S.: Ler é inegociável.*

## LISTA DE REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. R. L. Algumas Considerações Filosóficas Sobre Delírio e Alucinação no DSM-IV. In: AIRES, S.; RIBEIRO, C. **Ensaio de Filosofia e Psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 251-268. Disponível em: <[http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/dsm\\_iv.pdf](http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/dsm_iv.pdf)>. Acesso em: 2 março 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AQUINO, S. T. D. Suma Teológica. **Suma Teológica**, [?], [1273] 2017. Disponível em: <<https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2017. Obra completa, compilada de outros sites, na tradução clássica de Alexandre Correia..
- ARISTÓTELES. **Del alma**. Madrid: Aguilar, 1982. Tradução: Francisco de P. Samaranch.
- BALZAC, H. D. **O lírio do vale**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. Porto Alegre: L&PM, [1836] 2006.
- BALZAC, H. D. **O pai Goriot**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. D. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.
- BENTHAM, J. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 [1787].
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- BRIDI, F. R. D. S.; BAPTISTA, R. C. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p. 499-512, maio-agosto 2014.
- BRITO, M. P. **Educação especial entre o clínico e o escolar: em busca da terceira margem**. Dissertação de mestrado. Orientadora: Carla K. Vasques. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 94 p.

- CERTEAU, M. D. **História e psicanálise:** entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.
- CHILD, W. **Wittgenstein.** Tradução de Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CLAVREUL, J. **A ordem médica:** poder e impotência do discurso médico. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CORDEIRO, A. D. M. et al. **Relatório de aula prática de química analítica: preparação e padronização de solução de NaOH 0,1 M/L.** Universidade Paulista (Unip). São Paulo, p. 13. 2011.
- DESCARTES, R. **Meditações metafísicas.** São Paulo: WMF Martins Fontes, [1647] 2011.
- DESCARTES, R. As paixões da alma. In: COLEÇÃO OS PENSADORES **Os pensadores:** Descartes. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, [1649] 1999. p. 101-232.
- FERREIRA, C. M. D. R. J. **Às sombras das escalas:** um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. 168 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, C. R. D. A "normalidade": conceito de quantas faces? **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 25, p. 483-498, set./dez. 2012.
- FRÖHLICH, C. B. Do nada ao vazio: narrativas do silêncio. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores:** construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 5, p. 125-154.
- GUERREIRO, M. A. L. **Ceticismo ou senso comum?** Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1999.
- GUSMÃO, L. D. **O fetichismo do conceito:** limites do conhecimento teórico na investigação social. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.
- HACKER, P. M. S. **Natureza humana:** categorias fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HERMANN, N. **Validade em educação:** Intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HERMANN, N. Entrevista: Conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão:** Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 14-28.

ITARD, J. Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São paulo: Cortez, [1807] 2000. p. 179-229.

JANUZZI, G. S. D. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAFKA, F. **Parábolas e Fragmentos e Cartas a Milena**. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

KIM, J. Feticismo. **Crítica na rede**, 9 março 2006. Disponível em: <<http://criticanarede.com/feticismo.html>>. Acesso em: 17 junho 2017. Artigo traduzido por Vitor Guerreiro.

LAROSSA, J. **Convite à escrita**. Barcelona: Universidade de Barcelona. 2014. Anotações de aula conferida na universidade.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. **Erro e fracasso na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 1-18.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MARQUES, J. D. A. D. S. A correspondência com a princesa Elisabeth e a fundamentação da moral cartesiana. **Discurso**, São Paulo, n. 31 2000. 383-398.

MAUTONE, G. Escreva-nos uma carta (texto de curadoria). **Microexposição A Caixa Postal 4317: Centro de documentação pedagógica sobre educação especial e escolarização**, Porto Alegre, setembro 2017. Microexposição realizada no saguão da Faculdade de Educação da UFRGS.

MÖRSCHBÄCHER, J. S. **Atendimento educacional especializado**: nas dobras do brincar. Dissertação de mestrado. Orientadora: Carla K. Vasques. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MOSCHEN, S. Z.; GURSKI, R.; VASQUES, C. K. De jogos, profanações e gambiarras – por uma educação especial subversiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 203-211, maio-ago 2015.

MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K.; FRÖLICH, C. B. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, Z. S. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 1, p. 17-41.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

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. **Psicanálise, educação especial e formação de professores:** construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 3, p. 61-103.

OHLWEILER, O. A. **Química Analítica Quantitativa.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

OXFORD. **The Oxford Companion to philosophy.** 2ª. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

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

PEREC, G. Aproximações do quê? **Alea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 177-180, Junho 2010. ISSN Available from. access on 15 Jan. 2018.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia.** São Paulo: Globo, 2002.

RAMOS, A. C. **Apresentando as partidas:** o ordinário e o infraordinário em Georges Perec e Roberto Bolaño (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2014. 257 p. Orientador: João Cezar de Castro Rocha.

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

STREDA, C. **Sujeitos com síndrome de Down em cena:** enredos sobre o aprender. Dissertação de mestrado. Orientadora: Carla K. Vasques. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 102 p.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente:** da medicina à educação. Tese de doutorado. Orientador: Cláudio Roberto Batista. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 235 p.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A Medicina como origem e a Pedagogia como meta da ação docente na Educação Especial. In: CAIADO, C.; JESUS, D.; BAPTISTA, C. ( . ). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. I, 2011. p. 19-34.

- TODOROV, T. **A conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- TORRES, J. C. B. Atualidade da filosofia. In: REIS, R. R. D.; FAGGION, A. **Um filósofo e a multiplicidade de dizeres:** homenagem aos 70 anos de vida e 40 de Brasil de Zeljko Loparic. Campinas: UNICAMP - CLE, v. 57, 2010. p. 19-44.
- ULLRICH, W. **O outro na educação especial:** uma abordagem pela lente do reconhecimento. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve:** estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. Dissertação de mestrado. Orientador: Cláudio Roberto Baptista. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 166 p.
- VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago 2015.
- WITTGENSTEIN, L. **Livro Azul.** Tradução de Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 1958.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

## ÍNDICE

O que dizem as cartas.....	17
As cartas e a educação.....	21
Os efeitos de uma carta .....	26
Itard e Victor.....	33
Descartes e Elisabeth .....	39
Ler o ordinário .....	49
Ler o esforço e a força da letra .....	58
Ana, Pedro e a escola .....	64
Carta final do pesquisador a seus colegas professores.....	67