

Capa da dissecação de mostrador: imagem de uma pintura com pinceladas fortes e sobressaltantes sobre um fundo em preto e branco. A pintura abrange a página inteira e ao centro há a imagem de uma menina com cabelos loiros pelos ombros com blusa vermelha e sem face. Na parte central do rosto há dois riscos horizontais e um vertical em preto. Nas bordas da pintura há pinceladas na cor verde. Fim da descrição.



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

Sônia Maria Antônia Holdorf Braun

*Diário de professora artista: ensaio sobre a  
invisibilidade das deficiências no contexto  
escolar*

Porto Alegre

2021

Sônia Maria Antônia Holdorf Braun

*Diário de professora artista: ensaio sobre a  
invisibilidade das deficiências no contexto  
escolar*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Carla Karnoppi Vasques

Linha de Pesquisa: Educação Especial,  
Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2021

Braun, Sônia Maria Antônia Holdorf  
Diário de professora artista: ensaio sobre a  
invisibilidade das deficiências no contexto escolar /  
Sônia Maria Antônia Holdorf Braun. -- 2021.  
131 f.  
Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. deficiência. 2. prática pedagógica. 3. escrita  
epistolar. 4. barreiras atitudinais. 5. capacitismo.  
I. Vasques, Carla Karnoppi, orient. II. Título.

Sônia Maria Antônia Holdorf Braun

Diário de professora artista: ensaio sobre a  
invisibilidade das deficiências no contexto  
escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de janeiro de 2021

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dóris Maria Luzzardi Fiss - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Libéria Rodrigues Neves - Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Pandini Simiano - Universidade do Sul de Santa Catarina



## RESUMO

A presente dissertação, que tem a forma de ensaio, percorre diferentes problemáticas que constituem as barreiras excludentes, destacando-se a invisibilidade de alunos com deficiência no âmbito da escola comum. Para tanto, o desencontro entre a pesquisadora e Laura, aluna com deficiência, ganha materialidade nas páginas do diário da professora artista, considerado metodologia e método da pesquisa, para problematizar as práticas pedagógicas. São dois os conceitos centrais da pesquisa: experiência e capacitismo. Os desenhos, a escrita epistolar e a leitura-escuta permitem compreender que as barreiras atitudinais, inicialmente vividas como fato individual, são índices de um capacitismo estrutural que discrimina e oprime pessoas com deficiência. Do encontro com Laura nas margens do diário, passando pela invisibilidade imposta pelas barreiras atitudinais até a possibilidade de transver a deficiência como experiência humana, a arte é o meio privilegiado para acolher o mal-estar, desacomodar o olhar e criar novos modos de ensinar e aprender, bem como, propiciar possibilidades de viver juntos.

**Palavras-chave:** Deficiência; prática pedagógica; escrita epistolar; barreiras atitudinais; capacitismo.

# abstract

This dissertation, which has the form of an essay, covers different problems that constitute the exclusionary barriers, highlighting the invisibility of students with disabilities within the scope of the regular school. To this end, the mismatch between the researcher and Laura, a student with a disability, gains materiality in the pages of the artist professor's diary, considering the research method and methodology, to problematize pedagogical practices. There are two central concepts in this research: experience and ableism. The drawings, the epistolary writing and reading-listening allow to understand that attitudinal barriers, initially experienced as an individual fact, are indices of a structural ableism that discriminates and oppresses people with disabilities. From the encounter with Laura on the margins of the diary, through the invisibility imposed by the attitudinal barriers, to the possibility of transposing disability as a human experience, art is the privileged means to welcome the malaise, the strangeness, to unease the gaze and invent new ways of teaching and learning, as well as providing possibilities for living together.

**Keywords:** Disability - teaching practice - epistolary writing - attitudinal barriers - ableism

Descrição da imagem: Desenho de uma figura feminina de óculos e um livro na mão, do ombro para cima, disposta na parte central da folha. Ao redor da imagem da mulher há desenhos de vários alunos em uma sala de aula. A técnica utilizada é caneta preta com efeito de hachuras e acabamento em aquarela nos tons amarelo, azul, verde e laranja. O desenho ocupa a folha inteira. Fim da descrição.



Querido diário...

É dezembro de 2020! Chegamos ao final deste ano que foi intenso!

Intenso de alegrias, intenso de angústias, intenso de tantos sentimentos que acompanharam um dos anos mais marcantes para nós, para a humanidade. A pandemia deixou muitas marcas!

No início do ano, era somente um pavor a possibilidade de um vírus entrar em nosso país. O vírus chegou, o mundo parou. Estávamos em pandemia!

Mas, meu começo de ano chegou com um dos presentes mais preciosos ....

O Ricardinho!!

Passamos o ano em quarentena, afastados das pessoas que amamos, e ao mesmo tempo muito próximos também. Eu, Rômulo e Ricardinho!

Pais, mães, filhas e filhos, irmãs e irmãos, presentes também, porém em telas virtuais.

E então a hora de voltar ao trabalho chegou.

Mestrado e escolas, compromissos profissionais somados aos compromissos familiares. Que loucura hein!?

Nossa casa virou escritório, sala de aula, sala de visitas, sala de brinquedos! Visitas? Que nada!

Meus pais queridos e amados, passaram conosco enclausurados vivenciando a loucura diária de dois professores em ação, um doutorando e uma mestranda, dando aula remota e seguindo com as respectivas pesquisas.

Um pequeno no colo do vovô e da vovó, sem entender muito bem o que os pais estavam fazendo diante "daquele computador", com olhos atentos descobrindo um mundo "dentro de casa mesmo".

Bom, chegou o momento... Findou o ano, findou o mestrado.

E aqui, nestas últimas linhas, querido diário, eu quero agradecer a tua parceria preciosa, pois nada disso teria se realizado, não desta forma como se realizou.

Obrigada pela companhia!

## sou grata

à minha querida nona Margarida, que foi a pessoa mais marcante em toda a trajetória da minha vida, pelo seu carinho incansável, pelas suas risadas e piadas com seu jeitinho italiana de ser, com as palavras que me ensinava, e os apelidinhos carinhosos que me dava. Minha nona esteve na minha trajetória acadêmica, presente com o legado que me deixou: a vontade imensa de criar arte. Ela não era artista, mas amava fazer arte! Arte das agulhas, das comidas, das travessuras, sempre com aquela risada gostosa. Me ensinou a arte do crochê, a arte de prestar atenção aos trabalhos manuais, a tudo que envolvia a criação, me ensinava a copiar modelos de guardanapos e criava colchas lindas! Quando eu a visitava, mesmo quando velhinha, era com orgulho que me mostrava suas últimas criações. Ai nona, como queria que tu visses o quanto deixou marcas em mim, e quão grande é a saudade que sinto de ti para contar o que eu fiz de novo!



O diário de professora artista é a concretização de um caminho trilhado com muito carinho e agradecimentos, pois os esforços para que ele chegasse até aqui partiram de muitas *escrituras e desenhuras* em companhia!

Obrigada,

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

À Laura, pois sem sua singular presença eu não chegaria até aqui, onde nós duas chegamos!

À minha orientadora Carla Karnoppi Vasques, pela leitura atenta aos processos que proporcionaram e impulsionaram à concretude desta pesquisa.

Às professoras pesquisadoras Dóris Maria Luzzardi Fiss, Luciane Pandini Simiano e Libéria Rodrigues Neves, pelo aceite e disponibilidade de leitura e contribuição para a banca de avaliação final.

Ao meu querido e amado marido Rômulo, que permaneceu de mãos dadas em toda a minha trajetória acadêmica, sem nunca desacreditar.

À minha filha querida e amada Déborah, que desde pequena esteve ao meu lado em todas as aventuras da vida acadêmica e pessoal.

Ao meu pequeno Ricardo, presente precioso que a vida nos deu neste ano que marcou a vida de muitos, uns com perdas outros com alegrias. Bem-vindas as crianças deste ano que chegaram para iluminar!

Aos meus amados pais Ana Maria e Osmar, os quais eu tenho imenso orgulho e amor incondicional, pois se *sou e estou* hoje onde me encontro, foi pelo carinho e confiança que depositaram em mim.

Aos meus queridos e caros colegas pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC, eixo 1), Elizete, Elisabete, Débora, André, Wladimir, Carina, Gabi, Isabelle, e suas coordenadoras Carla e Simone, pela companhia e pelas leituras compartilhadas, ricos momentos regados a chimarrão.

A todas e todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado neste percurso que, por si só, já é um grande desafio!

Muito obrigada, leitora e leitor, por partilhar seu tempo na leitura deste diário de professora artista.



# sumário

1. introdução	15
2. trilhar pelas sombras	24
2.1 a deficiência em relevo	30
2.2 visualizando as barreiras	38
3. despertar do olhar	44
3.1 carta de uma professora	47
3.2 diarismo como forma de pesquisar	58
3.3 diário de professora artista	62
3.3.1 entre imagens, palavras e leituras: percursos para analisar a experiência docente	66
4. a experiência docente entre o ver, o rever e o transver a deficiência	71
4.1 notas sobre a experiência	74
4.2 o início do encontro	80
4.3 vislumbrar a invisibilidade	88
4.4 o olhar que transvê	96
4.4.1 invisibilidade e seus efeitos	99
4.4.2 reconstituir os laços	106
4.5 arte, educação inclusiva e docência artista	112
considerações finais	117
referências	

# 1. introdução

E, ali estava Laura<sup>1</sup>...

Quieta, solitária, sorridente, adornada, ausente, serena, com olhar perdido, presente e distante ao mesmo tempo. Quando questionada, sua resposta chegava com imagens, desenhos e pouquíssimas palavras. Geralmente, as mesmas: "*esqueci, sord*".

Os encontros e desencontros com a aluna Laura trilharam um caminho para além da sala de aula, para tentar compreender, inclusive, o cotidiano que se faz nas salas de aula. Laura, ao me fisgar, acaba por me lançar a outros encontros: comigo e com minha prática docente, com a necessidade de estar atenta às barreiras que obstaculizam o reconhecimento do aluno com deficiência, com a educação especial, com a perspectiva inclusiva e, sobretudo, com a professora que hoje me descubro ser.

Um encontro comigo: Assim como Laura, as respostas para mim sempre chegam primeiro em imagens, desenhos e pouquíssimas palavras. Minhas experiências no tempo escolar ficaram marcadas em minha memória pelas linguagens artísticas, como por exemplo, em apresentações, cartazes, danças, pinturas, entre outras produções que envolviam a potência da expressão da arte, mesmo quando a compreensão deste potencial não se fazia claro para nós alunos, e nem apropriadamente explorado por parte do docente.

Profissionalmente, minha direção foi para as artes. Por entender, na época, que o *poder* da linguagem artística é pouco, ou inadequadamente, explorado nas escolas, ingressei no campo da arte-educação como professora. A arte, como área de conhecimento, compõe o rol de saberes a serem construídos nos processos escolares. Há, contudo, uma atribuição

---

<sup>1</sup> Em atenção às diretrizes da ética na pesquisa, o nome é fictício a fim de resguardar o sujeito e as instituições envolvidas.

de valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal maneira que as artes visuais, o teatro, a dança, entre outros, não são considerados prioritários para a escolarização (REILY, 2010; BARBOSA, COUTINHO, 2011; NEVES, 2017).

A arte-educação contemporânea tem buscado novas interpretações para o ensino de arte, tradicionalmente desvalorizado e reduzido a um fazer mecanizado e repetitivo. De acordo com Barbosa (2010), os desafios implicados neste movimento envolvem a reflexão, a crítica, a compreensão histórica, social e cultural da arte no contexto educacional brasileiro. A arte como potência para a formação humana, como ponte de reflexão, de vivência e de relações entre e com os sujeitos pertencentes ao universo escolar é uma das premissas desta pesquisa. Outra proposição, é a experiência artística não submetida aos ditames neoliberais, que a tudo mercantiliza, supervalorizando a aparência, a competitividade e o consumo desenfreado. A arte, nesse sentido, pode auxiliar no movimento de resistência aos modelos hegemônicos, ao possibilitar o estranhamento daquilo que se apresenta de forma naturalizada em nossas vidas, em nosso cotidiano, em nossas salas de aula (SALOME; MENDES, 2020).

Mendes (2010) afirma a arte como uma área imprescindível no que tange à contribuição efetiva em qualquer proposta pedagógica ou processo de aprendizagem<sup>2</sup>:

a arte rompe com o predomínio lógico-matemático das disciplinas escolares, oferecendo aos educandos outras portas e acesso ao desenvolvimento de seu potencial. Além disso, por lidar constantemente com a subjetividade, a arte favorece a criação de marcas pessoais de cada aluno em seu processo de aprendizagem (MENDES, 2010, p. 49).

A resignificação de padrões, a desnaturalização de verdades estabelecidas, o exercício do estranhamento, de rupturas com estigmas e

---

<sup>2</sup>Rodrigo Mendes adquiriu deficiência aos 18 anos, em função de uma bala perdida que lhe causou uma tetraplegia. É idealizador e coordenador do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), o qual tem por princípio prioritário o direito à educação. Em 1994, foi criada uma escola de artes, inicialmente, destinada para pessoas com deficiência de baixa renda. Atualmente, o IRM mantém três programas educativos. Os cursos de artes visuais compõem o Programa Singular, aberto para todos e todas, com ou sem deficiência. Outras informações podem ser obtidas no site: <https://institutorodrigomendes.org.br>

preconceitos e outras experiências advindas do fazer artístico, na perspectiva de Mendes (2010), dialogam e contribuem com a consolidação de alguns dos preceitos éticos e políticos caros à inclusão escolar, quais sejam: o reconhecimento e a valorização da diferença, das múltiplas formas de ser e estar no mundo, das diversas maneiras de habitar a escola.

Neves (2017) também destaca o aspecto inclusivo da arte, pela possibilidade de valorizar a produção singular de cada sujeito, suas potencialidades e não aquilo que se apresenta como deficitário. No contexto do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>3</sup>, por exemplo, a autora aposta no fazer e no fruir artísticos como passíveis de desenvolver habilidades mentais superiores, ao convocar ao ato criativo e imaginativo, ao ampliar experiências individuais e coletivas, ao demandar “o exercício cognitivo da metáfora” (NEVES, 2017, p. 502).

Ramaldes (2017) nomeia de imaginação criadora a possibilidade de contato com novas experiências, de poder aventurar-se ao aprendizado, de arriscar-se diante do desconhecido, pois este estímulo leva o aluno à reflexão sem imposições de fórmulas prontas e inflexíveis. Ou seja, uma “maneira de aprender sobre e com a arte” (RAMALDES, 2017, p. 89).

É na aula de arte de uma escola da rede privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, onde atuei por alguns anos, que Laura me convoca para um olhar atento a sua singularidade, ao seu silêncio, às palavras escritas e desenhadas nos bilhetes semanais. O olhar atento só foi possível após o reconhecimento da minha visão embaçada frente às barreiras atitudinais.

*Como Laura foi-me “invisível”? Como se produz essa invisibilidade em sala de aula?* Foram questionamentos iniciais que me impulsionaram à produção de uma pesquisa que tematiza *a prática docente no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência.*

---

<sup>3</sup> De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), modalidade de atendimento educacional destinado ao público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. As atividades desenvolvidas no AEE não substituem o ensino comum, mas o complementam ou o suplementam.



Oliveira (2004) afirma a importância de problematizar os saberes, o imaginário e as representações sociais<sup>4</sup> presentes no *saber-fazer-docente*<sup>5</sup>, pois são lentes interpretativas que criam visibilidades e invisibilidades na organização do currículo, das experiências de ensino e aprendizagem e no relacionamento com os alunos. Ao focar a educação especial, a pesquisadora refere a presença de concepções que associam deficiência à anormalidade e à incapacidade, restando ao “especial” a marca da inutilidade e do estorvo aos “bons encaminhamentos escolares”.

A educação especial, em sua historicidade, organizou-se como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Espaços e propostas diferenciadas para aqueles que, por suas qualidades sociais, comportamentais, genéticas, entre outros, diferem do padrão de normalidade. A partir desse modelo médico, a deficiência é um fato orgânico, individual e apartado das condições sociais, políticas e econômicas. Tal compreensão em muito corrobora ideias que equiparam deficiência à ineducabilidade e justificam, inclusive, a ausência de escolarização ou práticas comportamentalistas, focadas no ensino de habilidades consideradas funcionais, restritas às habilidades básicas, cuidados pessoais, controle de dinheiro, e outros (PLAISANCE, 2015; LIMA, 2018).

As diretrizes inclusivas procuram incidir sobre a exclusão escolar e social, dentro e fora da escola, ao defender a educação como fenômeno coletivo, no qual todos têm direito à apropriação crítica do patrimônio cultural e humano em sua diversidade<sup>6</sup>. Inserida nesse movimento, a educação especial busca ressignificar-se como área do conhecimento e serviço especializado não substitutivo, mas complementar e/ou

---

<sup>4</sup> Segundo Moscovici (1978, p.26), trata-se de “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos”. Ao constituírem preconceitos, condicionamentos e convenções, as representações possuem uma força importante sobre nossas formas de conhecer e antecipar o outro e o mundo. Daí a importância de esclarecer as bases do nosso proceder.

<sup>5</sup> Conforme a autora, conjunto de conhecimentos científicos, experienciais, artísticos, entre outros, trabalhados pelos professores nas instituições escolares.

<sup>6</sup> Os processos inclusivos não dizem respeito somente ao público-alvo da educação especial, mas a todos que se encontram em uma posição de vulnerabilidade social em função da raça, etnia, identidade de classe, cultura etc.

suplementar. Para tanto, aproxima-se da educação comum e se fundamenta na concepção de que a educação é direito humano (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019).

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos subsequentes, neste sentido, contribuem para alterar o desenho da escola no território nacional ao, sobretudo, promoverem matrícula escolar dos alunos considerados público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento no ensino comum. Diferentes pesquisas e pesquisadores analisam o impacto do acesso nas formas organizativas do trabalho pedagógico, na formação inicial e continuada de professores, no combate à medicalização na escola, na gestão escolar e nas políticas públicas educacionais (BAPTISTA, 2015; KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019). São conquistas fundamentais, que devem ser valorizadas e aprimoradas, principalmente quando vivemos em um tempo em que os princípios fundamentais são fragilizados por discursos e práticas, digamos, pouco afeitos ao laço social, ao bem-estar comum, ao cuidado daqueles mais desamparados na esfera social.<sup>7</sup>

O acesso à matrícula, apesar de fundamental, não é, contudo, suficiente para pertencer à escola, ser reconhecido como aluno, colega e alguém capaz de partilhar os patrimônios educativo, cultural, artístico, comunicacional. Pessoas com deficiência, entre outras populações marginalizadas e excluídas, são, ainda, presenças estrangeiras, inquietantemente estranhas, talvez por tencionarem políticas, práticas e ideais tão caras à educação como, por exemplo, do aluno ideal. Suas produções, “talvez por estarem afastadas desse ideal educacional, não ganham visibilidade no olhar do professor. Diante dessa ausência de reconhecimento, a própria possibilidade de inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educar, problematiza-se” (VASQUES, 2007, p. 33).

---

<sup>7</sup> Referimo-nos a agenda política do atual governo brasileiro que coloca em suspensão os direitos fundamentais, haja vista, por exemplo, a recondução anunciada pela “nova” política de educação especial (publicada em setembro de 2020, e suspensa por ordem do STF).

Há um desconforto, um mal-estar, nas salas de aula, que não parece capaz de ser resolvido pelas diretrizes legais (VASQUES, ULLRICH, 2019). Apesar dos avanços conquistados na educação especial e inclusiva nas últimas décadas, é recorrente a *invisibilidade*, ou o não reconhecimento, do aluno com deficiência no âmbito escolar. No que se refere ao reconhecimento, nesta pesquisa, tratar-se-á como pertencimento, ou seja, como aluno pertencente a uma sala de aula, visto e acolhido. Valorar e respeitar suas singularidades com o olhar atento e reflexivo na busca de identificar e superar barreiras atitudinais<sup>8</sup> que obstaculizam os processos de ensino e aprendizagem é a pretensão desta pesquisa.

Como objetivo geral, propõe-se: *analisar a prática docente junto a alunos com deficiência, sobretudo, no que se refere aos impasses de reconhecimento e acolhimento no âmbito da escola comum.*

Os objetivos específicos são três e dispõem-se desta forma: *(1) narrar a experiência docente vivida com Laura, no período de 2015 a 2017, no contexto de uma aula de artes, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, através do diário de professora artista; (2) problematizar a experiência docente considerando os estudos sobre as deficiências, as barreiras atitudinais e os impasses no reconhecimento; (3) tecer considerações à potência da arte para os processos inclusivos de alunos considerados com deficiência.*

Para isso, os capítulos da pesquisa seguem da seguinte forma:

No capítulo *2. trilhar pelas sombras* serão abordadas as proposições inclusivas retomando alguns dos documentos orientadores das políticas educacionais inclusivas, a hipervisibilidade produzida pelo modelo médico de deficiência, e a invisibilidade relativa ao que é da ordem da cidadania e respeito às diferenças, bem como, de que maneira isso reflete nas práticas pedagógicas na escola comum. Com efeito, o modelo social de deficiência desenhá o conceito de deficiência baseado na diversidade humana. Serão apresentadas as barreiras que promovem o

---

<sup>8</sup> Barreiras à participação da pessoa com deficiência é um tema importante na pesquisa, e será tratado no capítulo 2.

capacitismo, sobretudo as atitudinais vivenciadas na escola e o papel do professor e da escola diante desse desafio.

No capítulo 3, *despertar do olhar* será apresentado o método de pesquisa através do diário de professora artista, o qual se materializa como instrumento de pesquisa e análise dos processos inclusivos, como forma de problematizar as barreiras atitudinais. A escrita epistolar e leitura em companhia trazem a intenção de narrar o cotidiano, a experiência docente com Laura e o ordinário na escola.

No capítulo 4, *experiência docente entre o ver, o rever e o transver a deficiência* serão trabalhados os conceitos de experiência e invisibilidade. No que diz respeito à experiência, Benjamin e Larrosa farão luz ao argumento, pois sustentam a apropriação do vivido e a transmissão de uma experiência passível de ser validada entre os pares: o encontro com Laura através do diário de professora artista. Também será tratado sobre as barreiras atitudinais, o capacitismo e a invisibilidade dos sujeitos com deficiência no contexto escolar. Na possibilidade de transver, a partir da crítica ao capacitismo e da ética do cuidado, a arte é retomada como potência para a formação de professores anticapacitistas ao permitir, de maneira privilegiada, acolher o mal-estar, o estranhamento e desacomodar o olhar.

A cada capítulo apresenta-se partes do diário de professora artista, trata-se de *escrituras e desenhuras* que perpassam a pesquisa no esforço de narrar a experiência traçada entre mim e Laura. Desse modo, há diferentes vozes na construção do argumento, em que a primeira pessoa, em itálico, corresponde a partes do diário ou relatos da vivência com Laura. A possibilidade de transmissão da experiência se faz através do diálogo com autores, com colegas do grupo de pesquisa e, por isto, temos a queda da pessoalidade.

Trata-se de uma narrativa que se constitui entre sombras, cores, letras e traços. E que tem na arte, no desenho, sua forma privilegiada de contar e no ensaio a sua forma. Em diálogo com Montaigne (2001, p. 6), tem-se elementos capazes de contextualizar o esforço investigativo ora

realizado: “O que exponho aqui não é doutrina, mas experiência; não é lição dada por outrem e sim por mim a mim mesmo; por conseguinte não me devem censurar se a comunico, pois o que me é útil pode ocasionalmente ser útil aos outros”.

O diário de uma professora artista narra as experiências com Laura, a fim de decantar delas o que interessa para se pensar uma prática pedagógica capaz de sustentar o processo de escolarização de alunos com deficiência no ensino comum. A forma ensaística, no âmbito desta pesquisa, foi condição de possibilidade para enfrentar a hipervisibilidade produzida, por exemplo, pelo modelo médico de deficiência, centrado no *déficit* e no diagnóstico, em tensão com a invisibilidade relativa ao não reconhecimento da palavra, do desejo e da singularidade da pessoa com deficiência.

Retirar da invisibilidade e do silêncio uma história marcada pelo desencontro é, e aqui se defende, também uma maneira de contribuir com novos sentidos para o aprender e o ensinar.



## 2. trilhar pelas sombras

*Qual é o fio que liga o encontro?*

*Seria a linha?*

*Seria o caminho?*

*Seria a letra que inscreve o tracejado?*

*E qual seria esse tracejado então?*

*Ele parte de e segue para onde?*

*Se as perguntas te confundem, é porque há incerteza nas nossas certezas.*

*Se há dúvida e delonga na resposta, é porque há espaço para reflexão.*

*Se estamos inseridos no meio escolar, em que a educação é nossa premissa maior, há sim um comprometimento e um convite irrecusável...*

Os fios que nos aproximam da compreensão de uma perspectiva inclusiva passam pelo arcabouço legislativo, tanto em território nacional, quanto internacional. O movimento é permeado por lutas, tensões e desafios na defesa do viver juntos e da universalização dos direitos humanos. Sair das sombras, tornar esse assunto, que é corrente e necessário, um caminho a seguir, na tentativa de consolidar os direitos das pessoas com deficiência e seu reconhecimento social com plena participação na vida cultural, social, econômica e política, é crucial.

Nesse movimento em defesa da coletividade e dos direitos humanos, há de se destacar a importância da *Carta das Nações Unidas*<sup>9</sup>, no contexto do pós-guerra, que propõe um pacto simbólico em prol da humanidade, com pedidos de paz e tolerância, objetivando um compromisso acertado entre cerca de 50 países que assim o assinaram. Esse foi um momento histórico para a população, pois entende-se que este ato de promover um sentido de reconstrução da possibilidade de viver juntos vem ao encontro com o que esta pesquisa se esforça em dialogar sobre o reconhecimento das pessoas com deficiência.

A população com deficiência apresenta taxas de pobreza mais elevadas, níveis de saúde e escolaridade piores e participação econômica reduzida, em decorrência, sobretudo, das barreiras de acesso aos serviços básicos: saúde, educação, emprego, transporte e informação. A situação agrava-se nas comunidades mais pobres, o que, em muitos casos, produz problemas de marginalização e criminalidade (MADRUGA, 2013). Os tratados internacionais, os pactos e as políticas públicas inclusivas pretendem incidir neste estado de coisas, regulando e construindo outras formas de participação e acesso aos bens públicos.

No Brasil, tal perspectiva ganha representatividade a partir de 1988, quando a Constituição Federal gera dispositivos para a proteção e inaugura

---

<sup>9</sup> Foi assinada em São Francisco em 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. O contexto deste documento era do pós-guerra, momento brutal onde era necessário fazer frente a intolerância e a violência. O documento pode ser lido em sua íntegra em: [https://www.cmvfxira.pt/cmvmfxira/uploads/writer\\_file/document/14320/Carta\\_das\\_Na\\_\\_es\\_Unidas.pdf](https://www.cmvfxira.pt/cmvmfxira/uploads/writer_file/document/14320/Carta_das_Na__es_Unidas.pdf)

uma mudança no tratamento voltado à inclusão social. A Constituição Cidadã, como é conhecida, tem como objetivo "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação". Estabelece também a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, s/p).

Outros documentos relevantes nesse período são a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)<sup>10</sup> a Declaração de Salamanca (1994)<sup>11</sup> e a Convenção de Guatemala (2001)<sup>12</sup>. Todos permitiram ampliar espaços de discussão sobre a educação especial, “transpondo seus próprios limites e envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRIDI, 2011, p. 3)<sup>13</sup>.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, é outro momento marcante em nossa história recente que, conforme Baptista (2010), define a educação especial como modalidade de atendimento educacional transversal aos diferentes níveis e etapas de ensino; preconiza escolarização obrigatória para as pessoas consideradas público-alvo da educação especial; e ressignifica os serviços especializados como complementares ou suplementares, e não mais substitutivos à escolarização. A política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas

---

<sup>10</sup> Elaborada em Jomtien na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990 reuniu 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs. (AMARAL, 2017). O documento pode ser lido em sua íntegra em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf)

<sup>11</sup> Documento produzido no Estado de Salamanca - Espanha após Conferência Mundial que debateu o tema: Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade. Mais de trezentos representantes de 92 países e 25 organizações participaram dessa elaboração (AMARAL, 2017). O documento pode ser lido em sua íntegra em: <http://www.unievangelica.edu.br/novo/img/nucleo/Declara%C3%A7%C3%A3ode%20Salamanca.pdf>

<sup>12</sup> Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 28 maio 1999. O documento pode ser lido em sua íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

<sup>13</sup> O foco da pesquisa não centra diretamente nas leis de inclusão e sim na prática docente, portanto esse tópico não será aprofundado nesta pesquisa.

regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

O Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, estabelece a “discriminação por motivo de deficiência”, ou seja, “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro” (BRASIL, 2009, s/p).

Ressalta-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) referenda a deficiência como uma limitação duradoura, agravada pela interação dos impedimentos naturais com as barreiras sociais, institucionais e ambientais, excluindo ou dificultando a participação do sujeito no meio social.

Ao retomar alguns dos documentos orientadores das políticas educacionais inclusivas a intenção não é esgotar o assunto, mas, apenas, situar as bases que consolidaram o acesso de alunos como Laura no ensino comum. Dessa forma, reafirmam-se as conquistas significativas observadas nesse percurso, dentre elas, a ampliação do número de matrículas e o tempo de permanência de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Contudo, compreende-se que esse movimento não garante a finalização dos ciclos de aprendizagem, visto as barreiras preestabelecidas na estrutura social, sejam elas metodológicas, instrumentais, até mesmo as atitudinais, as quais se fortalecem com a proeminência do mito da normalidade (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020).

Esta construção é sempre inacabada e, por isto, implica uma vigilância epistemológica, política e ética importante. Há sempre o risco de retrocessos, de naturalização das desigualdades sociais, de violências de

todos os tipos. Há, também, nossos próprios preconceitos, muitas vezes sequer tornados conscientes. Com a imagem de alguém que segue Tateando nas sombras, segue-se na tentativa de compreender aspectos que problematizam o acolhimento, a valoração e o reconhecimento de alunos com deficiência.

Se, por vezes, a alusão à sombra remete à fragilidade de conhecimentos capazes de fazer frente ao preconceito e a violência, a vivências que se parecem impalpáveis e, como vultos, obnubilam uma reação; por outra perspectiva, sombrear coloca em revelo o que parecia plano e, neste gesto, promove outros sentidos para o vivido.

Descrição da imagem: Desenho de uma menina segurando um balão. A menina está de vestido, de pé, com a mão estendida segurando um balão ao alto na cor vermelha. O desenho foi realizado com esmalte azul e pastel oleoso na cor amarela que lança como luzes ao redor da menina. Os fundos da imagem têm a cor marrom em formas circulares. O desenho ocupa a folha inteira. Fim da descrição.



## 2.1 a deficiência em relevo

Clímaco (2010), em seu ensaio sobre os direitos humanos e a educação especial, estabelece uma relação importante para o argumento do presente ensaio: no que se refere ao reconhecimento das pessoas com deficiência, há uma tensão entre a hipervisibilidade, produzida pelo modelo médico de deficiência, e a invisibilidade relativa ao que é da ordem da cidadania e respeito às diferenças. É como se, ao se focar o universal do diagnóstico, insensibilizássemos para o que é da ordem do sujeito e do particular. Para a pesquisadora, trata-se de um assunto ainda pouco abordado nos documentos legais e que se relaciona com as concepções sobre o que é a deficiência. Apesar da sua fundamental importância, essas discussões não se fazem presentes nas práticas educacionais, sejam ditas normais/comuns ou especializadas, tampouco nos documentos legais. Pelo contrário, o discursivo permanece, ainda, em uma leitura da deficiência como tragédia pessoal, desvinculada das questões estruturais. Ao se tratar da prática pedagógica, esta discussão torna-se fundamental, pois a forma como educamos os alunos considerados com deficiência se relaciona com as formas que compreendemos a deficiência (VALLE e CONNOR, 2014).

A fim de exemplificar a tensão entre hipervisibilidade e invisibilidade, Clímaco (2010) analisa a Declaração de Salamanca e, apesar de considerá-la um dos documentos mais importantes para o contexto inclusivo, é insuficiente “para ressignificar a compreensão médica da deficiência como tragédia pessoal a ser superada” (CLÍMACO, 2010, p.22). A autora destaca que as crianças não são consideradas em suas peculiaridades, capacidades e habilidades, e sim a partir de siglas baseadas no diagnóstico médico. Portanto, “não parece haver uma busca por uma pedagogia centrada na criança, mas uma busca por formatar os alunos e adaptá-los à sociedade” (CLÍMACO, 2010, p.229). Essa formatação é respaldada na construção de um ser humano ideal, padrão, dentro da fronteira do aceitável e da normalidade, o que contribui para uma

“pedagogia de adaptação da criança à escola, à sociedade e ao modelo de humanização moderno” (CLÍMACO, 2010, p. 230). A autora infere ainda que desta forma é mantida a construção excludente dos deficientes, devido a diversos impasses que a escola apresenta no que se refere a proporcionar uma educação efetiva, e “não há uma busca por eliminar o preconceito, pois o mantém com a afirmação de que as crianças não estão prontas para a inclusão, mesmo que agregue que a sociedade tampouco está” (CLÍMACO, 2010, p.229).

A pedagogia de adaptação, que nos fala Clímaco (2010), serve a um aluno concebido a partir do modelo médico, que segue um determinismo biológico, em que a deficiência, é representada como um dado biológico incontestável, ou seja, a deficiência é um problema individual, uma falha do sujeito, uma doença a ser curada. "Há ênfase nas categorias (física, mental, sensorial etc.) e nas gradações de intensidade (leve, moderada e grave), as quais justificam subgrupos e modalidades de atendimento de acordo com as especificidades biomédicas" (DINIZ, 2007, p.37). Quando identificada como orgânica, como modo de se saná-la, deve-se fazer uma ou mais intervenções sobre o organismo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) para que se possa reduzir as desvantagens sociais vividas por estas pessoas (FRANÇA, 2013). Há, então, uma relação causal entre lesão e deficiência, sendo as desvantagens experimentadas pelas pessoas com deficiência consideradas, neste entendimento, resultantes da lesão. Tal entendimento justifica a aproximação da deficiência às doenças, à anormalidade e fortalece ações medicalizantes.

Diferentes pesquisadores identificam o impacto do modelo médico de deficiência na educação especial (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI 2004). Mesmo no contexto dito inclusivo, a escola geralmente considera o fundamento estrutural da educação especial "como natural e isento de problemas", e os objetivos de aprendizagem, metas e avaliação carregam o traço daquilo que se nomeia como patologia dos alunos: “aluno em situação de inclusão”, “portador de deficiência”, “discrepância significativa entre capacidade e aproveitamento”, “fala imatura”, e assim por diante.

Desta forma, os processos de aprendizagem são direcionados a um problema biológico, como suposto indicador de dificuldades escolares, discursos que *patologizam* o aluno, sobrepondo o discurso médico ao pedagógico. Pois, o foco está no *déficit*, na incapacidade, e não nas potencialidades e habilidades de cada sujeito, que é singular.

Os estudos sobre medicalização dos modos de ser e de aprender foram abordados por Christofari, Freitas e Baptista (2015) aliados a Foucault, que instituiu a expressão *medicalização da vida*, em que o indivíduo e a população são governados por saberes da medicina. Esse poder sobre a vida do sujeito permeia todas as esferas e estruturas sociais produzindo “discursos que definem modos de ser e estar no mundo” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1086), e portanto, modos de aprender.

Destaca-se que há diferentes autores e pesquisas (BUENO, MELLETTI, 2011; MEIRELLES, BAPTISTA, 2016; LIMA, 2018) afirmando que na vida ordinária das escolas, persiste a noção do aluno da educação especial como diferente e desigual. Diferente pela sua “suposta” incapacidade de aprender. Desigual pelo seu *déficit*, que é rotulado pelo discurso médico predominante, que patologiza aquele que a escola não consegue alcançar dentro de uma perspectiva de sucesso escolar.

E, o sucesso escolar ou desempenho desejável corresponde às normas e metas estipuladas pelo sistema escolar em que há um enquadramento avaliativo, dentre eles em conteúdos e prazos, e onde o modelo ideal de aluno é homogeneizante. Com o foco na anormalidade, que é ligada ao discurso médico, há uma intenção de emoldurar esse aluno dentro da norma, “o suposto problema está no aluno, ninguém tem culpa da sua doença. O discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: não é caso para o pedagógico, mas para a saúde” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p.1088).

Desta maneira, este discurso ecoa outro, como “eu não estou preparado”, refletido em uma atitude baseada em crenças e medos. Exemplos podem ser visto em falas como “tenho medo de ensinar essas crianças”, “não quero ensinar essas crianças”, “essas crianças são

diferentes e precisam de professores especializados”, “tenho responsabilidades demais para assumi-las”, “não tenho formação para tanto”, dentre tantas outras expressões de descrença na sua própria capacidade de ensinar. Acrescentam-se ainda a esses exemplos, quando o docente acredita que essas crianças “tomam” o tempo das outras e diante de todo esse “fracasso”, tem receio de que entendam que ele, o professor, não é capaz de tamanha responsabilidade (VALLE e CONNOR, 2014).

*"... não sei o que fazer com esse aluno,  
não existem receitas prontas  
na educação especial..."*



No entanto, não cabe aqui se fazer juízo, e sim, tomar essas falas como disparadoras ao encontro do que se pretende enquanto uma comunidade, sociedade e escola inclusivas. Toma-se essas falas para se questionar o porquê da presença desses discursos que, conseqüentemente, concretizam-se em barreiras na aprendizagem dessas crianças. Valle e Connor (2014) auxiliam nessa compreensão quando trazem o “mito da homogeneidade que orienta a busca incessante de novos métodos para se classificar as crianças de acordo com as suas semelhanças” (p.72). Segundo os autores, há uma decepção por parte dos professores quando a criança não alcança os requisitos para seguir de ano, e explicam que construímos (nós, os professores) certas noções sobre as “séries” - ou ano, como nomeamos os níveis de ensino atualmente – do mesmo modo como compreendemos a questão da normalidade e anormalidade, ou seja, aquele considerado com deficiência, logo entendido com um *déficit*, enquadra-se na faixa fora da normalidade. Os autores argumentam que “parece que a instituição da educação especial reforçou a noção de ‘série’, ao fornecer um lugar para enviar as crianças que não estão no nível da ‘série’ da escola comum” (VALLE e CONNOR, 2014, p.72). Portanto, eles também entendem que o problema pode estar na expectativa por parte do docente que, creditada à homogeneidade dentro e fora da sala de aula, causa um desapontamento constante, em uma rotulagem incessante de “adequados” e “não adequados”, que acaba perdendo de vista o objetivo do ensino.

Diniz e Ferraz (2015) integram outros possíveis porquês acerca desta suposta falta de preparo advinda do discurso docente, como “não estar preparado para lidar com as especificidades que cada sujeito apresenta” (DINIZ; FERRAZ, 2015, p. 187). De forma a entender esse sentimento, as autoras se balizam na identidade do professor, ou seja, considerando cada indivíduo como pessoa, com a sua história, com a sua subjetividade e questões próprias que fazem parte da construção identitária docente. As autoras concluem que em contextos escolares e formação de professores há a presença de uma “moldura docente”, ou seja, “há uma insistência na cristalização daquilo que se propõe como identidade docente” (DINIZ; FERRAZ, 2015, p. 186).

Esses modelos preestabelecidos que estão incrustados nas estruturas do campo educacional promovem barreiras, mesmo que inconscientes, para uma escola que se deseja afinada com os direitos humanos, onde há o respeito e valorização de todos os sujeitos, em sua singularidade, bem como com a diversidade social, cultural, étnico-racial, física e mental, e sexual. No entanto, a ideia de padronização existente no ambiente escolar dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade, onde tudo que escapa a um padrão é visto negativamente, provenientes de discursos e práticas sociais historicamente criadas (DINIZ; FERRAZ, 2015, p.189). Aliada ao discurso médico que emite o aval da “incapacidade” do sujeito com deficiência, o então discurso docente, de não estar preparado, se fortalece.

Como romper com este círculo vicioso, que parece conduzir a prática docente sempre para os mesmos sentidos e impossibilidades? Como borrar a hipervisibilidade produzida pelo discurso médico e considerar aquilo que se apresenta pelo silêncio e pelo que não é óbvio?

Diniz (2007) apresenta um caminho importante: atentar as palavras e seus múltiplos sentidos, opondo-se à iatrogenia do diagnóstico através do modelo social de deficiência e a expectativa de normatividade que a perspectiva médica engendra. Assim, há um movimento no entendimento sobre deficiência em que

o ponto de partida teórico do modelo social é ser a deficiência considerada uma experiência resultante da interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive, isto é, da combinação de limitações impostas pelo corpo com algum tipo de perda ou redução de funcionalidade (“lesão”) a uma organização social pouco sensível à diversidade corporal (MEDEIROS; DINIZ, 2004, p. 8).

Por conseguinte, esta pesquisa corrobora com o pensamento do modelo social de deficiência por entender que os contextos educacionais em que estamos inseridos abarcam uma ampla “variação humana” (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020), com singularidades que

demandam um desvio do que se entende por práticas normocêntricas. Os autores supracitados as definem como uma prática que possui a lógica em que iguala a todos os sujeitos nos sentidos e capacidades, com a mesma qualidade de acesso ao currículo, sustentando a hegemonia e a naturalização das capacidades, hierarquizando um único modo de aprender. Esse perfil de ensino acaba por excluir os sujeitos que não se adequam, pois ficam em desvantagens em relação aos outros que atingem a “norma”, que é uma constante na sociedade.

O foco no modelo social permite compreender que as pesquisas, as políticas públicas, as formas organizativas do trabalho docente e, claro, a prática direcionada ao aluno com deficiência, não podem ater-se apenas aos aspectos biológicos dos indivíduos. É fundamental compreender o aluno nas relações decorrentes das estruturas capacitistas, que atravessam e constroem vivências passadas pelas invisibilidades e apagamentos (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020).

Este modelo coloca em cena a experiência da exclusão que as pessoas com deficiência vivenciam. Para tanto, pesquisadores contemporâneos dos estudos sobre deficiência, entre outras questões, referendam que o oposto de deficiência não é a eficiência, mas a capacidade. Os ideais da capacidade, por sua vez, estão calcados na imagem de ser humano não doente, considerado como totalmente capaz, autônomo e independente. Estas representações produzem o capacitismo, que consiste em um processo discriminatório que marginaliza pessoas com deficiência, pessoas pobres, mulheres, negros e pobres (GESSLER; BOCK; LOPES, 2020). Ou seja, “o capacitismo é um problema estrutural e oprime não só pessoas com deficiência, mas outros grupos sociais que diferem do ideal de corponormatividade” (GESSLER; BOCK; LOPES, 2020).

A normatividade capacitista borra a diversidade humana e torna a pluralidade impensável. Há, assim, um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras que impedem o reconhecimento e a participação do aluno com deficiência nos processos de escolarização.



## 2.2 visualizando as barreiras

No preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), tem-se a afirmação de que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros” (BRASIL, 2009). Ou seja, a deficiência está em entaves, obstáculos, comportamentos, que dificultem ou impeçam ao sujeito à acessibilidade, à comunicação, ao acesso à informação, à circulação com segurança, entre outros. Essas barreiras, no art. 3º, da Lei da Inclusão, são classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, s/p.).

Destaca-se, dentre as barreiras, as atitudinais, pois envolvem comportamentos e preconceitos naturalizados que impedem ou prejudicam a participação do aluno com deficiência em igualdade de condições e oportunidades (TAVARES, 2012). As barreiras atitudinais vivenciadas, por exemplo, na escola, e as referências negativas daí derivadas, impactam o acesso e as possibilidades de participação e construção crítica do conhecimento (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). A escola, como reflexo da sociedade, compõe um espaço de reflexão sobre temáticas que

envolvem as relações sociais e o ser humano (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). Sendo ela crucial enquanto construção dos sujeitos, visto que

a escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação (NOBRE; SULZART, 2018, s/p).

Se a escola tem esse papel crucial, onde cabe o aluno com deficiência em igualdade de condições e oportunidades? A escola democrática, que tem como bandeira uma educação para todos, contempla a heterogeneidade e diversidade de uma sociedade plural como a nossa?

Para Ribeiro, Simões e Paiva, a escola é

uma instituição conservadora e a pedagogia reproduz, agrava segregações e constrói rótulos - na maioria das vezes baseada na inteligência, classes sociais ou até mesmo em "dons". Sendo assim, os que não se enquadram no perfil ideal pregado pela educação são postos de lado, excluídos do que lhes seriam de direito social (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017, p. 214).

Essas barreiras nem sempre são intencionais ou percebidas e, muitas vezes, o maior problema está em não as reconhecermos e, posteriormente, não agirmos no sentido de as removermos. Dentre elas, temos o desconhecimento sobre a potencialidade do aluno com deficiência, o medo em "fazer ou dizer coisas erradas", a rejeição, acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais, ou prejudicará o desenvolvimento dos conteúdos escolares; a negação ao desconsiderar as particularidades do aluno e a baixa expectativa em relação ao seu processo de aprendizagem (LIMA; SILVA, 2008). As barreiras atitudinais materializam-se como "violência simbólica", pois os discursos produzidos em que rotulam esse aluno como problemático por terem, por exemplo, tempos de aprendizagem diferente dos demais, fazem com que este fique às margens de um planejamento que o contemple (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017, p. 220 ).

Estar atentos a essas, por vezes, sutilezas, das barreiras atitudinais, é fulcral para que se estabeleça a concretude de uma educação verdadeiramente inclusiva. E, para o professor reconhecer, nas suas práticas, as barreiras, é necessário um olhar no/pro seu dia a dia, pois é “no seu cotidiano e é a partir dos conflitos que vivencia na sua prática diária que o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos ‘saber-fazer’” (DINIZ; FERRAZ, 2015, p.187). Também é a partir de suas próprias experiências que constroem saberes e conhecimentos. Para Diniz e Ferraz (2015), é a partir do advento do suposto problema que o docente se depara, que surge a possibilidade de sair da lógica e, com uma posição investigativa de pesquisa cotidiana, viabilizar caminhos possíveis para a promoção e valorização das diversidades, considerando todo “sujeito que emerge e submerge nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas impossibilidades e enigmas de uma lacuna” (DINIZ; FERRAZ, 2015, p.189), para então parar e recriar sua prática implicada no ato educativo, convertendo-se em um professor multiplicador, reflexivo, mobilizador de si e do *outro*, cada qual com suas peculiaridades.

Nesse sentido, narro, inscrevo, desenho, minha vivência, como professora de arte, em um contexto em que Laura me chama - me convoca - para um olhar mais sensível, atento à sua singularidade, ao seu silêncio na voz, ao seu pedido de escuta nas palavras escritas e desenhadas nos bilhetes semanais. *Eu não a via. Porém agora eu a olhei.*



Escrevo...

desenho...

pinto...

A cada  
traco  
que  
dixo  
nesses  
papeis,  
aleatórios  
ou  
não,  
penso e  
repenso  
sobre  
os dias  
em sala  
de  
aula.

As lembranças  
são intensas...

Foi numa aula corriqueira de arte numa escola da rede privada de Porto Alegre, que a invisibilidade se borra para que o encontro aconteça. Os desenhos proporcionaram um tempo de reflexão sobre o que acontecera que eu não havia percebido até então. Este “trilhar pelas sombras”, como anunciado no título deste capítulo, percorre linhas possíveis no esforço de narrar uma experiência e a prática docente junto a alunos com deficiência em diálogo com as diretrizes inclusivas. Há um desconforto, uma invisibilidade, um não reconhecimento instaurado nesses contextos em que não é privilégio de apenas uma professora de arte, mas de muitos professores, que como anteriormente citado, consideram-se despreparados para tal desafio. Para mim, não foi diferente.

Divino (2016), quando descreve sobre uma formação docente, onde “refletida no escudo da estética vislumbro a possibilidade da acolhida da alteridade no contexto de uma prática educativa” (DIVINO, 2016, p. 20), nos remete a almejar caminhos outros, trajetões e miradas possíveis em direção à visibilidade desses sujeitos no contexto escolar verdadeiramente inclusivo. Assim, com os “admiráveis olhos novos” (idem), damos lugar ao que nos é estranho, o que nos causa um desconforto e um certo sentimento de inaptidão para tamanha tarefa. A arte nos ajuda, nos guia, através da estética, como Divino (2016), poeticamente, nos escreve, pois “dissocia-se do conceito de belo e flerta com o que nos causa admiração [Θαῦμας, thaumas], espanto e estranheza” (DIVINO, 2016, p. 30). É com essa inquietude que me disponho a narrar, com admiráveis “olhos novos”, perspicazes ao individual, tomando um distanciamento necessário para uma nova leitura com olhos sensíveis para o encontro com Laura. O seu chamado é singular, assim como a narrativa que segue também o é.



Olhar

Olhos

E Emergem

Encontro

Olhar

Quando te vi?

Laura L

Laura

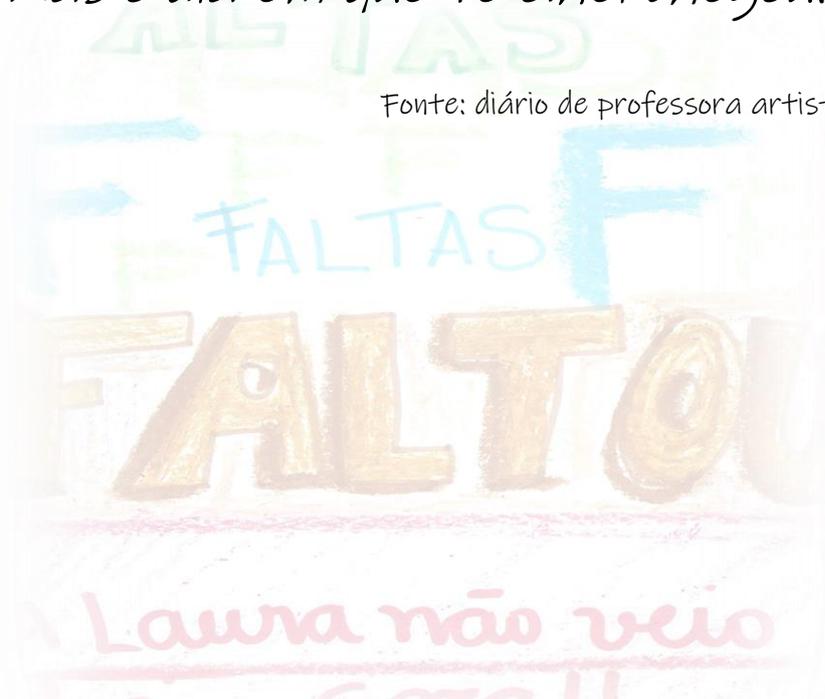
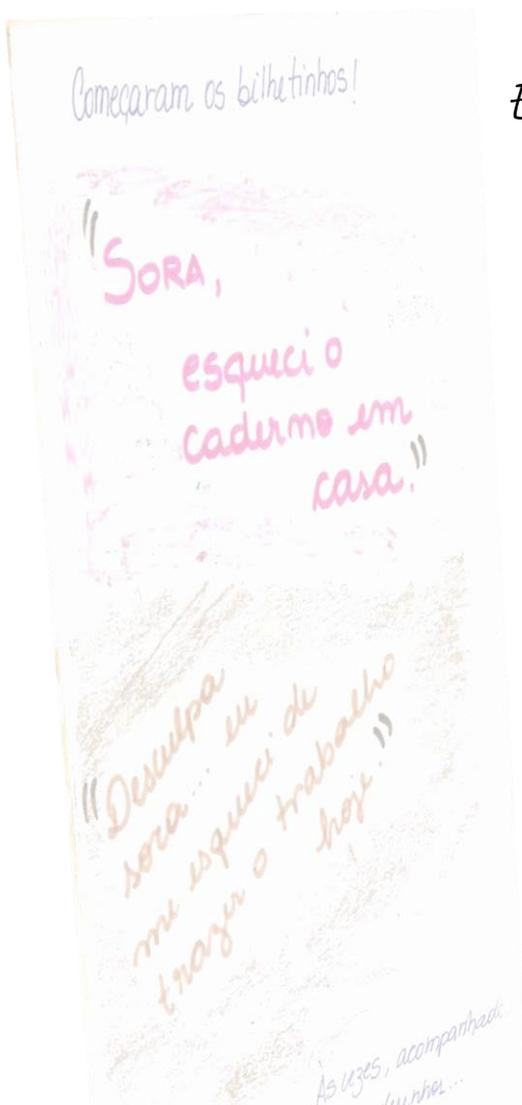


ANIMA

# 3. o despertar do olhar

*Entre as cores e as linhas dos  
desenhos eu te vi  
Entre os inúmeros recados escritos em  
minúsculos bilhetes eu te li  
Um tempo de invisibilidade se  
instaurou,  
Mas o dia em que te olhei chegou...*

Fonte: diário de professora artista

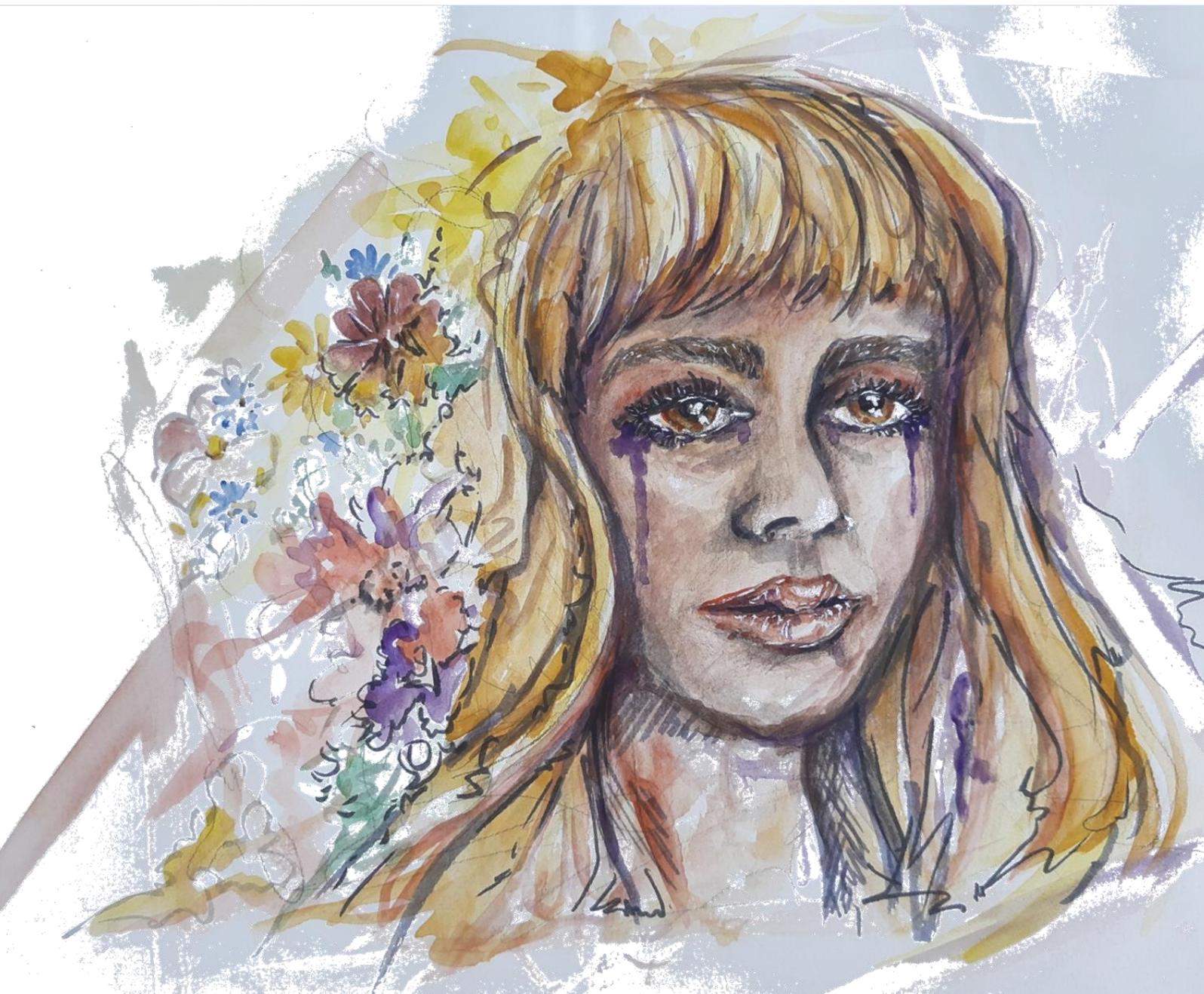


No seu despertar, às vezes, o olhar necessita se deter, repousar e contemplar o que se mira. A visão, simples por si só, segundo Cardoso (1988), supõe um mundo pleno, onde tudo se compõe de forma contínua e coerente. O autor explora, em seu texto *O olhar viajante*, as indicações de Merleau-Ponty sobre versões diversas da conjunção do vidente e do visível. Este universo do olhar adquire outra densidade quando se pensa no se pôr a ver, no contemplar aquilo que nos implica. O autor descreve um olhar que “não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento” (CARDOSO, 1988, p. 349). O enigma das falhas, a opacidade das sombras, o inacabamento de mundo, são expressões utilizadas por Cardoso (1988) que ilustram similarmente o que se aborda nesta pesquisa.

Posto isto, como primeiros movimentos, foi fundamental revisar os estudos sobre a deficiência, em diálogo com as diretrizes inclusivas. Como já informado, propus-me a analisar a prática docente junto a alunos com deficiência no contexto escolar inclusivo e, para tal, faço-me acompanhar de certa acuidade do olhar.

Dessa forma, neste capítulo, apresenta-se a construção do diário de professora artista, que se materializa como instrumento de pesquisa e análise dos processos inclusivos, como forma de problematizar as barreiras atitudinais que impedem ou prejudicam a participação do aluno com deficiência em igualdade de condições.

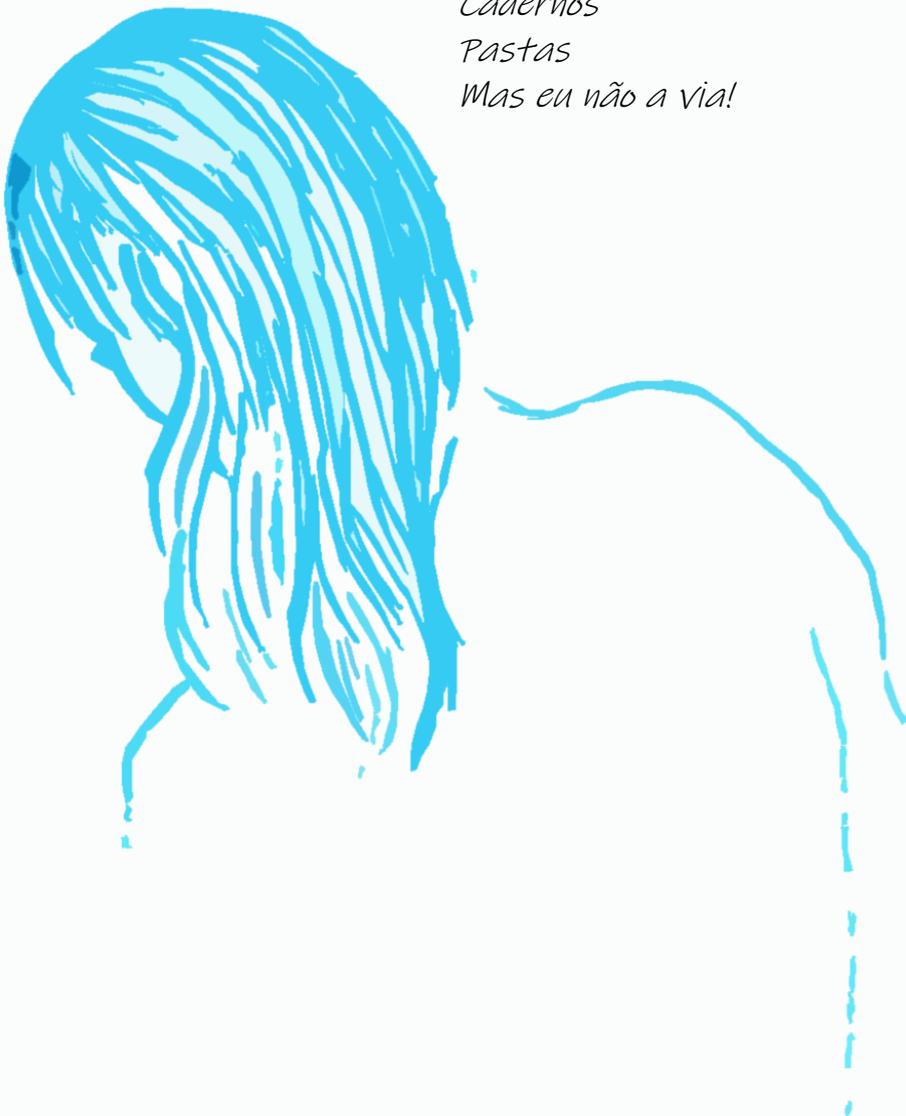
Segundo Ostetto (2011), o ato do professor registrar a própria prática é um importante recurso de trabalho. No encadeamento das *escrituras* e *desenhuras*, experiências traçadas ganham corpo e “na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão”, socializa-se e faz-se teoria ( OSTETTO, 2011, p.14).



## 3.1 carta de uma professora de arte

*Busco na memória lembranças daquela criança calada.  
Quando entrava na sala logo mostrava um largo sorriso...  
Mas era apenas isso.  
Não lembro bem quando foi que a ouvi falando.  
Sempre de lado  
Sempre sozinha  
Sempre com seus lápis  
Cores  
Folhas  
Cadernos  
Pastas  
Mas eu não a via!*

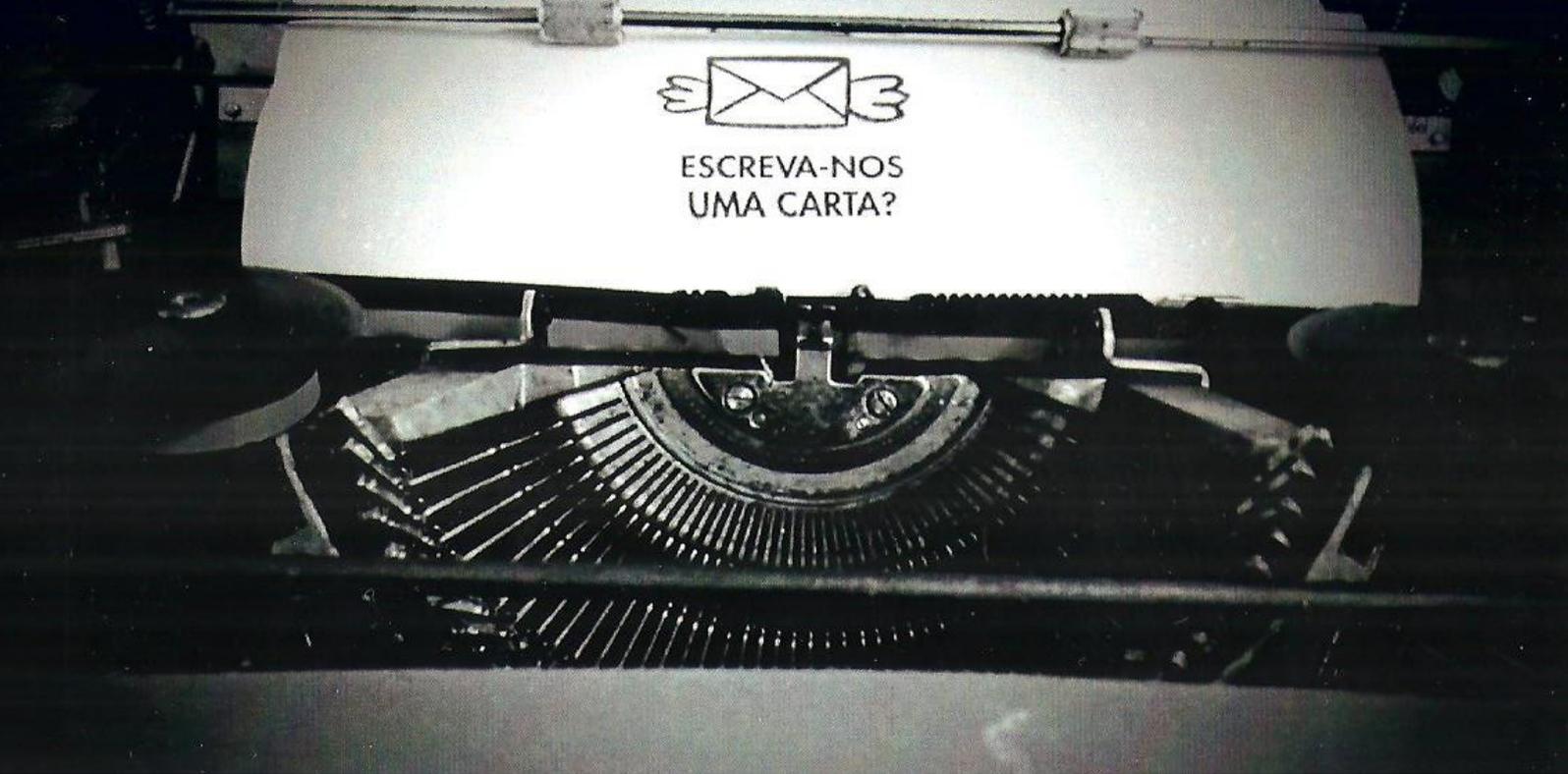
Fonte: diário de professora artista





O saber-fazer docente e os processos de escolarização de alunos com deficiência são temas de atuação do eixo Educação Especial, Psicanálise e Experiência Formativa, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Psicanálise e Cultura (NUPPEC) da UFRGS.

Desde 2011, o NUPPEC desenvolve ações de formação inicial e continuada para professores e profissionais da educação que conjugam as diretrizes inclusivas à psicanálise. Perante um contexto formativo que privilegia cursos rápidos, com número elevado de participantes, centrados em técnicas e procedimentos derivados do diagnóstico médico, sobretudo quando se trata da educação especial, a proposta do grupo parte da construção de um tempo intervalar, “de reflexão e registro do vivido desde a perspectiva da experiência e não desde a produção e disseminação da informação” (VASQUES, MOSCHEN, FROLICH, 2014, p.4).

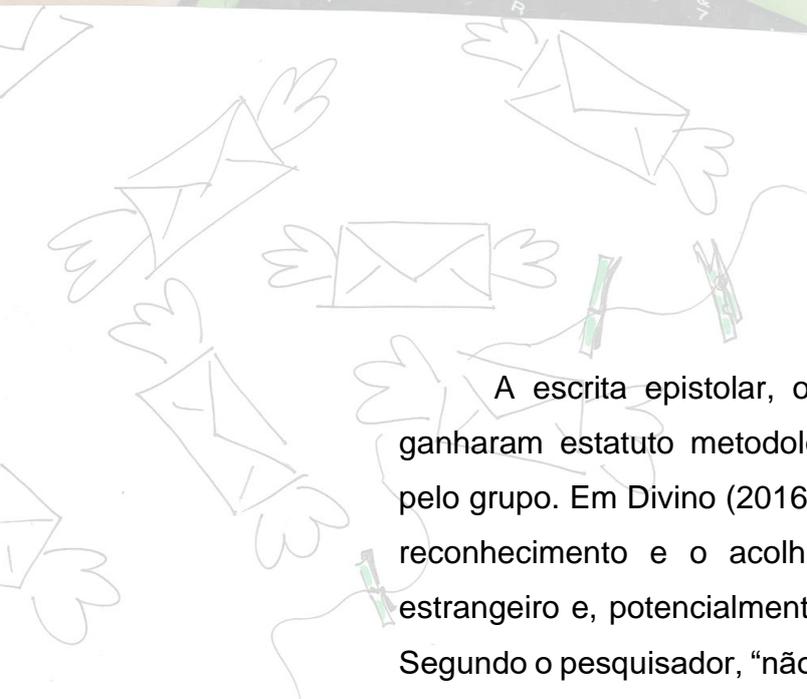


Como forma de proceder, os cursos de extensão organizavam-se a partir de pequenos grupos, e o trabalho tem a escrita epistolar e a leitura em companhia como operadores centrais. A partir do convite “escreve-nos uma carta!”, a professora-cursista é acompanhada pelo leitor-pesquisador particular no vaivém do texto<sup>14</sup>. O convite para narrar, por meio da escrita de cartas, carrega os efeitos de um encontro com alunos que interrogam as tradicionais formas de ensinar e aprender. Um convite a compartilhar os efeitos da travessia de um perigo, pois este trajeto foge do que é ordinário na escola. Segundo as pesquisadoras,

Propor-se a este compartilhamento não se situa, necessariamente, na ordem da bravura ou da coragem, mas pode sustentar-se na aposta de que ao nos contarmos nessa travessia possamos, através desta contação, encontrar e tecer o lugar que, nela, foi e que é de cada um. A aposta no contar-se na experiência – sendo esta em si mesma a produção de uma experiência – contém o desejo de este ato trazer como efeito o adensamento de nosso lugar de sujeitos, [...], donde sairemos expandidos em nossa possibilidade de sustentar a ampliação do espectro do viver e do contar (VASQUES; MOSCHEN; FRÖHLICH, 2014, p. 9).

---

<sup>14</sup> As ações de pesquisa, ensino e extensão derivadas desta proposta encontram-se publicadas em artigos, anais de eventos e no livro “Construções em rasuras: psicanálise, educação especial e formação de professores” (VASQUES, MOSCHEN, 2017), distribuído gratuitamente para redes de ensino em nível regional e nacional Disponível em: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=1458f816-8cd7-4646-8524-b6d67d06fe88%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbm9cHQtYnImc2l0ZT1lZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=sabi.001062083&db=cat07377a>.



A escrita epistolar, o endereçamento e a leitura em companhia ganharam estatuto metodológico também nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Em Divino (2016), esta experiência parece capaz de permitir o reconhecimento e o acolhimento daquilo que figura como estranho, estrangeiro e, potencialmente, produtor de mal-estar no contexto escolar. Segundo o pesquisador, “não há um conteúdo a ser transmitido e entendido para então virar procedimento, há uma experiência que visa produzir um deslocamento possível” (DIVINO, 2016, p. 37).

Para Lima (2018), as cartas introduzem outra forma de conhecimento em educação e permitem fortalecer a figura do professor. As escrituras do ordinário ofertam voz àqueles que raramente falam por si mesmos, reconhecendo a alteridade, como uma alternativa epistêmica em um espaço onde o discurso tecnicista/cientificista predomina. As cartas são

[...] 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. (LIMA, 2018, p. 19).

Segundo Escobar (2020), o texto-carta carrega a experiência que se tornou palavra, que foi narrada e agora é passível de reflexão, lendo e escrevendo o vivido, desabitando o olhar, permitindo novas narrativas de experiências, podendo assim ressignificá-las, projetando novos fazeres e saberes. No grupo de pesquisa, as experiências narradas nas cartas envolviam um tema endereçado à sociedade, em especial aos docentes implicados com a educação especial e inclusiva. Escobar descreve que “na carta, cabe o batom, um pedaço de cabelo, uma pétala de rosa, um cartão perfumado, uma fotografia, um desenho, cabe o que o desejo permitir enviar” (ESCOBAR, 2020, p. 13).

Proponho, na construção do diário de professora artista, detalhar a experiência de forma livre, escrevendo na companhia das cores, nos borrões propositais, que marcam a invisibilidade que me inquieta, desviando de normas estabelecidas, para que assim eu possa construir novos trajetos na edificação de cenas escolares mais inclusivas. O diário pretende aludir às escritas das cartas. Nele, as inquietações têm endereçamento.

Em um contexto em que a inclusão é uma tarefa irrecusável, esse processo da escrita epistolar como experiência tem o propósito de operar a partir de outra epistemologia.

A carta é um convite para que se possa escrever sobre o outro da educação especial a partir de uma lógica diversa e difusa, embora não ingênua de dar as costas ao mundo, ignorando o que ele comporta de diurno. Uma lógica onde a magia das palavras e da narrativa podem nos conduzir a uma suspensão voluntária da descrença, onde podemos encontrar, como na vida noturna, enfraquecidos os nossos mecanismos de censura, permitindo que problemas difíceis de serem articulados no conjunto dos enunciados considerados mais aceitáveis, avançados ou científicos possam encontrar expressão (VASQUES; ULLRICH, 2019, p 331).

A escrita epistolar tem endereçamento e a leitura-escuta da carta tem por função promover deslocamentos na posição enunciativa de quem escreve e lê. Essa leitura-escuta nem sempre é possível no contexto escolar, quando o professor é convocado a pensar sobre um aluno que difere da ideologia da normalidade, considerado com deficiência, que reivindica um planejamento a ser desenvolvido direcionado às suas especificidades. Segundo Ullrich (2017, p. 9), para um professor, essa situação, em que há uma fuga do planejamento habitual direcionada a um todo, causa no mínimo um “espanto, uma perplexidade” frente essa transposição do caminho seguro e da certeza para uma trilha do incógnito e desconhecido.

O convite à escrita epistolar propõe, assim, uma leitura-escuta sensível frente a esse estranhamento e desconforto docente, pois “não se é professor sem envolvimento com o mundo, tampouco sem ao menos se supor em uma cena educativa” (VASQUES; ULLRICH, 2019, p. 319). Trata-se também de promover outros modos de comprometimento com a cena educativa no contexto inclusivo em “que não se deve recuar em termos práticos, teóricos e éticos” (ibidem, p. 319).

Minha primeira carta sobre o que seria, posteriormente, o tema desta pesquisa, foi compartilhada durante a II Jornada do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura: Pesquisa em Psicanálise e Educação<sup>15</sup>. O convite desta atividade era: *Você nos dá a sua palavra?*<sup>16</sup>

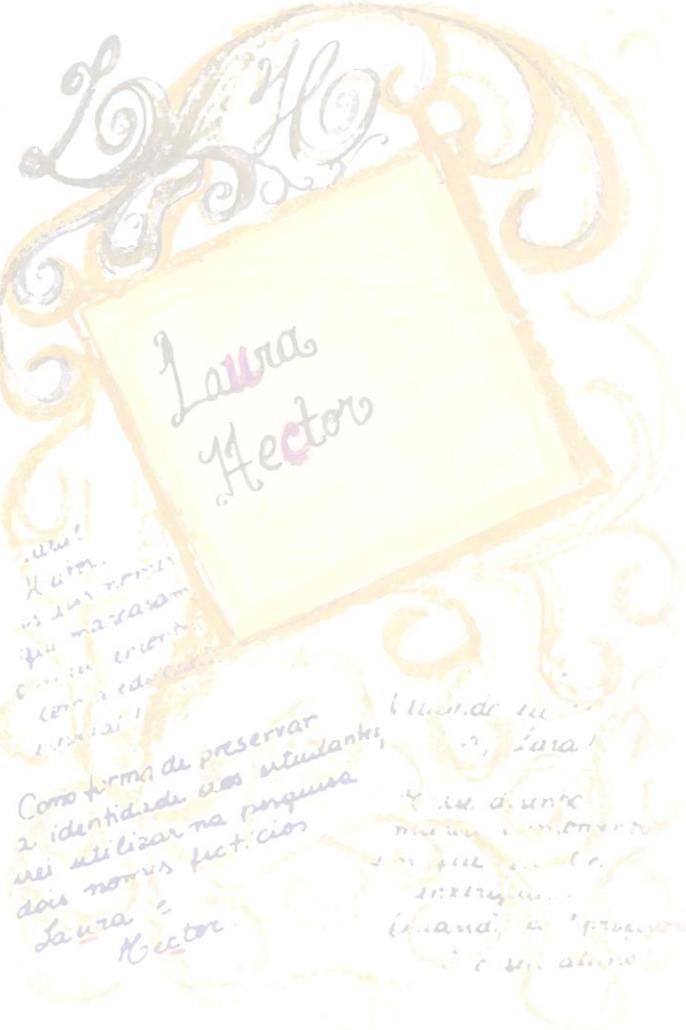
---

<sup>15</sup> O evento aconteceu em setembro de 2017, na sala 402 da Faculdade de Educação da UFRGS. No dia 22 do referido mês, ocorreu uma oficina sobre cartas e educação e o lançamento do programa de ensino, pesquisa e extensão *A Caixa Postal 4317 | Centro de Documentação Pedagógica sobre educação especial e escolarização*.

<sup>16</sup> Folder da II JORNADA do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura, realizado em 22 de setembro de 2017 no Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação. Com o tema: O que se pode dizer sobre a pesquisa em psicanálise e educação nas condições atuais? A pergunta “Você nos dá a sua palavra?”, por sua vez, tem livre inspiração com a obra de Élica Tessler. Endereço eletrônico: [https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/09/Folder\\_IIjornadaNUPPEC.pdf](https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/2017/09/Folder_IIjornadaNUPPEC.pdf)



Os traços iniciais dos encontros e desencontros com Laura surgem na primeira carta que escrevi enquanto me questionava sobre as práticas pedagógicas na escola no contexto de uma educação para todos. O que antes era nebuloso e invisível aos olhos da professora se faziam presentes e convocavam a pensar sobre os impasses deste percurso. Apresento a seguir a carta em sua íntegra:



Dois nomes, duas vidas e duas situações diferentes que me fisgaram para a educação especial.

Há três anos dou aula na mesma escola e só no ano passado que realmente a enxerguei. Laura, estudante hoje do 9º ano, é sempre calada. Confesso que não percebia sua presença. Professores geralmente lembram primeiro dos nomes daqueles que são mais “chamados” em sala de aula, principalmente quando se tem majoritariamente um período semanal, 13 turmas, com uma média de 30 estudantes por turma, e na disciplina de Arte!

Foi por meio de atrasos na entrega de trabalhos e notas baixíssimas que começamos a conversar, porém ao seu modo, por intermédio de bilhetes. Ela escrevia e desenhava para mim sempre que queria me dizer algo. Já eu respondia com palavras, perguntando os porquês dos atrasos. Laura dizia poucas palavras, como por exemplo, “esqueci”. Hoje ela conversa comigo com mais confiança, acredito que foi porque sentiu que o meu olhar mudou.

Hector, filho de uma colega de trabalho, é uma criança distante. Ele tem 4 anos e até pouco tempo não falava nenhuma palavra. Não é meu aluno, ainda. Mas fui fisgada por ele com tanta intensidade que eu acompanhava como sua mãe era dedicada ao seu filho buscando todas as alternativas possíveis para a sua inserção e educação na escola. Muitas histórias eu ouvia, das dificuldades que seu filho encontrava nas diversas escolas que havia passado. Uma situação delicada e cruel, como por exemplo, ser deixado de lado e esquecido pelos colegas.

Nessa semana Hector me recebeu com um "olááá" bem alto! Foi na saída da escola, acompanhado de sua mãe, e orientado por ela para me cumprimentar. E esse pequeno e curto gesto ressoou com tanta intensidade em meus ouvidos que me encheram de felicidade. Ele estava começando a se comunicar!

Duas crianças, dois gestos diversos. Silêncios que interrogam e que estão à nossa frente, questionando o nosso olhar.

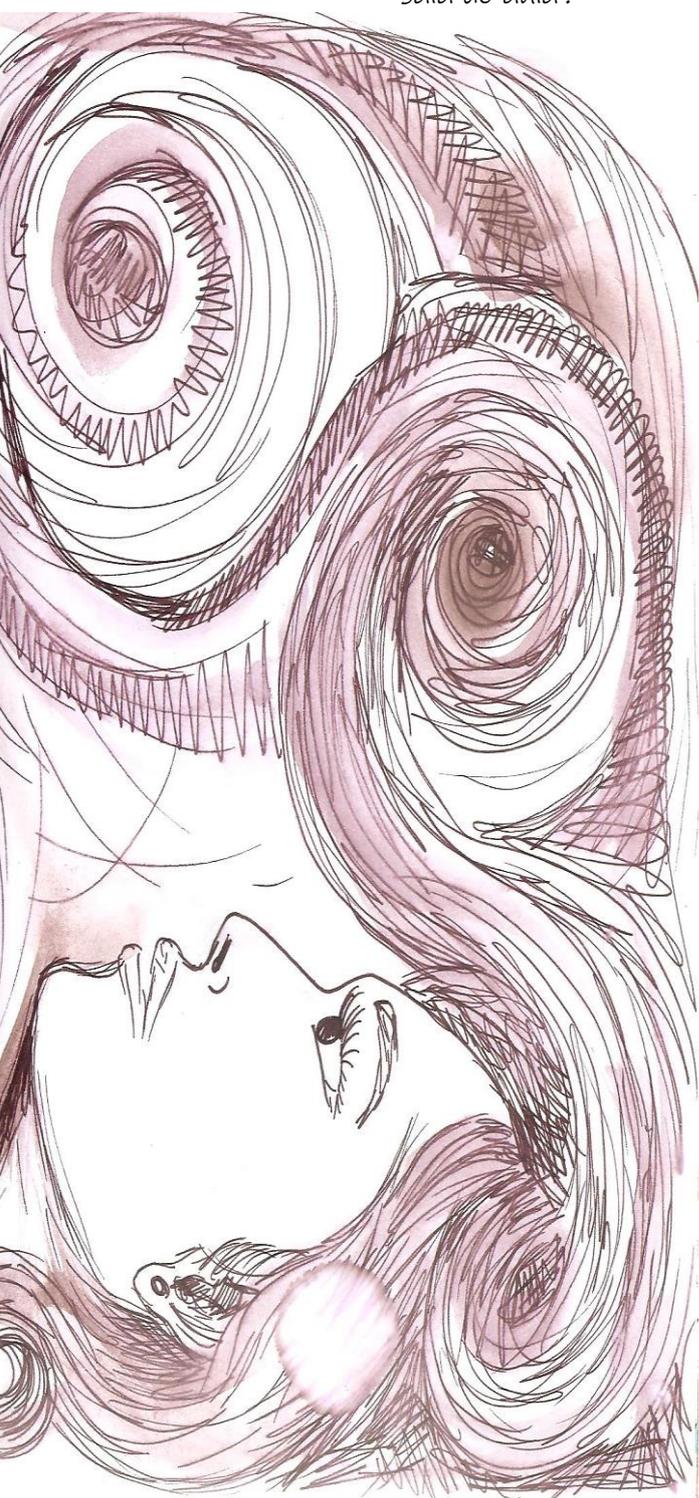
Fui fisgada por eles. E hoje o que me impulsiona na educação especial e inclusiva é poder, de alguma forma, dar o olhar que eles merecem de nós.

Porto Alegre, setembro de 2017.

(Diário de professora artista – arquivo da pesquisadora)

A escrita epistolar nos proporciona um momento de respirar, aguardar, retomar e buscar na memória informações que nos inspirem a narrar. Laura não esteve sempre presente, por vezes distanciou-se da escola. Em outras palavras, Laura estava e não era conhecida, olhada, reconhecida. Ficaram, contudo, algumas memórias, registros docentes e, sobretudo, o estranhamento e o mal-estar.

*Como Laura foi invisível para mim? Como se produz essa invisibilidade em sala de aula?*



É com essas memórias que a pesquisa se faz. As narrativas podem tomar corpo de múltiplas formas, como a de letras escritas, cantadas em música, bordadas em fios, inscritas nas linhas do desenho, ou nas cores que expressam a poética da linguagem. E dentre tantas formas de contar, de narrar a experiência e de dizer aquilo que não conseguimos, efetivamente, nomear, encontrei o meio, no diário de professora artista. Entre a letra e a linha, entre o texto e o desenho, damos vida e sentido àquilo que nos é caro.



*Para onde as linhas nos levam?*

## 3.2 diarismo como forma de pesquisar

*A invisibilidade se instaura...  
Diria que não é algo difícil de acontecer em sala de aula,  
Visto que temos muitos estudantes por turma,  
...não é fácil detectar singularidades, principalmente  
daqueles que,  
geralmente, não chamam a nossa atenção com suas  
peripécias!*

*Foi difícil te perceber...  
Um ano, dois anos talvez*

*Passou por mim e não consegui encontrar  
Aquela menina que habitava em ti  
Tímida, quieta, sorridente, diferente.*

*Seu mundo...*

Fonte: diário de professora artista



Os diários, de maneira geral, podem ser compreendidos como anotações pessoais, que para o seu criador/autor, sejam merecedoras de estarem marcadas, tradicionalmente, nas folhas. Assim, as experiências, sejam memórias ou textos banais, eternizavam-se, por vezes, em lugares secretos. Os diários, também, tornam-se testemunhos preciosos em eventos sociais, com relatos de epidemias do século XVII, diários de bordo – sobre as grandes navegações – fundamentais como registros históricos (MEDRADO, SPINK E MÉLLO, 2014). Da mesma forma, serviram como aliados nos escritos filosóficos, que auxiliaram nas sistematizações futuras do filósofo John Locke, por exemplo, no século XVII, como uma modalidade próxima à produção acadêmica (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014).

As cartas também são compreendidas como “diarismo” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 275), uma vez que grandes nomes como Maquiavel, Freud, Remi Hess, Darwin, entre outros, valeram-se dessas práticas discursivas como ferramenta de pesquisa. Assim, o pesquisador não está mais solitário em sua pesquisa, o diário é o seu companheiro atuante, onde a pesquisa começa a ter “fluidez à medida que o pesquisador dialoga com esse instrumento, construindo relatos, dúvidas, impressões” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 278), rompendo, dessa forma, com o binarismo sujeito-objeto, o diário ganha estatuto de “ator”, atuante, no processo de fundir as palavras e as coisas. Ou seja, “inscreve-se nele a intensidade de nossas impressões; traça-se um mapa de intensidades em um movimento sinuoso de ir e vir às anotações; e é esse processo que nomeamos de pesquisa” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 280).

Como um desenho no canto da página ou a abertura de parênteses no meio do texto, rememoro os inúmeros “cadernos” do artista renascentista italiano Leonardo Da Vinci, que dedicou sua vida às ciências, às artes, que reverberam até os dias de hoje. O propósito de seus cadernos era registrar cenas interessantes, sobretudo as que envolviam pessoas e emoções, dessa maneira, “tornavam-se repositórios de todas as suas numerosas paixões e obsessões”, onde rascunhava ideias e esboçava pinturas. Ao longo do tempo seus estudos tornaram-se mais maduros, “o mais espetacular tributo aos poderes humanos de observação e

imaginação já documentados em papel” (ISAACSON, WALTER, 2017, p. 128). São mais de 7.200 páginas, o que representa apenas um quarto de sua produção, que foi recuperada como uma herança inestimável de registros documentais. Anotações e reflexões registradas em cada pedaço e borda de papel, para assim aproveitar ao máximo cada informação, com escrita espelhada, sobreposições de desenhos, ideias pela metade e esboços. São interpretados como saltos da sua imaginação que inscreviam analogias aparentemente desconexas para um leitor ingênuo, mas que ao ler com olhos atentos, há uma infinidade de leituras possíveis.

Dos cadernos de Da Vinci aos cadernos de registros dos professores, pode-se dizer que o ato de registrar a própria prática, para além da importância do próprio ato, cria um documento que nos permite analisar o vivido, as tentativas assertivas, as falhas e as dificuldades encontradas no decorrer do planejado (OSTETO, 2011). A autora defende que a escrita da experiência como atividade diária também se apresenta como documentação pedagógica, reflexiva, que organiza e orienta as ações do professor. Serve como registro tanto para o professor em suas ações, quanto para seus alunos nos resultados, envolvendo a todos nesse processo de registro de uma história vivida.

A documentação pedagógica foi uma expressão utilizada por Loris Malaguzzi, influenciado pelas ideias de Freinet, que consiste, basicamente, em diversos instrumentos e técnicas que possibilitem registrar os saberes no trabalho pedagógico. Possibilidades de construir laços entre a escola e a vida, valorizando e respeitando o pensamento da criança. A exemplo desta privilegiada forma de contar - a narrativa - o autor promove uma mostra intitulada *“As cem linguagens das crianças”* em 1980, na cidade de Reggio Emilia. Concretiza-se como estratégia de pesquisa com crianças pequenas.

Simiano (2015) também se dedicou à documentação pedagógica em sua pesquisa “como forma peculiar de produzir conhecimento” (SIMIANO, 2015, p. 17). A autora adota uma postura de cuidado, atenção e valorização das coisas pequenas, do menor, dos lapsos de memória,

como professora colecionadora, produz narrativas, e no encontro com a alteridade, encontra a possibilidade de narrar-se a si, e não somente ao outro. Nas palavras de Simiano:

Malaguzzi sugere a documentação pedagógica, que narra, organiza, seleciona, recupera memórias e histórias. Em diálogo com Benjamin, além de dar visibilidade, acredito ser possível pensar a documentação pedagógica como uma coleção e o professor como um colecionador. Atento ao mundo, o professor colecionador reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais, se não forem colhidas e narradas, correm o risco de perderem-se. Pequenos encantamentos que recuperam do fato o possível, o que ele foi, o que poderia ter sido e o que pode ser. (SIMIANO, 2015, p. 28)

A autora descreve de maneira delicada esses pequenos encantamentos sobre a relação entre adultos e bebês na creche. Em uma narrativa que “reconfigura a própria existência” (SIMIANO, 2015, p. 30) é com Benjamin que busca o método do colecionador, como desvio e o conceito de contemplação, que permite caminhar lentamente, indo e vindo, dando espaço para tomar fôlego e assim despertar a escuta sensível. Como a autora, busco nesse diálogo com o diário de professora artista uma forma de narrar a experiência, mesmo nas pequenas coisas ou nos simples gestos que, à primeira vista, possa parecer insignificante, mas que depois de colecionado em meu diário, “a coleção torna-se então uma estrada capaz de abrir novas perspectivas, as quais permaneceriam invisíveis de outra maneira” (SIMIANO, 2015, p. 30).

Faz-se necessário ressaltar que o argumento desta pesquisa se apresenta na importância de interrogar as múltiplas formas de aprender e ensinar, bem como de estar na escola no contexto inclusivo. É com o olhar atento, aberto e sensível que se constrói o caminho para o encontro. O registro do vivido permitiu desviar o olhar fixado no cotidiano “paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete” (OSTETTO, 2011, p. 22).

### 3.3 diário de professora artista

*A arte é o apoio.  
O desenho, as linhas, o diário.  
Lembro de Frida despedaçada, que registra a cada tempo  
suas angústias em seu companheiro de leito, o diário.  
Desenhos, palavras, pensamentos.  
Maneiras de refletir sobre o que nos passa, nos acontece, nos move.*

Fonte: diário de professora artista



Foi no “Diário de Frida Kahlo: um retrato íntimo” (KAHLO, 2017) que encontrei inspiração para deslindar o processo da escrita das cartas até o diário de uma professora artista. Frida desenhou em cores, traços e palavras a sua vida, e assim tecei as minhas narrativas de experiências da vida na escola. Carlos Fuentes descreve que seu diário foi a maior tentativa da artista de estabelecer uma ponte entre o sofrimento de seu corpo e a glória, o humor, a fertilidade e a objetividade do mundo (KAHLO, 2017, p. 5). Frida pintava sua vida atribulada, dramática, sofrida. Pintava a si. Escreveu no seu diário experiências de si. São borrões de tintas, rabiscos, cartas, declarações e frases marcantes que até hoje são citadas por muitos, como por exemplo, *“¿pies para qué los quiero si tengo alas pa’volar”*, escrito em 1953, um ano antes de sua morte. A artista confidenciou ao seu companheiro diário seus sentimentos e pensamentos mais íntimos.

Ler o seu diário é imergir em um mundo surreal, é sentir junto à artista a experiência esboçada em seus desenhos que descrevem seu sofrimento, como se pudéssemos estar presente no instante em que vivera.

Como já citado, foi inspirada nessa leitura que compreendi a importância de dialogar e refletir sobre o meu saber-fazer-docente dando visibilidade àquilo que ainda não estava claro enquanto possíveis caminhos para “desaprender noções de capacidade, a reconhecer a diferença como uma variação humana e compreender as complexidades subjacentes à implementação da inclusão escolar” (VALLE e CONNOR, 2014, p.12). A trama entre desenhos e escritos, vagas memórias traduzidas, deram vida aos momentos compartilhados com Laura na tentativa de estabelecer uma experiência considerada capaz de contribuir com a desnaturalização dos processos de opressão e discriminação que atinge as pessoas com deficiência, bem como contribuir com o conhecimento sistematizado sobre a potência da arte para lutar contra as estruturas capacitistas no âmbito da escola.

Por ser professora de arte e vivenciar diariamente os processos artísticos, tanto na escola como fora dela, a escolha por esse instrumento



foi crucial para que a pesquisa seguisse. No período da minha formação acadêmica, tive a oportunidade de vivenciar e explorar inúmeras técnicas que me proporcionaram a abertura ao processo criativo, que é parte intrínseca da formação em arte. Durante o curso de graduação participei de uma oficina de encadernação<sup>17</sup>, onde confeccionei o meu livro de artista<sup>18</sup>. Nas primeiras páginas seguem esboços de desenhos de observação, folhas manchadas das aquarelas, linhas e folhas em branco. Este, por sua vez, tornou-se o diário de professora artista, quando o escolhi como meu instrumento de reflexão e produção de sentidos na construção de um possível diálogo entre a arte, as práticas pedagógicas e a educação inclusiva.

---

<sup>17</sup> Oficina de Encadernação de Livros oferecida na Semana Acadêmica que é um evento anual da UFRGS visando proporcionar a troca de experiências entre os diversos grupos que compõem a universidade.

<sup>18</sup> A relação entre livro de artista e o diário de professora artista existe, contudo, não será analisada no presente trabalho.

Kuschnir (2018) propõe o desenho como uma das múltiplas linguagens possíveis na produção de conhecimento, não sendo somente uma documentação gráfica. A autora traz o desenho etnográfico com relação à antropologia como forma de produzir registros e pesquisas visuais, bem como, defende que o desenho desenvolve outros modos de ver e estar no mundo<sup>19</sup>.

Conforme Tavares (2012, p. 86), “é uma partida do desenho”, ou seja, iniciar com essa linguagem artística “para encontrar novas possibilidades para o desenho e para a pintura, um reconhecimento da representação como ritual propiciatório e matricial, partindo de anteriores modos de ver, para novos modos de fazer”. O desenho aliado ao texto torna-se modo privilegiado nesse contexto de narrativa proporcionando novas leituras, exercitando múltiplas possibilidades sobre o pensamento. Nesse exercício permanente é possível flexionar o nosso olhar, indo e vindo, num lugar não fixo, em que eu aproximo e me afasto no intuito de revisitar, de buscar outras leituras em outros tempos em que o olhar aprende e o corpo também aprende (TAVARES, 2012).

O diário de uma professora artista, nesta pesquisa, faz-se ferramenta de pesquisa e de análise, em que imagem e texto se entrelaçam com o intuito analisar a prática docente junto a alunos com deficiência, sobretudo, no que se refere aos impasses de reconhecimento e acolhimento no âmbito da escola comum. Tal processo foi estabelecido a partir de diferentes tempos, com recursos e procedimentos diversificados.

---

<sup>19</sup> Guardadas todas as diferenças e particularidades das áreas, nesta pesquisa, apostamos na potência do desenho, como fruição artística, também para a pesquisa em educação. Além da especificidade argumentativa apresentada por Kuschnir, pesquisadores como Reyle, Neves e Mendes defendem também a potência da arte para desnaturalizar representações em negativo sobre a pessoa com deficiência e fazer ressoar os princípios éticos, epistemológicos e estéticos de uma educação para todos (vide introdução e capítulo 2).

### 3.3.1 entre imagens, palavras e leituras: percursos para analisar a experiência docente

Através do diarismo as perguntas iniciais desta pesquisa - *Como Laura foi-me "invisível"? Como se produz essa invisibilidade em sala de aula?* - foram escutadas e produziram efeitos. Para tanto, o diário da professora artista, permite ver o que que não era reconhecido, rever o vivido e transver sentidos relativos à deficiência, à educação como direito, à prática docente compromissada com o reconhecimento e acolhimento de todos. O processo de constituir uma experiência sobre a docência em contextos inclusivos, implicou tempos e procedimentos metodológicos diferenciados, não lineares e tampouco excludentes, são eles: a passagem (1) do oral para o escrito; (2) do escrito para a imagem; e, por fim, (3) da imagem para a escrita.

Do oral para o escrito: Nas orientações, nos seminários, nos cursos de extensão e outros espaços propiciados pelo ingresso no mestrado em educação, falar sobre Laura, dizer da falta de palavras, silenciar perante a hipervisibilidade do diagnóstico médico e seus efeitos na representação do aluno com deficiência eram constantes. A carta de uma professora de arte, no tempo *a posteriori* que envolve o fazer interpretativo, é considerada como gesto inaugural, que permitiu, circunscrever um tema relevante e construir as questões e objetivos de pesquisa. No exercício de ver/ler a deficiência de outra forma, não se fugiu de temas difíceis, frequentemente ignorados pela educação especial, e aquela adjetivada como inclusiva, como, por exemplo, os efeitos do modelo médico na construção das práticas pedagógicas capacitistas na escola comum.



Assim como Laura, as respostas para mim chegam primeiro em imagens e pouquíssimas palavras.

O segundo tempo de pesquisa, inicia-se com a escolha do suporte físico capaz de guardar a memória e registrar o fato. Há palavras, certamente. Entretanto, é pela imagem que o vivido ganha materialidade.

Do escrito para a imagem: tempo dedicado à seleção dos fatos e, também, a rever as memórias, traz a consciência da “coisa feita”, levando a uma reflexão mais profunda e amadurecida das inquietações vividas no cotidiano escolar. A partir da prática do registro, da “memória compreensiva” (OSTETTO, 2011), é possível refletir sobre o passado e rever o cotidiano. Esse processo, que perdurou de forma mais intensa entre os anos de 2018 e 2019, faz com que nos afastemos do vivido para que, com a distância, possamos dar visibilidade àquilo que antes eram apenas ideias delineadas e que agora se agigantam.

Kuschnir (2018) apresenta o desenho como experiência, como material que, ao documentar, permite a análise e posterior transmissão dos resultados da pesquisa. A autora refere o desenho como “modo de ver, registrar e aprender” (KUSCHNIR, 2018, p. 17), como maneira de compartilhar e questionar interpretações. Em função dessas possibilidades, o desenho, segundo ela, permite também renovar o olhar e gerar outros pontos de vista sobre o fato analisado.

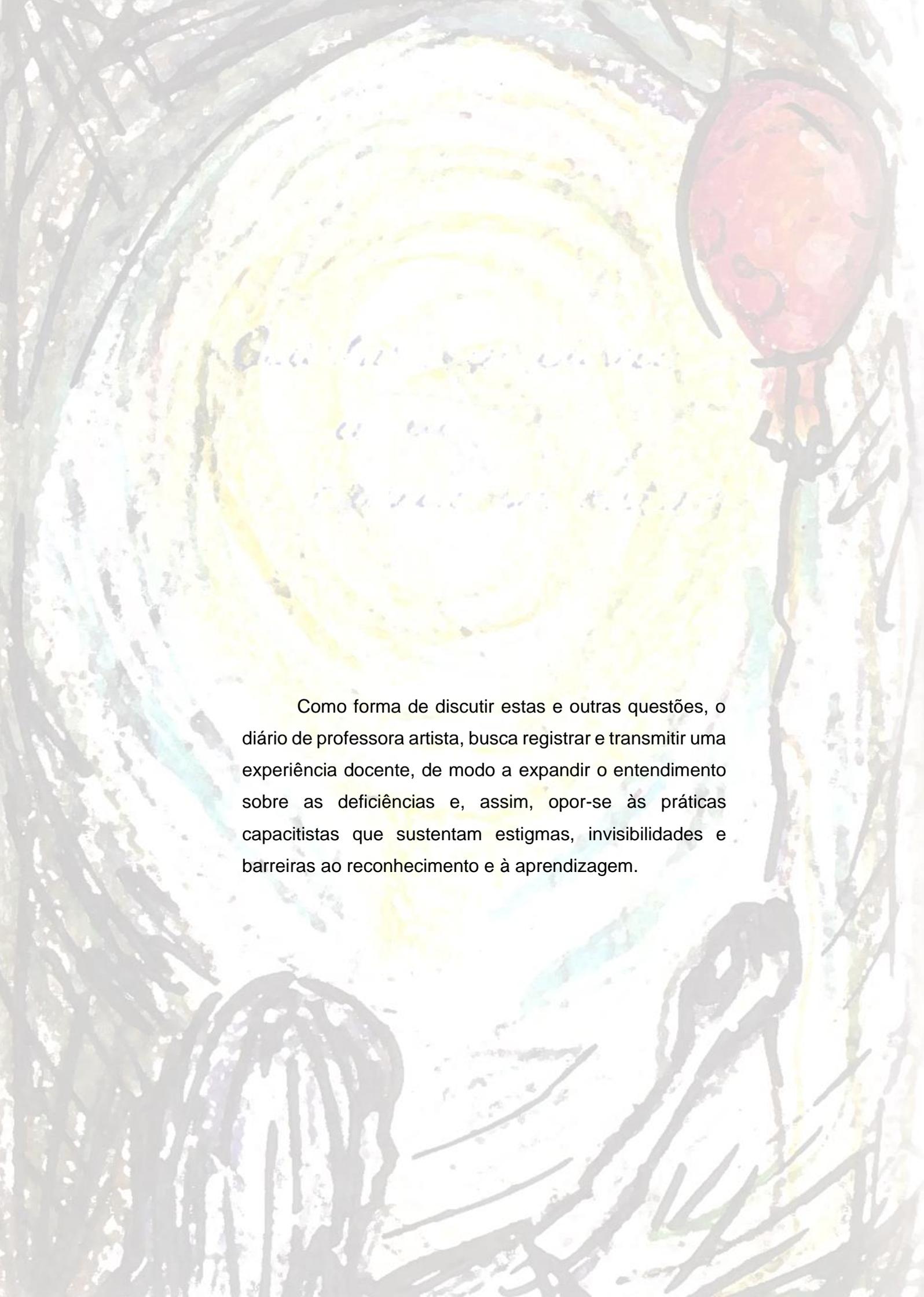
O segundo tempo da pesquisa, com vistas a problematizar a prática pedagógica considerando os estudos sobre as deficiências, as barreiras atitudinais e os impasses no reconhecimento, implicou também compartilhar o diário com o grupo de pesquisa.

Os encontros ocorreram na Faculdade de Educação da UFRGS (FACED). O grupo de pesquisa possui uma prática de leitura e reescrita do texto intitulada de “*leitura com stop*”. Nesses momentos, a imagem ganha oralidade, e a depender dos questionamentos coletivos os sentidos originais são ressignificados, corrigidos, perdem relevo ou, ao contrário, indicam um caminho a seguir.

No interstício da escrita epistolar e da leitura compartilhada com os colegas do grupo de pesquisa, há o silêncio da espera. Foi com a possibilidade desses encontros de leitura compartilhada em que a presente pesquisa se estrutura de forma mais tangível, uma vez que após o silêncio vem o ruído que assinala de forma singular os pontos agudos das nossas incertezas enquanto professores e pesquisadores. A *leitura com stop* proporciona a escuta sensível com o retorno ponderado, prudente, e ao mesmo tempo incisivo na colaboração dessa dinâmica de trabalho acadêmico científico. Ora acrescenta-se, ora retira-se, ora afasta-se, ora retornamos, permanentemente em construção de novas leituras.

Da imagem para a escrita: No terceiro tempo, as marcas da personalidade foram caindo, para que a transmissão da uma experiência e sua publicização fossem possíveis (ESCOBAR, 2020). Paulatinamente, não se tratava mais somente uma professora e sua aluna, mas de uma experiência docente passível de ser compartilhada por outros tantos professores e noutras realidades escolares. O diário de professora artista ganha, então, estatuto metodológico.

As formas de compreender a deficiência são determinantes das práticas pedagógicas, e o modelo médico, no qual a educação especial encontra assento, mesmo em sua perspectiva inclusiva, é excessivamente restritivo, e até mesmo equivocado (VALLE e CONNOR, 2014; GESSLER, BOCK; LOPES, 2020), ao promover e sustentar uma representação de alunos com deficiência como defeituosos, anormais e incapazes. Não é surpreendente, desta forma, não reconhecer este aluno, ou percebê-lo como um outro, um estranho, um ser não partícipe daquilo que é definido como um ensino de qualidade. O modelo social oferece outra perspectiva, ao problematizar as invisibilidades e apagamentos a partir do que é construído como resposta cultural, histórica, política e epistemológica em relação à diferença humana.



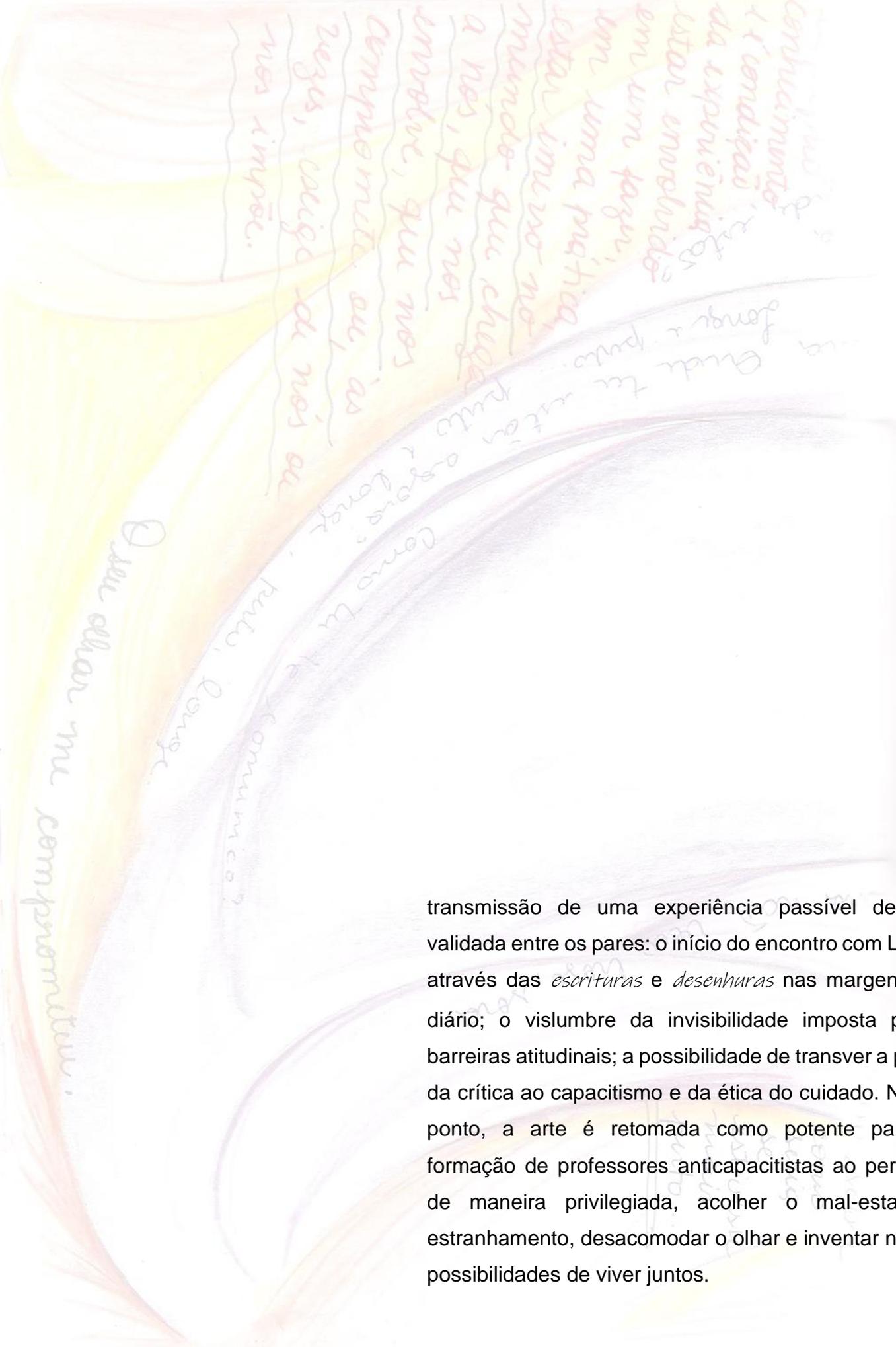
Como forma de discutir estas e outras questões, o diário de professora artista, busca registrar e transmitir uma experiência docente, de modo a expandir o entendimento sobre as deficiências e, assim, opor-se às práticas capacitistas que sustentam estigmas, invisibilidades e barreiras ao reconhecimento e à aprendizagem.



Com as diretrizes inclusivas, sobretudo entre os anos de 2008 e 2020, a educação especial no Brasil, deixa de ser um sistema paralelo de ensino e promove acesso das pessoas com deficiência no ensino regular. Se estes estudantes eram anteriormente encaminhados para as salas ou escolas exclusivamente especiais, ou seja, apartados do processo de escolarização formal, o movimento inclusivo promove o encontro entre as pessoas com e sem deficiência na escola. Estudiosos das deficiências têm chamado a atenção para esse encontro e para aquilo que, geralmente, é silenciado ou invisibilizado ao se tratar dos processos inclusivos: as pressuposições, por parte das pessoas sem deficiência, como mais aptas, inteligentes, capazes e superiores àquelas que têm deficiência (VALLE e CONNOR, 2014). O reconhecimento lesivo e a invisibilidade das pessoas com deficiência significam que a maioria, mesmo que formalmente matriculada, não é vista, e permanece segregada nos diferentes espaços e experiências sociais.

Contrariando estas pressuposições que empobrecem e, ousa-se dizer, inviabilizam o ensino e a aprendizagem, pesquisadoras contemporâneas (GESSER, BOCK; LOPES, 2020), apresentam a importância de encontrar novas palavras para nomear o que acontece na cena pedagógica; desestabilizar padrões naturalizados sobre o aluno ideal e aquele com deficiência; e, por fim, construir uma realidade anticapacitista.

Compreende-se que a presente pesquisa perfaz este caminho ao percorrer diferentes problemáticas que constituem a invisibilidade de alunos com deficiência. As imagens, o estudo, a escrita e a leitura permitem compreender que as barreiras atitudinais, inicialmente vividas como fato individual, particular, são índices de um capacitismo estrutural que discrimina e oprime pessoas com deficiência. Como forma de consubstanciar este argumento, este capítulo retoma o conceito de experiência a partir de Benjamin e Larrosa. São breves, porém importantes notas, pois sustentam a apropriação do vivido e a



transmissão de uma experiência passível de ser validada entre os pares: o início do encontro com Laura através das *escrituras* e *deseñuras* nas margens do diário; o vislumbre da invisibilidade imposta pelas barreiras atitudinais; a possibilidade de transver a partir da crítica ao capacitismo e da ética do cuidado. Neste ponto, a arte é retomada como potente para a formação de professores anticapacitistas ao permitir, de maneira privilegiada, acolher o mal-estar, o estranhamento, desacomodar o olhar e inventar novas possibilidades de viver juntos.

## 4.1 notas sobre a experiência

O “ensaio” da experiência adquire presença nas páginas do diário de professora artista que carregam *escrituras e desenhuras*. As lembranças que busco na memória encontram materialidade nas folhas ora desenhadas, ora escritas, ou então ora borradas pelas tintas que inquiram uma posição ética sobre o saber-fazer-docente. Para falar de experiência e de memória, faz-se necessário que se referencie a Benjamin (1993), cujo tema atravessou incansavelmente seus escritos críticos sobre a problemática da pobreza de experiência na modernidade. Walter Benjamin foi um filósofo crítico de Berlim, ensaísta, e suas principais obras relacionavam a arte, a literatura, a estrutura social e, também, a experiência e a linguagem. Busca-se uma relação, particularmente em seu texto sobre *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933, no pós-guerra, para enfatizar a necessidade de retomada da perda da experiência, o que no pensamento do filósofo, é urgente e necessária.

A clássica parábola do velho no momento da sua morte que pede aos seus filhos que encontrem um tesouro enterrado nos vinhedos da família, é um exemplo de experiência, segundo Benjamin. Os filhos procuravam a suposta riqueza incansavelmente no vinhedo, cavando e cavando, porém, o que o pai quisera ensinar aos filhos é que o “tesouro” deixado a eles é o trabalho. As experiências eram transmitidas pelos velhos detentores de sabedoria aos jovens na forma de provérbios, histórias, narrativas, contadas no aconchego de uma lareira, transmitidas aos filhos e netos. Conforme Benjamin (1993), as experiências sempre foram comunicadas aos jovens, de maneira benevolente ou ameaçadora, e lamenta a ausência e a pobreza da experiência narrada, comunicável de boca em boca pelas gerações passadas, complementando que essa narrativa está sendo perdida nessa sociedade pós-moderna, bem como, que o narrador tradicional tem perdido o seu papel para os conhecedores

de novidade. Ainda que seu texto seja contextual, referenciando a sua época, no que tange ao conceito de experiência, Benjamin torna-se nosso contemporâneo, pois vivenciamos uma certa pobreza de experiência decorrente de um avanço da capacidade técnica e suas consequências: “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1993, s/p). O caminho que seguiu a humanidade, neste aspecto de aceleração da nossa vida, trouxe consigo a perda da experiência, da ideia de conhecimentos passados pela tradição, e conseqüentemente, pela busca da experiência. A pobreza a que se refere Benjamin é a falta de mediação da tradição, um declínio das narrativas, dos conhecimentos passados de geração a geração.

Benjamin (1993) traz o conceito de barbárie e nos exemplifica de forma positiva: pois “o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência?” Conclui que ela “o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1993, s/p), ou seja, manter o foco naquilo que nos é caro.

No entanto, há um excesso de informação, de conteúdo, de trabalho, em que o homem moderno está sempre desejando fazer algo, produzindo, em constante atividade. Com isso, não há tempo de parar, de começar de novo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara, pois o excesso de informação, diferentemente do que muitos possam vir a pensar, não é experiência, ao contrário, pois o desejo de estar informado não é o mesmo que adquirir sabedoria (LARROSA, 2002). Expressões como “sociedade de informação”, “sociedade de aprendizagem”, ou “sociedade de conhecimento” podem parecer sinônimos, segundo Larrosa (2002), porém, adquirir conhecimento e aprender não estão sob a mesma forma de adquirir informação e processá-la. O sujeito moderno é informado, disso não se tem dúvida, no entanto, é também tomado de opinião, e quando não é própria, toma-se a alheia,

anulando a possibilidade de experiência. O periodismo é um grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência, pois é a fabricação da informação e da opinião (BENJAMIN, 1991; LARROSA, 2002). Destarte, o sujeito informado desta sacralização entre informação e opinião torna-se um suporte informado de opinião pública sem a capacidade de vivenciar a experiência.

No intuito de aproximar o conceito de experiência ao campo educativo, pretende-se explorar os ensaios de Jorge Larrosa – professor e pesquisador na área de filosofia, arte, literatura e educação – quando se entende que esse processo de falta de experiência reflete, de certo modo, nos meios de aprendizagens.

Na base de uma “aprendizagem significativa”, há uma postura de obter obrigatoriamente informação e opinião, pois, conforme o pesquisador, estamos submetidos a uma ordem que primeiro vem a informação, depois a opinião própria, crítica e pessoal, como algo automático. Soma-se a esse processo, a falta de tempo e aceleração da vida moderna, a velocidade dos acontecimentos e a obsessão por novidade, característico dos tempos em que vivemos. Esses fatores impedem que haja uma conexão significativa dos fatos, bem como a memória, pois é sempre substituída com facilidade pela insaciável vontade de estar permanentemente estimulado, incapaz de se permitir o silêncio (LARROSA, 2002).

Esse reflexo é percebido no contexto escolar em que professores são tomados por responsabilidades e metas, da mesma forma que estão em formação permanente e acelerada. Não há tempo a perder, sempre há o que fazer. E onde fica o silêncio, o espaço, o tempo para que algo aconteça?

Em *Tremores*, livro que reúne ensaios sobre experiência, Larrosa (2014) constrói uma forma de pensamento, de linguagem, de sensibilidade e de ação para situar o leitor sobre a impossibilidade de pedagogizar a experiência, pois ela é imprevisível, aberta, vazia. Vazia no sentido de

abertura, de intervalo, pertencente aos próprios fundamentos da vida, e afirma que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Se a experiência é algo que *nos* acontece e que nos faz pensar com atenção e delicadeza, não há como escrever no diário de professora artista sem se projetar na cena pedagógica com Laura. Foi na suspensão do meu automatismo que então cultivei a atenção e abertura dos olhos, e na lentidão da linha do desenho foi possível influir o encontro com Laura.

Retornamos a Benjamin (2011), que dialoga sobre a experiência narrada, falada, no intuito de passar conhecimento, e em companhia com Larrosa (2014), que busca na palavra “experiência” uma espécie de cantos de experiência no sentido musical, ressoando em outras experiências, e em outros tremores, sejam de protestos, de lamentos, sejam apaixonados e intensos, para inferir sobre a importância de dar espaço ao novo, ao inesperado, ao que não foi programado dentro dos corriqueiros planejamentos escolares. Permitir ser aventureiro, como “viajantes e exploradores”, que vão além do conhecido e seguro para explorar algo novo, mesmo que não saibam muito bem por onde (LARROSA, 2014, p.10).

Larrosa (2014) considera necessária uma quebra do automatismo, lógico ou funcional, para a educação, para que haja uma categoria de liberdade, de diferença, de abertura, de alteridade e de acontecimentos. No que tange às artes, em se tratando de criação, há então uma importante ligação, pois é uma categoria livre, vazia e passível de mistérios, e,

portanto, entende-se nesse sentido “vazia” como uma abertura, um espaço a ser preenchido, construído. Existe uma vontade contínua em pensar, falar, cantar, que é o que torna a educação ser educação e a arte ser arte, e, conseqüentemente, que a vida esteja viva, sempre aberta à sua própria abertura.

Quando não se encontra a fala para nomear o que acontece na cena pedagógica, a arte se faz presente como meio impulsionante de pesquisa, para então pensar de outra maneira, sob uma outra lógica que proporcione outros efeitos, fora dos fluxos fugazes que não permitem que nada nos aconteça (LARROSA, 2014). Há, portanto, uma busca sobre o que a experiência nos permite fazer no campo pedagógico, e para isso é preciso reconhecer que existem diversas línguas, as quais não são as que normalmente falamos. É necessário se afastar, tomar distância, para assim criar uma abertura nas formas de escrever e de ler, fora das fórmulas e identificações que estamos comumente inseridos, como um sistema de educação que “dá um mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível” (LARROSA, 2017, p. 16). O pesquisador destaca que nesse contexto, afastar-se é distanciar-se das “certezas” dos discursos pedagógicos que não permitem uma nova leitura, mais ampla de significações e possibilidades. O ler e escrever na perspectiva que Larrosa nos oferece em seus escritos é uma forma de “pensar”. Uma maneira de ler, escrevendo, e escrever, lendo, sob uma mesa cheia de livros, e nesse interstício algo pode nos acontecer, esse “entre” tem a ver com a subjetivação. O ponto de desacordo, conforme Larrosa (2014) dialoga, é o que nos faz então pensar sobre.

Em *Pedagogia profana*, Larrosa (2017) discorre sobre uma forma de pensar e escrever de maneira indisciplinada, irreverente e transgressiva. Propõe a experiência em palavras, um ato de escritura, que nos permite libertarmos de “certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA, 2017, p. 5). É sobre dar sentido à educação e pensar enquanto educadores, visando

um entendimento sobre qual é o lugar de fala, de ofício do professor, onde os efeitos do saber-fazer-docente inferem diretamente sobre os sujeitos em formação.

Quando Larrosa (2017) escreve sobre o ofício de professor, a partir do ponto de vista do artesanato, ele coloca a experiência como uma maestria, como uma maneira própria de fazer as coisas, ou seja, singular. Do mesmo modo, quando colocada a distância, em um movimento de afastamento, aproxima-se do pensamento, provocando um retorno às ideias, reivindicando um repensar. Para ele, é estar imerso em eventos ou ações que chegam a nós, nos envolvendo de uma forma que nos compromete ou nos impõe. Por essa razão, é que escrevo a partir da experiência, e não um simples relato sobre ela. Conseqüentemente, concorda-se com o pesquisador ao destacar que nos carece de um certo tempo necessário para a escrita, como um artífice, quando relacionado com a prática do ofício. A experiência no ofício tem a ver com a atenção ao mundo, bem como, com uma responsabilidade para com o mundo, e no que tange ao contexto pedagógico, compreende-se que é determinante. Larrosa (2018), portanto, nos conduz a pensar que “a escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório, seu ateliê” (LARROSA, 2018, p. 27), onde se encontram as respectivas ferramentas ou artefatos para o exercício do seu ofício, do seu labor.

No que tange à formação, Larrosa (2017) nos oferta um modelo não normativo prescrito no desenvolvimento, mas com um “devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado” (LARROSA, 2017, p. 18). Há, portanto, uma defesa de uma prática que é baseada na pluralidade, na diferença, nos acontecimentos diversos e desconhecidos, não seguros.



Descrição da imagem: Desenho de uma figura feminina de óculos e um livro na mão, do ombro para cima. Ao redor da imagem da mulher, há desenhos de vários alunos em uma sala de aula. A técnica utilizada é caneta preta com efeito de naturala e acabamento em aquarela nos tons amarelo, azul, verde e laranja. O desenho está posicionado verticalmente num ângulo de 90° e na parte superior da folha. Fim da descrição.

## 4.2 o início do encontro

*O borrão que fica...*

*Memória...*

*Ausência...*

Fonte: diário de professora artista

O começo do encontro se constituiu de vários acontecimentos, em tempos diferentes, que se entende como início, como a escrita da primeira carta, as leituras com stop do grupo de pesquisa, os primeiros borrões do meu livro de artista que, continuamente, acolheu as narrativas de uma professora de arte em busca de considerações sobre o seu saber-fazer-docente. Neste trajeto, o livro de artista, dos tempos de faculdade, por sua vez, foi eleito e intitulado diário de professora artista, que configura uma forma peculiar de colecionar momentos vividos, aliados ao desenho, dando espaço à subjetividade, proporcionando outros modos de fazer pesquisa. Meu olhar despertou no encontro com Laura, me inquiriu, me convocou a escrever, a partilhar as minhas experiências e possibilidades de reflexão. Nessa composição criativa, aberta a novas experiências a pesquisa acontece, com a escrita de si e do outro, de mim e de Laura.

Com o diário de professora artista foi possível a construção de narrativas sobre as relações na/da escola, principalmente no que se refere ao encontro com o aluno com deficiência na cena pedagógica, numa perspectiva inclusiva. Assim como Ostetto (2011) descreve em seus cadernos as complexas tramas do cotidiano educativo, o diário de professora artista sustenta o cultivo do desenho, como subsídio essencial para *(re) pensar* a própria prática e inscrever uma experiência docente capaz de ressignificar os sentidos da deficiência. Oliveira (2004) apresenta o “saber-fazer educativo”, que consiste no conjunto de saberes trabalhados pedagogicamente pelos docentes no ambiente escolar, sejam eles, científicos, experienciais, artísticos, entre outros. Entende-se, nesta pesquisa, que o saber-fazer-docente contempla também as representações culturais, as pressuposições que produzem invisibilidade e permitem também ver, rever e transver os sentidos da deficiência, pois o diário de uma professora artista carrega, dentre tantas narrativas, sentido através de ilustrações, palavras, cores e linhas que nos levam a refletir sobre as barreiras à participação e o não reconhecimento do aluno pelo olhar do professor.

As *escrituras* e *desenhuras* procuram reconhecer/ver e recontar/rever, as pequenas lembranças, o mal-estar, a dor e o sofrimento frente ao que se perdeu como possibilidade de docência e de acolhimento. Ostetto (2011) define essa escrita em que

registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano (...) de deixar rastros. Reconhecer-se e expressar-se. Fazer-se presente, sujeito da memória e da história. Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas (OSTETTO, 2011, p. 21).

Assim, misturam-se teoria e prática pelas linhas do desenho, nas margens dos encontros e ausência. O diário de uma professora artista, nesta pesquisa, faz-se método imprescindível de análise, em que imagem e texto se entrelaçam com o intuito de passar uma mensagem (FARJADO, 2012).

Nesta materialidade, inscrevo e desenho a experiência, totalmente imersa. Desta forma, aproxima-se do entendimento de experiência que nos fala Larrosa (2018) sobre estar implicado com algo que nos envolva, que nos comprometa, ou seja, que também nos é imposta, para assim se ter uma “experiência”. É estar no mundo, ver/ler a nossa relação com o mundo, rever e repensar a necessidade de reflexão sobre certas ideias ou pensamentos anteriores, pois é a insatisfação ou a insuficiência das repostas que nos faz retornar e repensar, concretizando o que nos passou, nos aconteceu, e, portanto, concretizando a experiência (LARROSA, 2018).

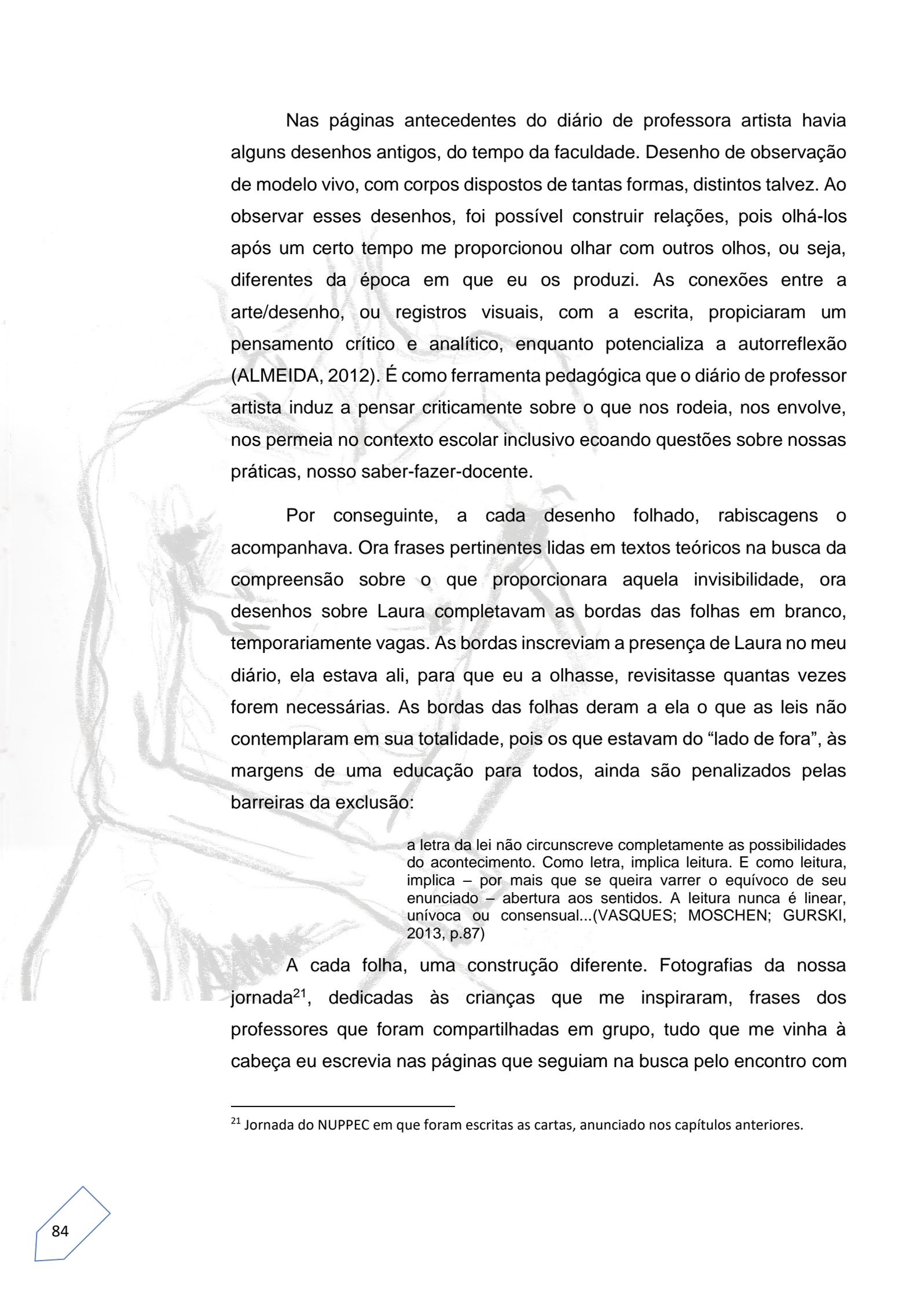
O diário de professora artista recebe relatos, narrativas sobre Laura, numa forma física de expor ideias e pensamentos, tempos depois em que fui inquirida pela sua presença.

Laura foi minha aluna entre 2015 e 2017, entre o sexto e o oitavo anos do ensino fundamental. Sua presença era tímida, uma quase-presença, porque algo em sua forma de estar em sala, participar das atividades, fazer-se conhecida eram, na época, sutis e diferentes demais para que ganhassem visibilidade em meu olhar. Foi ao final de 2017 que a olhei de forma diferente. Foi pela falta de frequência na sala de aula, que percebi que algo estava acontecendo. Conforme Vasques (2007, p. 34), “a inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas” e, nesse sentido, a necessidade de construir instrumentos que possam oferecer outros olhares é crucial para o acolhimento do aluno em sua singularidade e sua alteridade. Como a pesquisadora complementa, é um processo que requer tempo, pois é lento e trabalhoso.

*Laura me paralisou. Eu não tinha respostas sobre o que acontecera em nossas aulas. Era uma ausência de registro, de marcas capazes de construir o laço entre professora e aluna. A busca pela compreensão dessa inquietude que me perturbava enquanto professora me reivindicou uma posição ética, “ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e de dar voz ao outro” (VASQUES, 2007, p. 35). Assim como Vasques (2007) anuncia “o estrangeiro entre nós”, Laura era para mim uma menina diferente<sup>20</sup>. Diferença que, por um período, excessivamente longo, provocou o apagamento de sua presença em minha perspectiva como professora. Era necessário trilhar um caminho que deve ser explorado com calma, devagar, pois Laura não era uma aluna “óbvia”, nem uma obra clara, era preciso propor-se a um desafio (VASQUES, 2007, p. 29).*

---

<sup>20</sup> O diagnóstico de Laura não será tratado nesta pesquisa, pois o foco não está na rotulação da sua diferença, justamente por se tratar de uma proposta de pesquisa que visa propor outras interpretações referentes à aluna que não a do diagnóstico médico. Este, muitas vezes, cristaliza-se em função dos diagnósticos e classificações submetidas aos alunos, reduzindo-os aos seus comportamentos. Consequentemente, não permitem aos professores uma mirada diferente ao sujeito, em que ele possa ser visto e reconhecido pelas suas capacidades e potencialidades.



Nas páginas antecedentes do diário de professora artista havia alguns desenhos antigos, do tempo da faculdade. Desenho de observação de modelo vivo, com corpos dispostos de tantas formas, distintos talvez. Ao observar esses desenhos, foi possível construir relações, pois olhá-los após um certo tempo me proporcionou olhar com outros olhos, ou seja, diferentes da época em que eu os produzi. As conexões entre a arte/desenho, ou registros visuais, com a escrita, propiciaram um pensamento crítico e analítico, enquanto potencializa a autorreflexão (ALMEIDA, 2012). É como ferramenta pedagógica que o diário de professor artista induz a pensar criticamente sobre o que nos rodeia, nos envolve, nos permeia no contexto escolar inclusivo ecoando questões sobre nossas práticas, nosso saber-fazer-docente.

Por conseguinte, a cada desenho folhado, rabiscagens o acompanhava. Ora frases pertinentes lidas em textos teóricos na busca da compreensão sobre o que proporcionara aquela invisibilidade, ora desenhos sobre Laura completavam as bordas das folhas em branco, temporariamente vagas. As bordas inscreviam a presença de Laura no meu diário, ela estava ali, para que eu a olhasse, revisitasse quantas vezes forem necessárias. As bordas das folhas deram a ela o que as leis não contemplaram em sua totalidade, pois os que estavam do “lado de fora”, às margens de uma educação para todos, ainda são penalizados pelas barreiras da exclusão:

a letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura, implica – por mais que se queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. A leitura nunca é linear, unívoca ou consensual...(VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013, p.87)

A cada folha, uma construção diferente. Fotografias da nossa jornada<sup>21</sup>, dedicadas às crianças que me inspiraram, frases dos professores que foram compartilhadas em grupo, tudo que me vinha à cabeça eu escrevia nas páginas que seguiam na busca pelo encontro com

---

<sup>21</sup> Jornada do NUPPEC em que foram escritas as cartas, anunciado nos capítulos anteriores.

Laura. O desenho que me foi apresentado por Laura, nas suas tentativas de comunicação comigo, também foi cuidadosamente adicionado ao diário. As primeiras anotações sobre a passagem na escola, quais as observações dos professores, se havia reprovado, se havia passado por conselho, se tinha avaliação diferenciada, e tudo mais que uma professora geralmente pergunta sobre seus alunos, estavam descritas da mesma forma.

No que se refere à criança com problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizam em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. Existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao outro. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições (VASQUES, 2007, p. 32).

Logo, comecei a desenhar Laura, da maneira como eu a lembrava, às vezes com rosto, às vezes sem rosto, de costas, com olhar perdido, rodeada por linhas perdidas - talvez assim como nós duas nos encontrávamos. E, assim eu segui, lendo sobre educação especial, sobre as múltiplas formas de compreender a deficiências, os processos inclusivos e me perguntando, refletindo a cada desenho que produzia, ou a cada frase que escrevia, a cada memória que surgia. Tudo era precioso naquele momento, merecedor de registro, para depois revisitar, sem tempo determinado, porém concomitante à pesquisa, até o momento de análise final. As técnicas e materiais utilizados nesse processo como lápis de cor, grafite, tinta, pastel, canetas, são diferenciados entre si, cada um com suas especificidades, assim como cada aluno o é, como Laura, diferente, singular.

É necessário deixar claro que não houve uma regra específica na construção do diário de professora artista, pois ele tomava forma conforme a experiência também fora construída, aos poucos, a cada tempo, a cada linha traçada e edificada na reflexão dos processos de encontros e, igualmente, dos desencontros. Sim, eu a perdi de vista por momentos. E essa busca por Laura me acompanhou até o final da pesquisa. Os primeiros

traços, os borrões que ficaram nas últimas páginas e o momento da escrita, contemplaram esse esforço na busca por Laura. Um percurso demasiado longo, porém, por demais necessário.

O diário de professora artista possui uma inexatidão de páginas, onde várias estão preenchidas com a nossa história, já outras permanecem em branco...



O livro de artista para o professor de arte pode vir a ser um suporte em que "ações docentes e planos pedagógicos são também desenhados/rabiscados antes de serem executados".

Os diários de aula podem ser compreendidos como locais para promover a reflexão da prática docente, ou seja, as "rabiscagens" ajudam a entender, a perceber as intenções, os porquês escondidos, algumas tentativas, brilhantes ideias que tornaram-se inviáveis e precisaram ser redimensionadas, talvez rabiscos invisíveis ao primeiro olhar, mas que são valiosos registros de um professor que também desenha.

(Costa; Silva; Carvalho, 2015, p.14.)

## 4.3 vislumburar a invisibilidade

*Busco na memória as lembranças dos teus desenhos  
Para mim, tornam-se retalhos de cores,  
Restos que coleciono em minha memória...*

Fonte: diário de professora artista



*Como Laura foi-me invisível?* O que acontece quando o professor não percebe a presença do seu aluno em sala de aula? Ou quando o professor não consegue reconhecê-lo? Por que o laço entre professor e aluno nem sempre se constitui?

A escola é um “microcosmo” da sociedade e, segundo Valle e Connor (2014), a sociedade evita o acesso da pessoa com deficiência às experiências sociais, culturais, políticas, econômicas, entre outras. O professor, ao naturalizar esses processos, mesmo que sem consciência e intencionalidade, reafirma o “status de cidadania de segunda classe” (VALLE e CONNOR, 2014, p. 56) aos alunos com deficiência. Tal significação tem por base o modelo médico.

Como o modelo médico assenta o campo da educação especial e, muitas vezes, aquele dito inclusivo, muitos profissionais da educação consideram natural, por exemplo, a ausências de espaços adaptados na escola, o comportamento imaturo ou desadaptado, o desenvolvimento atrasado, a referência ao “aluno *da* inclusão”, ao Down, ao autista etc.

Você está olhando para a criança em sua completa humanidade – ou como soma de seus déficits? Quais foram os seus pensamentos imediatos sobre o potencial acadêmico desta criança e a sua capacidade de ensiná-la? O jargão da patologia influenciou seu ponto de vista de alguma forma significativa? Quando conceituamos da diferença como déficit, engendramos uma forma particular de pensar sobre as crianças com deficiências, bem como modos de responder a elas (VALLE e CONNOR, 2014, p.62).

Com gestos de abertura a novas percepções, a escola e o professor podem oferecer novas interpretações a partir de um olhar e de uma escuta ofertados àqueles que carregam o estigma da deficiência embasado no diagnóstico médico. Vasques (2008) afirma que, nesse jogo de perspectivas, é essencial tensionar as leituras sobre o sujeito e não permitir que sejam mortificadas pelo diagnóstico, em que são simplificados e reduzidos aos seus comportamentos tidos como atípicos, anormais, desviantes, índices de doenças e tragédias pessoais.

Conforme as deficiências passaram do âmbito da medicina para a educação pública, a linguagem utilizada para descrevê-las ingressou no contexto escolar. [...] A linguagem da patologia é culturalmente posicionada como um discurso poderoso. [...] E um mito educacional começa a tomar forma – aquela que diz que há dois tipos de crianças – com e sem deficiência – que requerem diferentes tipos de ensino, ministrados por professores treinados para trabalhar com aquelas crianças (VALLE e CONNOR, 2014, p.63).

A presença de Laura nas bordas do papel começa a romper com a invisibilidade estabelecida na sala de aula. Reconhecer que aquilo que parece corriqueiro e natural pode estar equivocado, é desconcertante e produz rupturas,

trata-se da lógica sinfônica do inesperado, da surpresa, onde a incerteza é um ingrediente básico para dialogar com o mistério do mundo; conviver com a pluralidade, ampliar a visão de mundo, de sociedade, de sujeito, vem necessariamente acompanhada de ousadia, humildade e coragem que, penetrando na ordem das relações, provocam deslocamentos para novos núcleos de sentido, buscam emergências de outras ordens, onde o risco e a aventura são companheiros efetivos (EIZIRIK, 2007, p. 2).

Dessa forma, esse “inesperado” amplia a visão de mundo, de sociedade, pois essa pluralidade acaba nos desacomodando para novos desafios com relação ao saber-fazer-docente, fazendo com que haja uma revisão de conceitos e práticas.

*Eu não percebi Laura.* Sua presença foi apagada por inúmeros fatores, como a precarização do trabalho docente, a falta de tempo para o encontro cuidadoso, talvez também pelo lugar desprivilegiado da arte em relação aos outros conteúdos escolares, que nos coloca, muitas vezes, em uma situação desfavorável em relação aos tempos e espaços escolares. Contudo, há fatores que extrapolam estes tradicionalmente analisados quando se aborda o trabalho docente e nos fazem perder de vista aqueles e aquilo que escapa ao “mito da homogeneidade”, “das semelhanças”, do trabalho em série, da capacidade.

Esquema de imagem. Pintura em acrílica sobre tela. O trabalho apresenta um cenário abstrato com tons de roxo, branco e marrom. A composição é dominada por pinceladas energéticas e gestuais, criando uma sensação de movimento e profundidade. O texto está centralizado na parte superior da obra.

Invisibilidade:

custo do que é invisível



As barreiras atitudinais à aprendizagem e à participação são ainda, com frequência, silenciadas. Como um muro que não permite ver, o silêncio amplia ainda mais o estranhamento e o mal-estar quando nos percebemos reproduzindo o medo, o preconceito, a rejeição, os estereótipos, a baixa expectativa, a hipervisibilidade diagnóstica, ou seja, quando reproduzimos e retroalimentamos o capacitismo na sala de aula. E não há como interpretar como desconhecimento, pois não se trata de uma questão individual, mas de todo um processo discriminatório que habita as entranhas das esferas sociais.

É com a narrativa a ser contada e interpretada com olhos e ouvidos atentos possibilitando outras significações e sentidos (VASQUES, 2008) ou, com olhos novos, que se deslocam, que o diário de professora artista vai se constituindo de forma a analisar as práticas pedagógicas e seus efeitos no contexto inclusivo a partir da escrita da experiência dos encontros e desencontros com Laura. Para isso, foi eleita uma escrita criativa e inventiva com o aporte do diário de professora artista, assim como Kastrup e Pozzana (2020) indicam em uma oficina de formação inventiva com o objetivo de proporcionar possíveis deslocamentos, no que chamam de política cognitiva capacitista<sup>22</sup>.

Entendemos que as práticas de escrita dos diários de campo são também práticas de produção de si, de produção de subjetividade, na medida em que envolvem uma relação consigo e uma atenção a si. A escrita é uma espécie de fazer atento. Falamos então de um mecanismo de coemergência do diário de campo e do aprendiz (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 39).

As pesquisadoras enfatizam a escrita de dentro da experiência, ou seja, problematizando o que causa o estranhamento ou a surpresa no

---

<sup>22</sup> Segundo Kastrup e Pozzana (2020), esse termo de política cognitiva capacitista é proposto para nomear um modo de relação com as pessoas com deficiência marcado pelo preconceito e pela desigualdade, mas também pelo desinteresse e pela pouca atenção dada a elas. Esse conceito será abordado nos capítulos finais de análise.

encontro com pessoas com deficiência. Afirmam que “a atenção a si e o encontro com a alteridade que nos habita – onde se esconde o capacitismo – também é parte da formação inventiva” (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 50). A formação inventiva promove a problematização e, nessa perspectiva, força-nos a pensar, parar, refletir sobre esse mal-estar, conseqüentemente, há uma abertura da atenção ao outro e a si mesmos. Uma política de cognição, apoiada na experiência compartilhada, vai na contramão da política cognitiva capacitista, que é baseada na aquisição de habilidades e competências, dentro da lógica da capacitação. Uma formação nestes moldes não permite espaço para criação, pois oferece procedimentos prontos, o que não contribui para a problematização e possíveis deslocamentos da política cognitiva capacitista, por exemplo (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 37).

Propõe-se, desta forma, desenvolver outras lentes, desviando o olhar fixado, viabilizando uma escuta mais sensível e atenta à alteridade; promover um olhar que remeta ao reconhecimento dos sujeitos no sentido de pertença à escola, à sala de aula, e, portanto, oferecer o acolhimento desses sujeitos em suas singularidades no âmbito escolar. Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que é de direito o estar e permanecer na escola, “esta se vê diante do urgente desafio de incluir a todos os que estão fora dela ao mesmo tempo em que ela se encontra inserida em uma sociedade excludente” (EIZIRIK, 2007, s. p.). Trata-se, portanto, de assegurar os direitos referentes a esses sujeitos como justiça social, oportunidades educacionais inclusivas e, sobretudo, equitativas. Não obstante, acesso integral e significativo a todos os aspectos da sociedade, visto que a escola tem papel fundante para tal desafio (VALLE e CONNOR, 2014).

Refletir sobre esses sujeitos não cabe apenas a uma política de governo, e Ullrich (2017) nos lembra que esse exercício é “uma tarefa irrecusável do professor, onde o ensinar está fundamentalmente imbricado com a ideia [...] de possibilitar e contribuir para que todos desenvolvam suas capacidades, dando a seus atos significado e importância social” (ULLRICH, 2017, p. 10). Como compromisso ético e pedagógico, esta

pesquisa constitui-se a compreender os processos de aprendizagens e as barreiras que promovem a invisibilidade dos sujeitos com deficiência no cotidiano escolar.

A dificuldade de reconhecer o aluno que foge à norma, aquele que é diferente, aquele que nos é estranho, ou seja, tudo aquilo que escapa às regularidades, às nomatividades, ou então, ao modelo de aluno ideal que estamos habitualmente acostumados, é uma questão que interpela a educação.

Diante disso, qual o acolhimento que é oferecido a este aluno? De que maneira é possível construir e sustentar o lugar e a experiência educacional deste aluno, sem medir seus indicadores, rótulos e diagnósticos? “Abandonar caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio” (VASQUES, 2007, p. 29), e nessa perspectiva, como partícipes da educação, não há espaço para negação a esse desafio.

Uma escola para todos, aberta e inclusiva, assim como as políticas públicas apresentam, só é possível, segundo Rahme (2010), com a constituição do laço social na escola comum. A autora, ao investigar sobre esse tema, alinha-se a Cifali (1999) “ao lembrar o fato de a escola ser uma das últimas instituições que confrontam o sujeito com o viver junto na contemporaneidade, convivência essa que traz desdobramentos para sua condição subjetiva” (RAHME, 2010, p.25).

Os efeitos desse insucesso na constituição do laço social promovem uma invisibilidade desses sujeitos no contexto escolar. Conseqüentemente, é crucial problematizar esse olhar embaçado que promove a barreira por parte do professor, buscando compreender os processos de aprendizagens e as diferentes formas de ensinar e aprender.

É sobre quem está “dentro” e quem está “fora”, quem está “apto” para o desafio de estar na escola e os processos de aprendizagem, ao movimento de integração/inclusão que Baptista (2004) nos brinda com um

texto sobre edifícios e tendas para nos atentar a respeito do “professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização” (BAPTISTA, 2004, p.13), que contemple as diferenças em salas de aulas heterogêneas. A metáfora sobre a renúncia ao edifício e a persistência da construção de tendas, é dirigida ao compromisso e responsabilidade na cena educativa.

As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados (BAPTISTA, 2004, p. 12).

Com o objetivo de reinventar o saber-fazer-docente acerca de uma educação para todos, com garantia de qualidade, que me situo nessa implicação na produção de experiências de aprendizagem e de autoconhecimento e análise aliada à escrita do diário de professora artista como forma de “colocar-se em questão”, redimensionando a minha posição enquanto professora de Laura. Percorrer um caminho narrado em um tempo diferente, com um outro olhar, permitindo um retorno ao texto, às palavras, aos desenhos, junto à arte para “ajudar a olhar” (DIVINO, 2016). Divino (2016) relata sobre as narrativas de exercícios de leituras em cartas. Uma narrativa que contemple a história da professora, mas também de sua aluna. Uma narrativa pedagógica, em que há uma convocação a olhar para o sujeito/aluno. Laura está presente nessa narrativa constante do diário de professora artista na intenção de rever um saber-fazer-docente que contemple a gama de diversidades e singularidades de cada sujeito no cotidiano escolar.

## 4.4 o olhar que transvê

*foi difícil te perceber...  
passou por mim...  
não consegui...  
há algo de errado.*

Fonte: diário de professora artista



De fato, o que ocorre no chão da escola? Para responder essa questão, nada mais pertinente, do que direcioná-la a quem habita a escola, quem *vive* a escola, quem *pulsa* a escola, ou seja, o professor. Com esse propósito, a escrita da experiência, do que nos passa, do que acontece no cotidiano da escola, tomou-se, nesta pesquisa, forma de analisar o que *não foi percebido, o que passou sem ser visto, o que não foi possível*, e que, conseqüentemente, compreendeu-se que *há algo de errado* nesse contexto. Por pressuposto, problematizar o próprio cotidiano para uma prática docente é crucial para um professor que se vê na cena pedagógica.

As questões que antecederam esse capítulo retornam para *transver* o que me era invisível. Pois, *o que acontece quando o professor não percebe a presença do seu aluno em sala de aula? Ou quando o professor não consegue enxergá-lo? Por que o laço entre professor e aluno nem sempre se constitui?*

Busca-se, de certa forma, entender o sentido da inclusão na escola, não como um *aprender sobre ela*, como sendo “uma última técnica de ensino a ser aprendida e aplicada”, bem como uma tarefa a ser cumprida em uma formação de professores, mas sim, *um pensar sobre ela*, uma nova maneira de refletir acerca de uma “filosofia fundamental sobre como percebemos e respondemos às diferenças humanas” (VALLE e CONNOR, 2014, p. 12). E, segundo os pesquisadores afirmam, a melhor maneira de mudar a forma como pensamos sobre as diferenças humanas é contando histórias, momentos vividos, exemplificando experiências, para que assim crie uma abertura para a reflexão de uma forma que as alegações sobre inclusão não conseguem.

Neste ponto, busca-se explorar a análise acerca dos objetivos da pesquisa sobre a prática docente junto a alunos considerados com

deficiência, os impasses de reconhecimento e acolhimento no âmbito da escola comum, os processos inclusivos, a narrativa vivida com Laura, os estudos sobre deficiência, as barreiras atitudinais e a potência da arte nos processos reflexivos e inclusivos de alunos considerados com deficiência.

## 4.4.1 invisibilidade e seus efeitos

*foi difícil te perceber...*

*Fonte: diário de professora artista*



É preciso considerar que a *dificuldade* de visualizar e perceber o aluno considerado com deficiência no contexto escolar, abordada ao longo desta pesquisa, está relacionada a fatores condicionantes a um padrão normalizador. Desta forma, frequentemente, parte-se de suposições e relações capacitistas que não são eminentemente reconhecidas, consistindo em atitudes, intencionais ou não, embutidas na sociedade. Vendramin (2019) aborda o tema do capacitismo como mitos contemporâneos, no intuito de repensá-los, e evoca essas atitudes, subliminares ou internalizadas, como um reflexo da invisibilidade desses sujeitos, bem como a hipervisibilidade, frente a um enquadramento de olhares e, portanto, uma leitura aprisionada da identidade. Em que a primeira, a invisibilidade, opera negligenciando a presença do *outro* que não se sabe lidar, desse modo causa o mal-estar, o desconforto diante ao desconhecido. A segunda, a hipervisibilidade, engendra sobre a deficiência, o *déficit* – uma perspectiva ancorada no modelo médico – “roubando” todas as outras leituras possíveis que definem sua identidade. A “hipervisibilidade e (in)visibilidade operam como opostos complementares que reduzem pessoas com deficiência a estigmas historicamente e socialmente construídos” (VENDRAMIN, 2019, p. 19), baseados no trágico-herói com discurso de superação ou então coitado-trágico com discurso caritativo, bem como, alicerçados na ideia da existência de um padrão corporal perfeito, saudável e controlável.

Diversos autores e pesquisadores, estudiosos sobre o capacitismo, como Vendramin (2019), Kastrup e Pozzana (2020), Gesser, Nuernberg e Böck (2020), Mello (2016) e Campbell (2008), abordam esse conceito para nomear as discriminações que as pessoas com deficiência sofrem, a exemplo, incapacidade de produzir, de aprender, de cuidar, de se relacionar, entre outros, aproximando essas demandas aos preconceitos raciais, homofóbicos e sexistas. Segundo os pesquisadores, o capacitismo consiste em um conjunto de atitudes preconceituosas que hierarquizam pessoas em função da adequação de seus corpos a um certo padrão, ou seja, é uma corponormatividade compulsória que produz

leituras limitadas sobre capacidades, entendendo e definindo pessoas com deficiência como seres incapazes, ou até mesmo, menos humanos. Constatando, desta forma, uma dificuldade social de uma sociedade interrogar-se pela diferença.

Para Campbell (2008), pesquisadora e teórica do estudo da deficiência, o capacitismo é um conjunto de suposições e práticas refletindo em tratamentos desiguais em relação às pessoas com deficiência. Há um binarismo hierárquico entre superioridade e inferioridade relacionado à capacidade e incapacidade. O capacitismo enquanto estrutura na sociedade compartilha convicções sobre capacidades físicas e mentais, relacionado com a temática do corpo perfeito, onde os que não se encaixam nos moldes normativos são considerados incapazes e permanecem às margens da sociedade, sem a consideração das diferentes formas de ser e estar no mundo. A leitura de incapacidade, segundo a pesquisadora, está presente em vários contextos, como algo negativo, necessário de reabilitação, onde há um ordenamento de relações que, por um lado tem-se a noção de normalidade, e por outro lado tem-se um estabelecimento de uma separação constitutiva entre o humano – dentro dos padrões naturais de perfeição – e o quase humano – o aberrante, o impensável (TOBOSO-MARTÍN, 2017). A inscrição de certos corpos em termos de deficiência e inadequação privilegia um entendimento de normalidade de acordo com grupos dominantes, aparentemente ausente, porém, presente em um discurso capacitista sobre normalidade e condição humana, reforçado pelo discurso médico patologizante (TOBOSO-MARTÍN, 2017).

Essa rede de crenças, tem raízes profundas na antiga civilização greco-romana, onde os considerados socialmente inviáveis à sobrevivência eram abolidos da civilização. Relacionar essa postura ao capacitismo é deduzir uma capacidade unicamente à funcionalidade, utilitarista, como julgamento moral e excludente. O direito à capacidade de *ser* e *fazer* foi negado a esses sujeitos em diversas esferas da vida

social por “narrativas capacitistas”, que percebem-se, narrativas hegemônicas, privando as pessoas com deficiência do poder de decisões sobre si mesmas (MELLO, 2016).

Kastrup e Pozzana (2020) propõem-se a discutir sobre a política cognitiva capacitista que consiste em um modo de relação com pessoas com deficiência marcado pelo preconceito, desigualdade e pouco interesse relativo a esses sujeitos, onde “a pouca atenção se aplica tanto ao conhecimento da singularidade de cada uma dessas pessoas quanto aos saberes que se articulam em torno de seu modo de conhecer e estar no mundo” (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 35). A política cognitiva abrange modelos teóricos, epistemológicos e, também, políticos, pois é um modo de relação com o mundo, de relação consigo mesmo e com o outro, bem como, de *estar* e de *estabelecer* uma posição no mundo. Uma das versões capacitistas desta política é alicerçada na representação, que parte de supostas capacidades de pessoas sem deficiência – consideradas normais – e conclui supostas limitações aos considerados com deficiência, destarte, consideradas incapazes, inferiores, marcando mais do que um conjunto de crenças incorretas e discriminatórias, pois são práticas de opressão, às vezes, implícitas e silenciosas, cotidianas, enraizadas na estrutura social e confundidas como normais, tal qual atitudes naturais (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 36). Trata-se da sustentação da hegemonia e a naturalização das capacidades de “ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes como condição *sine qua non* do reconhecimento social e da participação plena na vida cultural” (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020, 363), caracterizando uma forte desvantagem em relação aos demais, como efeito, os sujeitos com deficiência experienciam a invisibilidade e exclusão.

O fato é que este cenário é complexo, repleto de lutas, que abarca e questiona um processo histórico de compreensão sobre a deficiência e os obstáculos limitantes à participação social. Uma ideia hegemônica

capacitista que estabeleceu lugares de pertencimento pautados na clivagem entre os *mais* ou *menos* inteligíveis, considerando as pessoas com deficiência como objetos de estudo, objetificados pelo modelo médico de deficiência como Gesser, Lopes e Böck apresentam em que

ao longo da história da produção de conhecimento e das práticas profissionais nas áreas de saúde e humanidades, as pessoas com deficiência foram predominantemente consideradas como objetos de estudos e de intervenções ao invés de sujeitos com direito a participação no que se refere aos assuntos a elas relacionados [...] uma passividade diante das intervenções planejadas por pessoas sem deficiência, tem sido uma constante até recentemente hegemônica em campos de conhecimento como saúde, educação, assistência social e justiça [...] que reduz as pessoas com deficiência a corpos com lesões e impedimentos corporais, e situa as ações destinadas a elas no campo da correção dos supostos desvios e da caridade (GESSER; LOPES; BÖCK, 2020, p. 73).

Tais conclusões implicam uma mudança de olhar sobre a deficiência focando não na identificação das supostas limitações, mas sim na circuncisão das barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência, evocando uma perspectiva emancipatória potencializadora de suas capacidades de agência a favor de práticas anticapacitistas. As pesquisadoras destacam que aproximadamente dez por cento da população mundial, a qual estima-se que tenha alguma lesão, pode já ter vivenciado uma experiência de deficiência – causada pela interação de pessoas com lesões e impedimentos corporais com as barreiras presentes na sociedade. Fato que, com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ganhou força para mudar as concepções de deficiência até então entendidas e balizar que a experiência da deficiência é relacional. Um grande avanço, conforme as autoras indicam, porém, ainda persistem disparidades e a necessidade de participação política desses sujeitos historicamente e sistematicamente situados às margens da sociedade (GESSER; LOPES; BÖCK, 2020).

Contudo, a representatividade é importante para contribuir com a presença de mais pessoas com deficiência nos diferentes espaços, dado que

peças com deficiência representantes podem ter uma posição política importante, pois foi justamente por meio delas – ao protagonizarem o movimento de pessoas com deficiência – que se teve maior participação e inclusão de pessoas com deficiência na pauta política de garantias de direitos, contribuindo para produzir fissuras no capacitismo (GESSER; LOPES; BÖCK, 2020, p.107).

Participar politicamente é influenciar a vida cotidiana, é falar de participação social, ou seja, é influir nas decisões dos detentores do poder no sistema político ou mesmo manter ou modificar a estrutura do sistema de interesses dominantes, um ato político, de resistência e de mobilização. Essa participação política, em que os sujeitos com deficiência se sentem com direitos de representar o coletivo, compreende-se como legitimidade social, fundamental para a promoção de processos participativos (GESSER; LOPES; BÖCK, 2020).

No que diz respeito às fissuras no capacitismo, a representatividade e participação social das pessoas com deficiência torna-se significativo para uma mudança social contra as opressões capacitistas (GESSER; LOPES; BÖCK, 2020). A exemplo, a pesquisadora antropóloga Anahi Guedes de Mello aprofunda o conceito de capacitismo no Brasil com as produções acadêmicas<sup>23</sup>, onde manifesta o capacitismo institucional que a própria autora vivenciou na realização de sua dissertação (MELLO, 2016). Fato que demonstra e reforça a

---

<sup>23</sup> A pesquisadora é referência no Brasil por ser precursora nos debates sobre capacitismo, assim como militante nas áreas de políticas para mulheres, de promoção dos direitos da pessoa com deficiência e do movimento LGBT, agregando as qualidades de pesquisadora às de ativista na defesa de direitos humanos. Sua pesquisa de mestrado intitula-se “Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma Análise Antropológica de experiências, Narrativas e Observações sobre Violências contra Mulheres com Deficiência”. Publicou também o artigo intitulado “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC”, onde relata o capacitismo institucional que vivenciara.

relevância de aproximação de pesquisadores que vivem a deficiência ao campo acadêmico.

No que concerne ao cuidado, destinado às pessoas com deficiência, Diniz (2007) aborda as críticas feministas pós-modernas, dos anos 1990 e 2000, que definiram a segunda geração de teóricos do modelo social. As pesquisadoras defendiam um revigoramento e expansão do modelo social trazendo temas como “do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente” (DINIZ, 2007, p. 52). Abordam a interdependência como uma ética do cuidado que se contrapõe ao mito do independente, pois a dependência é inerente a todos os seres humanos “em diferentes momentos da vida, seja na infância, na velhice ou na experiência de doenças”, como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência, um recurso que fortalece ao invés de limitar ao encontro da igualdade e justiça social (DINIZ, 2007, p. 57).

A discussão acerca do cuidado abrange vários aspectos, desde o cuidado como justiça social até a atenção sobre uma substituição ao projeto de independência, ao custo de devolver às pessoas com deficiência à exclusão novamente, pois é mais fácil “cuidar” do que “modificar” a ordem social e política (DINIZ, 2007, p. 58). Com base na ética do cuidado, a interdependência é primordial no contexto educacional no que tange a educação especial no contexto inclusivo, pois a escola é espaço privilegiado dos processos de aprendizagens e formação humana e de valorização de princípios de convivência humana na diversidade (GESSER; NUERNBERG; BÖCK, 2020).

*Olhares e desenhuras*



#### 4.4.2 reconstituir os laços

*passou por mim...  
não consegui...  
há algo de errado.*

*Fonte: diário de professora artista*

A constituição do laço social na escola comum traz desdobramentos para a condição subjetiva dos sujeitos, e, no que diz respeito a uma escola democrática aberta a todos e inclusiva, quando o *viver juntos* não é possível, seus efeitos evidenciam as barreiras, como a invisibilidade, a impossibilidade, a dificuldade, o mal-estar, o estranhamento, e, o *algo errado* ora percebido, demonstra as problematizações necessárias ao acolhimento do outro no contexto escolar (RAHME, 2010). Conforme Rahme (2010), essas problematizações são fundamentais para o professor se situar diante seus alunos e atentar aos efeitos que sua prática pode produzir nesses sujeitos. Considerar o acolhimento ao outro em um ambiente que, por vezes, o anula, o invisibiliza, é ir além do que falar em inclusão na escola comum como algo a ser cumprido, é construir a convivência e o habitar a escola, é considerar o pertencimento ao espaço escolar junto aos pares, é possibilitar a garantia de direitos do viver junto em sociedade com justiça social.

E, como pensar o anticapacitismo nas práticas educacionais? Evocando um dos objetivos específicos desta presente pesquisa: *problematizar a prática docente considerando os estudos sobre a deficiência, as barreiras atitudinais e os impasses no reconhecimento*, aproxima-se aos estudos sobre deficiência e práticas anticapacitistas ao encontro de um contexto educacional acolhedor das diferenças humanas (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020). De acordo com as pesquisadoras, não há muitas pesquisas que visem esse fazer anticapacitista no campo da educação, no entanto, seus estudos contribuem e almejam para novas discussões, compreensão e reflexão da própria formação subjetiva e da prática profissional alicerçada numa ideologia eugenista. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), como um princípio do cuidado na prática docente, contribui para romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem, pois “busca

antecipar as demandas específicas por meio da oferta variada de tecnologias, estratégias, práticas e recursos que abranjam a diversidade dos estudantes” (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020, p. 182), e desta forma promover prática mais inclusivas, uma vez que

o anticapacitismo é a valorização das habilidades e potencialidades, daquilo que se pode criar ao se apropriar da cultura e do currículo que permite cada um ser o que é, derrubando esta estrutura basilar da escola e da Educação Especial que permanece conservadora, constituindo-se assim, uma mudança efetiva comunicacional, metodológica e, principalmente, atitudinal, diante do currículo (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020, p. 182).

Retoma-se a ética do cuidado como uma relação de interdependência entre o professor e o seu aluno, conectados pelos sinais, expressões, palavras, gestos, às vezes imperceptíveis, mas presentes, sejam em *desenhos* ou *bilhetes* como de Laura. Onde a pedagogia da atenção e do cuidado impactam em um ensinar e aprender concomitante e recíproco entre o professor e seu aluno (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020, p. 183). Pretende-se um cuidado pedagógico e humano, onde haja um contexto educativo que pense em estratégias inclusivas para que todos possam aprender, sem padronizar. *Laura era diferente, singular, logo, algo denunciava minha leitura sobre não a ver, não a perceber e, conseqüentemente, não conseguir assimilar o que acontecera de errado.*

Valle e Connor (2014) ressignificam a deficiência, da abordagem social às práticas inclusivas na escola no contexto escolar dos Estados Unidos e salientam que apesar do crescente movimento às práticas mais inclusivas, ainda é incipiente perante a realidade escolar americana, e salientam, contudo, a persistência de debates intensos sobre o tema entre educadores, pais e público em geral. Suas contribuições aproximam-se de maneira substancial a esta pesquisa à medida que a discussão se alinha à problemática de pesquisa e ao método adotado, pois os pesquisadores buscam em um texto participativo, compartilhar vivências e experiências em um “contar de histórias” (VALLE e CONNOR, 2014 p. 12) e ampliar reflexões e modos de pensar sobre deficiência e práticas

inclusivas. Acreditam que a maneira como as deficiências são compreendidas na educação especial é excessivamente restritiva, muitas vezes incapazes de conceituar os alunos com deficiência de outra forma que não seja a normocêntrica. Eis que com os estudos sobre deficiência, através das lentes sociais, despontam um olhar com o foco nos relacionamentos sociais entre pessoas e na interpretação da diferença humana, em contraponto à compreensão das deficiências baseadas no *déficit*.

Acerca da indagação narrada no diário de professora artista sobre o *que acontecera de errado*, encontra-se sentido nas palavras dos pesquisadores ao afirmarem que

a forma como escolhemos responder às deficiências muda significativamente, dependendo se percebemos que “alguma coisa está ‘errada’ com as pessoas com deficiência” ou se percebemos que “alguma coisa está ‘errada’ com um sistema social que incapacita as pessoas”. Desse modo, como educamos os alunos com deficiência tem tudo a ver com como compreendemos as deficiências. Sem querer simplificar demais, podemos pensar no modelo médico como preocupado, principalmente, com a identificação e a mudança do aluno que não se enquadra no contexto escolar de modo que este se torne adequado ao aluno (isto é, baseia-se na percepção de que o ambiente pode incapacitar a criança) (VALLE E CONNOR, 2014 p. 13).

Infere-se, portanto, que as deficiências compreendidas pela sociedade a partir do modelo médico contribuem para um obscurantismo das condições sociais que estão causando as *deficiências* entre as pessoas com impedimento, todavia, pesquisadores dos estudos sobre deficiência propõem uma visão “simplesmente como variações humanas naturais que se tornaram categorizadas como deficiências por uma sociedade pouco disposta a se reconfigurar em termos de remover barreiras e restrições” (VALLE e CONNOR, 2014 p. 14). Fato que corrobora com a ideia de que a leitura que se faz sobre a deficiência como *algo de errado* com a pessoa é, portanto, a leitura capacitista de uma sociedade que revela algo de errado na sua compreensão sobre esses sujeitos.

Resgata-se o objetivo geral da pesquisa sobre *analisar a prática docente junto a alunos considerados com deficiência, sobretudo, no que se refere aos impasses de reconhecimento e acolhimento no âmbito da escola comum* para, então, visualizar as barreiras presentes no contexto escolar balizadas no mito da homogeneidade (VALLE e CONNOR, 2014).

O que era invisível ao meu olhar, impedindo o reconhecimento de Laura, colocando-a em estado de invisibilidade agora torna-se possível nomear. O capacitismo que habita em nós traz à visibilidade um compromisso ético docente com relação ao outro, aos seus processos de aprendizagem, ao seu ritmo, ao seu modo de aprender e estar no mundo. Um olhar que perceba a singularidade no espaço/escola - que abrange a heterogeneidade dos sujeitos - com ou sem deficiência, possibilita uma relação do cuidado, um pensar *com*, e não *sobre*. É considerar o lugar de fala aos que estão silenciados e invisíveis aos olhos do professor. E isso foi possível através *da narrativa da experiência docente vivida com Laura, no período de 2015 a 2017, no contexto de uma aula de artes, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, através do diário de professora artista, um dos objetivos específicos da pesquisa. Pois a escrita de si compreende um saber-fazer-docente mais reflexivo acerca de uma docência artista (LOPONTE, 2006). A arte permite uma experiência do sensível, ao passo de requisitar um professor inventivo e aberto a novas significações, abrindo espaço para a arte do encontro com Laura.*

Gesser, Böck e Lopes (2020, p. 204) apontam para as intersecções existentes entre educação inclusiva, coensino e ética do cuidado “baseadas em uma abordagem social que implica na mudança organizacional da escola”. As pesquisadoras partem do pressuposto de que o coensino, como uma proposta emancipatória, em que visa a participação dos alunos considerados com deficiência possam participar na construção das atividades pedagógicas, ganhando espaços de fala, com inserção equitária aos processos de aprendizagem, considerando a variação humana dos estudantes caminhando para combater a

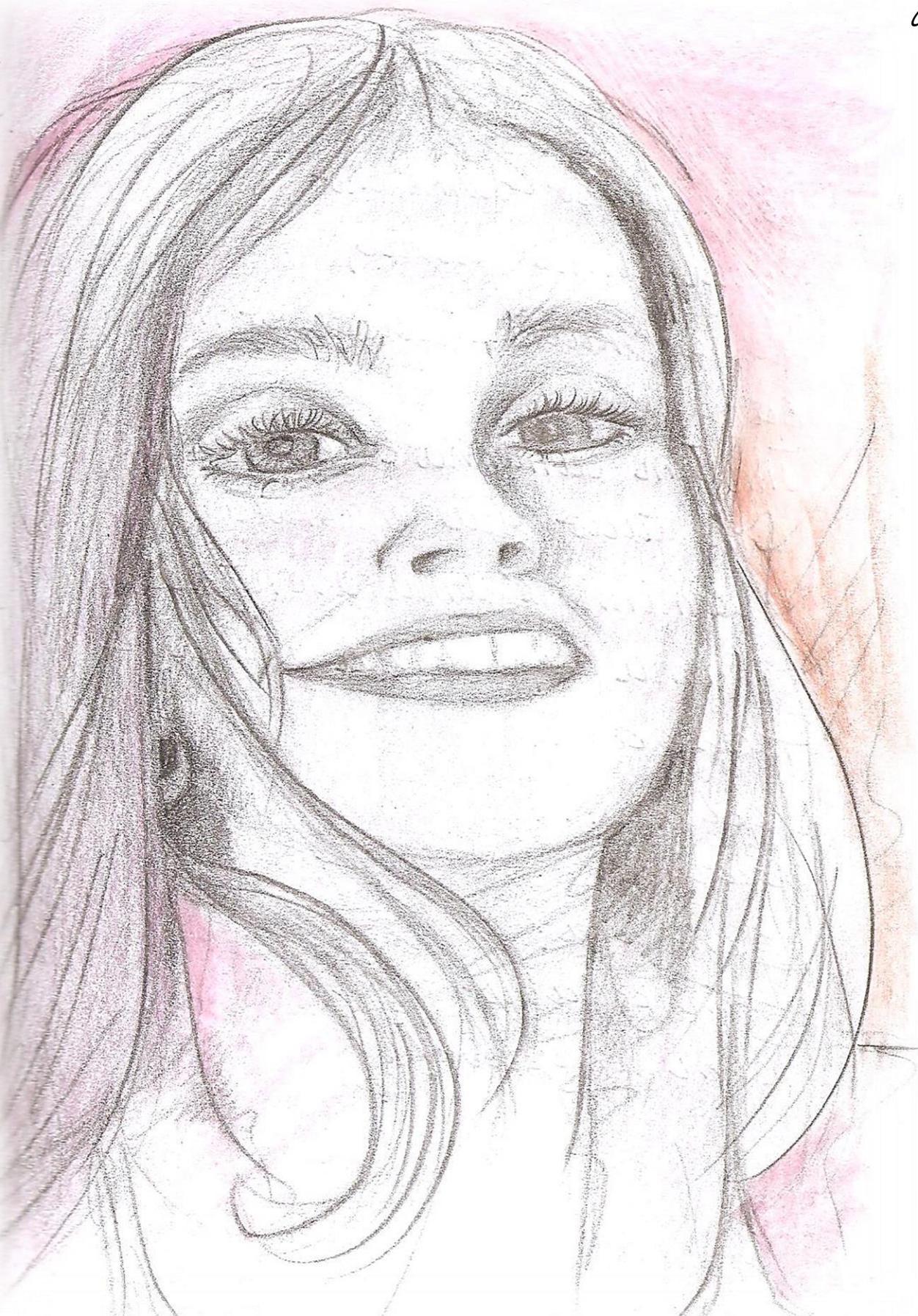
discriminação contra os sujeitos com deficiência. Esse modelo de ensino está alinhado com a perspectiva dos direitos humanos, pois valoriza as escolhas dos estudantes, e ao mesmo tempo atende às demandas específicas de um coletivo.

Valle e Connor (2014) desenham aproximações com os direitos humanos por uma outra perspectiva quando definem a inclusão “enquadrada como uma questão de justiça social e de equidade educacional”, ela “é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado” (VALLE e CONNOR, 2014, p. 84). Nesta perspectiva, retoma-se um dos objetivos da pesquisa, em que consiste em *problematizar a experiência docente considerando os estudos sobre as deficiências, as barreiras atitudinais e os impasses no reconhecimento*. Os pesquisadores buscam na palavra diversidade o sentido de inclusão, já que esta abrange a todos os sujeitos, com ou sem deficiência, porém, a educação inclusiva é frequentemente compreendida a partir dos sujeitos com deficiência.

A inclusão significa que todas as crianças aprendem e participam de uma maneira significativa. Desse modo, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam. Ela é um contexto educacional no qual as crianças desenvolvem amizades, colaboram em vez de competir e aprofundam a valorização da diversidade. Em seu sentido mais profundo, a inclusão é um modelo de democracia em funcionamento que tem relevância para todos nós (VALLE e CONNOR, 2014, p. 84).

## 4.5 Arte, educação inclusiva e docência

artista



A fim de *tecer considerações à potência da arte para os processos inclusivos de alunos considerados com deficiência*, a pesquisa aproxima-se de autores que trazem um pensamento reflexivo, pois a arte rompe com o predomínio lógico normocêntrico e oferece outros modos de aprender por lidar constantemente com a subjetividade.

Prezotto, Ferreira e Reis (2017) discursam, em seus estudos, sobre fatores potencialmente desencadeadores de processos reflexivos no cotidiano da escola, que envolvem o escutar e o acolher o outro no contexto escolar. Porém, a capacidade de ouvir a própria voz, e não somente a do outro, potencializa a reflexão sobre suas ações, suas convicções políticas e pedagógicas, conseqüentemente, pois a trajetória de vida e suas experiências são fatores significativos para essa construção. Quando se pensa sobre o cotidiano, há que se pensar sobre as complexas relações no espaço escolar, pois o conhecimento científico e a prática cotidiana são indissociáveis (PREZOTTO; FERREIRA; REIS, 2017).

Os pesquisadores buscam na *escuta* e no *olhar*, um diálogo consigo mesmo e com o outro, logo, com o mundo. Para eles,

“dialogar é colocar-se numa situação possível de (trans)formação e desenvolvimento de acordo com o que nos é apresentado, com aquilo que fazemos diante do que vimos e com o que compartilhamos a partir do que nos tornamos: sempre uma experiência única” (PREZOTTO; FERREIRA; REIS, 2017, p. 12).

Essa formação reflexiva do educador transcende do espaço escolar para a vida, como um exercício imprescindível para um deslocamento de uma posição de conforto para uma aproximação do outro. Colocar-se em diálogo é estar aberto a diferentes possibilidades de atuação, com isso, colocar-se em uma posição de respeito ao outro e às diferenças.

A formação reflexiva compreende um pensamento reflexivo, que, relacionado com atividades artísticas, propicia um pensamento que desvia dos padrões normativos, pois “seria a habilidade das pessoas de entender a realidade de uma forma diferente da lógica formal, levando-as a pensar em soluções imaginativas e a ajustarem-se criativamente às adversidades” (PREZOTTO; FERREIRA; REIS, 2017, p. 10). Por essa razão, esta habilidade precisa ser exercitada e desenvolvida através da reflexão, então, o aprendizado ocorre enquanto as atividades acontecem, no entanto, há uma alternância nesses processos, pois não estamos presentes em nossas ações permanentemente. Entende-se, diante disso, que para uma formação reflexiva do professor é relevante entender

de que maneira a educação para o talento artístico pode ser coerente com o currículo técnico e científico. Não se descarta a necessidade da formação em outras instâncias, mas afirma-se a indissociabilidade destas com o exercício do pensamento reflexivo para a formação integral do indivíduo. O objetivo de ensinar os profissionais a utilizar seu talento artístico é o de permitir pensar fora dos padrões e agir fora dos modelos, de maneira consciente (PREZOTTO; FERREIRA; REIS, 2017, p. 11).

Loponte (2013) corrobora com a ideia de uma formação reflexiva trazendo o conceito de docência artista para pensar a formação de professores de artes visuais, bem como, extensiva à formação de qualquer docente. Pensar em uma docência artista, “não apenas uma docência em arte, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista”, articula com uma formação estética que relaciona a arte e a vida, assim como ética e estética (LOPONTE, 2005, p. 73).

Sobre a formação estética docente, Loponte (2017) argumenta que seria provável que “a partir do contato com diferentes linguagens artísticas, o docente pudesse educar-se e sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar” (LOPONTE, 2017, 434). Isto posto, projeta-se uma diversidade de estratégias de ensino que, por sua vez, promoveriam uma aprendizagem que contemplasse a diversidade de

alunos no âmbito escolar. No entanto, não há somente um refinamento de sentidos, ou uma sensibilização na formação humanística, mas também, uma “sensibilidade moral”<sup>24</sup>, cuja sensibilidade representa uma relação estreita entre estética e ética (LOPONTE, 2017, p. 434).

Da mesma forma, compreende-se a necessidade de articulação dos elementos presentes no espaço escolar com a formação docente, pois o fazer-se professor atribui “novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça” (HERMANN, 2012. p. 33).

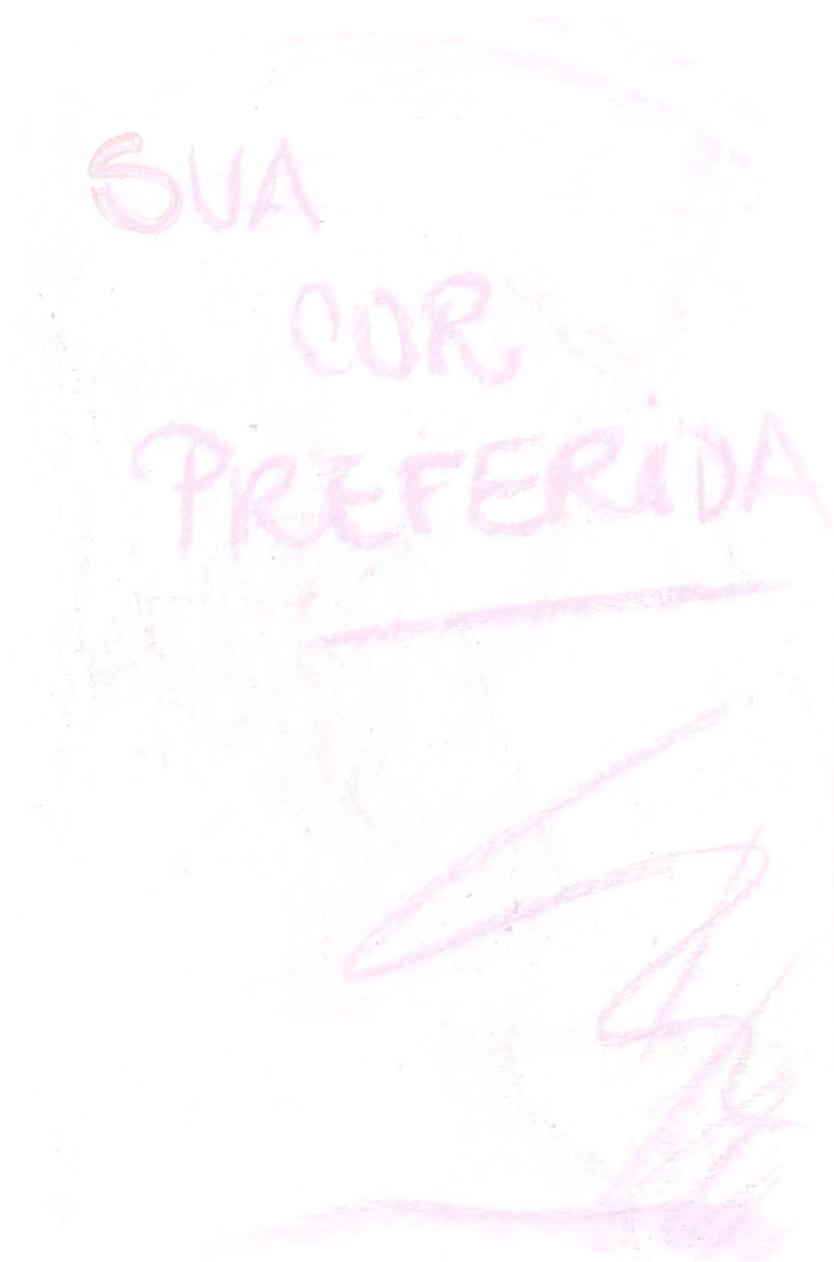
Larrosa (2004) chama a atenção a superar uma visão da racionalidade instrumental ou tecnicista, que inferioriza a experiência como um conhecimento menor em relação à ciência, pois a vida e a história do professor são construídas por meio de experiências vividas, logo, carregadas de subjetividade. Com isto, esse processo fortalece a “atividade docente, formando atitudes, valores e conhecimentos que conduzam à construção dos saberes docentes necessários para enfrentar os desafios que a prática social coloca no cotidiano da escola” (REIS; BATTINI; FRANÇA, 2015, p. 39437). Conforme os autores, há uma transformação nos saberes e fazeres docentes aliada à construção de identidade advindas da capacidade de investigação da própria atividade docente.

Se, nas palavras de Loponte (2017), “habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas “(LOPONTE, 2017, p. 446), é sobre esse habitar e narrar que se sustenta a aposta de promover um olhar que transcenda os estereótipos arraigados sobre inclusão no âmbito da escola. Busca-se nessas narrativas gentilmente *deseenhadas* sobre docência, inclusão, impasses, barreiras, invisibilidade, bem como todos os efeitos advindos dessa visão embaçada de uma professora com

---

<sup>24</sup> Conceito utilizado pela pesquisadora Nadja Hermann em:  
Hermann, N. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto alegre: EDIPUCRS, 2005.

sua aluna”, problematizar, reconhecer e tensionar a compreensão acerca dos sujeitos com deficiência na escola. Para isso, o diário de professora artista permitiu um desvio do olhar para então contemplar e analisar esses processos. É preciso transver, ir além do limite do horizonte padronizado, que implica substancialmente nos direitos dos sujeitos carregados de estigmas construídos socialmente.





## Considerações finais

*No meio do caminho havia uma pedra,  
Havia muitas coisas no meio do caminho  
Tim Tim caminha e se encanta com tudo que encontra  
O caminho é uma aventura pra ele  
É uma experiência a cada dia.*

*Fonte: diário de professora artista*

*Que o caminho para o docente seja uma experiência como uma aventura aos olhos de uma criança. Onde tudo encanta e chama a atenção. Onde possa se ter momentos dignos de parada e de observação aos detalhes. Onde as pedras sejam colecionadas pelas suas formas peculiares e singulares. Onde o espanto do encontro ao desconhecido seja de perplexidade pela diversidade de coisas que ainda não se conhece. Uma experiência a cada dia guardada na memória como tesouros. Revisitadas com o tempo na certeza de que foram preciosas e valiosas. Que fizeram a diferença na vida da criança.*

### Utopia de uma professora?

Pode(ria) ser.

O convite desta presente pesquisa é tensionar sobre as certezas, problematizar as leituras prontas, os discursos predominantes, transformando o que se lê em tantas outras interpretações possíveis. Distanciar-se das barreiras que obstaculizam o olhar, para que esse seja mais atento. É preciso dar espaço para criar, inventar, reinventar(*se*). Deste modo, o vazio dá lugar ao novo, ao desconhecido, ao estrangeiro que nos assusta e interroga os modos de *ensinar* e *aprender*, quando não estamos *preparados*, e nos mostra os diversos modos de *ser* e *estar* no mundo.

Sustentar um processo de escolarização que contemple a diversidade humana não é um movimento simples, como apresentado nesta pesquisa, no entanto, é compreendido como uma tarefa irrecusável ao professor que se supõe na cena pedagógica, como compromisso ético e pedagógico, bem como, ético e moral, para a construção de um saber-fazer-docente que seja, de fato, inclusivo. Para isso, foi imprescindível rever as práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo em que a presença do outro, de Laura, não se concretizara como merecida e esperada.

De maneira a analisar a prática docente junto a alunos considerados com deficiência, sobretudo, no que se refere aos impasses de reconhecimento e acolhimento no âmbito da escola comum e, conseqüentemente, dos processos inclusivos, narrou-se a experiência traçada entre uma *professora acortinada* pelas barreiras atitudinais e sua aluna *invisível* no contexto escolar decorrente de um processo de não reconhecimento estruturalmente construído em uma sociedade capacitista.

Uma narrativa que se constituiu entre sombras, cores, letras e traços, para materializar os encontros e desencontros, as inquietudes e estranhamentos, as dificuldades e possibilidades, que teve na arte, no desenho, sua forma privilegiada de contar.

*Como foi possível não ver Laura?*

A fim de nomear o que antes não era possível, apropriou-se de outros modos de fazer pesquisa, atravessado pela escrita da experiência, como uma forma de pensar e escrever de maneira indisciplinada, irreverente e transgressiva. Foi preciso romper com o automatismo presente no cotidiano escolar, sob a lógica de um currículo hegemônico, com práticas normocêntricas, para abrir espaço ao desconhecido, ao novo, ao diferente que paralisa o docente, e que paralisou a mim.

Com olhos novos encontrou-se abertura para a alteridade no combate ao capacitismo que habita em nós. Foi preciso parar, pensar, refletir, escrever e desenhar, como uma professora artista que desenha e pinta em seu instrumento de pesquisa o visível se instaurando - Laura e seus desenhos – para que sua presença modificasse o meu olhar de professora acortinada pela invisibilidade que encoberta o não reconhecimento desses sujeitos dentro da diversidade humana que habita a escola.

O laço entre professora/aluna que nem sempre se constituiu foi marcado pela invisibilidade e o olhar embaçado, por uma lente fixada com dificuldade de abertura que contemple a amplitude de relações com o outro, no reconhecimento daquele que é estrangeiro entre nós, singular no seu modo de ser e estar no mundo. Foi necessário um exercício de *escrituras* e *desenhuras*, tão caras a uma professora artista, para então, narrar ao seu cúmplice companheiro de pesquisa – o diário de professora artista – os anseios sobre as impossibilidades na perspectiva de novas possibilidades.

As diretrizes inclusivas procuram incidir sobre a exclusão escolar e social, dentro e fora da escola, contudo, é preciso ressignificar o que se entende de educação para todos como direito humano. As leis, somente, não são suficientes para assegurar o acesso à escola comum, há algo a mais a ser pensado, a ser questionado sobre o que tange ao pertencimento, reconhecimento e acolhimento que é oferecido no âmbito da escola.

Enfrentou-se a tarefa de buscar o contexto legislativo e social para retomar os direitos humanos dos sujeitos com deficiência, tensionar a invisibilidade e hipervisibilidade presentes em uma sociedade pouco sensível às diferenças, para desviar o olhar fixo no *déficit* e perceber que o conceito de deficiência é relacional.

*De que lugar olhamos?*

Para refletir sobre as práticas pedagógicas foi fundamental conceber de que ângulo estamos posicionados para a leitura. Dar como cristalizado um discurso pronto é fixar o olhar e não permitir a possibilidade de desvio e de encontrar no *borrão do desenho* algo de singular e peculiar, digno de atenção. Pensar a deficiência como uma experiência que os sujeitos com impedimentos vivem, dentro do modelo social, permitiu compreender que a leitura *nebulosa* está focada nos aspectos biológicos dos indivíduos, e que para *visualizar* melhor é preciso

e fundamental legitimizar outros modos de construir subjetividades, bem como, de se constituir enquanto sujeito, de ser reconhecido e reconhecer-se.

E os efeitos desse percurso viabilizou redescobrir caminhos. Reconstruir olhares. Reposicionar saberes. Revisitar memórias. Relembrar histórias. Respirar. Repensar. Rever. Retomar. Rever novamente. Reconhecer. Pois ser professora é estar em constante redescobertas de si e de suas possibilidades e oportunidades de se reinventar.



Uma última escrita à Laura

Escrevo neste diário uma última escrita a ti.

"Desenhuras" é o nome que dei ao último desenho que fiz, sobre ti, sobre nós.

Esse diário foi escrito para minha leitura, porém direcionado a ti, remetido a ti, Laura, a menina que me paralisou...e que deixou incertezas pelo caminho.

O diário pode seguir acolhendo narrativas, deve seguir, como um compromisso ético que me proponho, prazeroso, desafiador e necessário para um reinventar-se professora.

Por ora, este relato será o último.

Nesta página, nesta etapa, neste "parar" para respirar e colecionar tudo o que restou.

São restos preciosos carregados de sentidos, coletados no processo de se redescobrir na cena pedagógica, e por que não na vida?

Pois, se o professor é artífice e faz com dedicação aquilo que sabe melhor, a sua arte, o seu labor,

eu, tua professora, precisei, necessitei, busquei e tentei, com meu companheiro aqui presente – o diário – narrar a nossa experiência.

Aquilo que aconteceu comigo, mas também contigo.

Pois o olho que se põe a ver capta aquilo que se pôs a ver.

Foi do teu jeito, singular e diferente.

Os borrões ora jogados nas folhas deste diário remetem aos caminhos perseguidos, nebulosos, invisíveis, dificultando a passagem como barreiras.

Como uma invisibilidade impossibilitando o verdadeiro encontro contigo.

Tu, menina que me paralisou, partiu, distanciou-se,

Te perdi de vista.

Fiquei com a tua imagem guardada em minha memória, na certeza de que hoje, pela tua presença, me fiz outra, me recriei, me reinventei.

As linhas acompanharam incansavelmente este trajeto, seja no desenho ou na letra, ambos narraram a inquietude de uma professora,

de mim, tua professora.

Relembro uma das perguntas escritas no início deste diário,

*Em que indagava por onde as linhas nos levam,  
E agora, me aventuro a dizer que encontrei uma provável resposta.  
Não é definitiva e absoluta, mas possível.*

*Uma resposta que provoca no mínimo incertezas às certezas de que  
outrora me habitava.*

*Nosso caminho foi singular, único e individual, porém compartilhado, que  
foi acontecendo, assim como é a experiência, aos poucos, nos envolvendo, nos  
aproximando.*

*Então eu te vi!*

*Tu me viste!*

*Nós nos olhamos, no momento que percebi tua presença, tu também me  
percebeste.*

*Teu desenho, presente que guardei com muito carinho, está aqui, neste  
diário!*

*Neste meio entendi que para te ver por inteiro eu precisava abrir meus  
olhos novos,*

*Aqueles livres de nevoeiros que borraram nosso caminho.*

*Aqueles que permitem que eu te enxergue melhor, assim como tu és,  
singular, sem roteiros, sem legendas prontas.*

*Agora eu entendi.*

*Tu foste e voltaste assim como o texto e o desenho seguiram nas  
escrituras e desenhuras.*

*Em um ir e vir constante para que eu tomasse a distância necessária  
para te enxergar melhor.*

*Para que eu te olhasse,*

*Para que tu me olhasses,*

*E assim eu pudesse, singelamente, enxergar melhor a ti, Laura.*

*Obrigada pela tua presença.*



## Referências

ALMEIDA, I. L. C. O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica. **Revista:Estúdio, Artistas sobre outras Obras**, 3 (6), 143-148, 2012.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. **12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Curitiba, v. 29, 2004.

BAPTISTA, C.R. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. Disponível em: <Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/116627> >. Acesso em: 2 set. 2020.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. El narrador. In:**Para uma crítica de la violencia y otros ensaios**. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira: (1994). *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. In:Obras escolhidas. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I), 1991.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Planalto**, Brasília, DF, documento eletrônico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 nov de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Planalto, Brasília, DF, documento eletrônico, 2009. Disponível em :[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007). Acessado em: 07 de nov de 2020.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.

CAMPBELL, F. K. **Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory**. *Disability & Society* 23:2, 2008. 151–162.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. DE; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1079–1102, 2015.

CIFALI, M. Educar, uma profissão impossível – dilemas atuais. In: **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, ano IV, n. 7, p. 139-150, 2º semestre, 1999.

CLÍMACO, J. C. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social**, v. 12, n. 27, p. 214–232, 2010.

CRESPO FAJARDO, J. L. Fernando Bellver's journey diaries. *Revista :Estúdio*, 3(6), 57-62. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582012000200008&lng=pt&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582012000200008&lng=pt&tlng=en). Acessado em: 20 nov de 2020.

DE MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96 pp. (Coleção Primeiros Passos, 324)

DINIZ, M.; FERRAZ, C. I. Diferença , diversidade e formação docente : contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 185–192, 2015.

DIVINO, E. DO A. **Estética, educação especial e a possibilidade de acolhimento da alteridade - Ursprung der Forschung**. [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016.

EIZIRIK, M. F. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**, n. 30, 2007.

ESCOBAR, D.S. **Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico** . 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**. Curitiba: CRV editora, 2020.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; BÖCK, G. L. K. O Desenho Universal Para Aprendizagem Como Um Princípio Do Cuidado. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020.

HERMANN, N. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ISAACSON, W. **Leonardo da Vinci**. trad. André Czarnobai. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAHLO, F. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. Trad. Mário Pontes. 5º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

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

KASTRUP, V.; POZZANA, L. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Mnemosine**, v. 16, p. 33–52, 2020.

KUSCHNIR, K. Desenho etnográfico: onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. **Revista Pensata**, vol.7, n.1, 2018, p.328-369.

LARROSA, J. Algumas notas sobre a experiencia y su lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas na formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6

ed. ver. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPONTE, L. G. **Docência artista : arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 7, p. 295-304, 2006.

\_\_\_\_\_. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429–452, 2017.

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

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. A NOVA MANEIRA DE SE ENTENDER A DEFICIÊNCIA E O ENVELHECIMENTO\*. **ipea instituto de pesquisa econômica aplicada**, p. 1–21, 2004.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários Como Atuantes Em Nossas Pesquisas: Narrativas Ficcionalizadas Implicadas. **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**, p. 274–294, 2014.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 2016, Curitiba. Anais... v. 1. Curitiba: Anped, 2016. p. 1-15.

MELETTI, S.; BUENO, J. G. **As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: Uma análise dos indicadores**

**educacionais brasileiros.** ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0260.pdf>. Acesso em: 25 ago de 2020.

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 290p.

NEVES, L. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504. out./dez. 2017.

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018.

OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em 10 set de 2020.

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

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

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; REIS, M. A. S. Escuta , Olhar e Diálogo Sensível na Formação Reflexiva do Professor. **Rev. IBFE: Tend. e Inov. em Educ**, v. 1, n. 2, p. 4–14, 2017.

RAHME, M. M. F. **Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** [s.l.] UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010.

RAMALDES, K. Ensino da arte - qual ensino queremos? **Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 73–91, 2017.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Cad. **CEDES**. 30(89):84-102, 2010.

REIS, S. R.; BATTINI, O.; FRANÇA, C. S. A experiência como alicerce do saber necessário à formação continuada de professores. **EDUCERE**, p. 39429–39440, 2015.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. DA S. Inclusão Escolar E Barreiras Atitudinais: Um Diálogo Sob a Perspectiva Da Sociologia De Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 2, p. 210–226, 2017.

SALOME, J. S.; MENDES, M. C. A percepção do sensível e o ensino da arte na contemporaneidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16 n. 3 2020.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015.

TAVARES, I. M. V. From land and sea, towards some other place: From land and sea, the place is: 8°53'39,3378" W - 37°10'59,678" N. **Estúdio**, Lisboa , v. 3, n. 6, p. 85-91, dez. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582012000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582012000200012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 dez. 2020.

TOBOSO-MARTÍN, M. Capacitismo (Ableism). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**, p. 73–81, 2017.

TOBOSO-MARTÍN, M.. Capacitismo. En R. (Lucas) Platero Méndez, M. Rosón Villena y E. Ortega (Eds.), **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. (pp. 73-81). Barcelona: Edicions Bellaterra, 2017.

TOSTA, Estela ; BAPTISTA, C. R. . Políticas Públicas de Inclusão Escolar em Foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). **Políticas Educativas**, v. 4, p. 1-17, 2010.

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

VALLE, J. W.; & CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2014.

VASQUES, C. K. **Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, v. 0, n. 9, p. 25–36, 2007.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; FRÖHLICH, C. B. Diálogos entre psicanálise e educação especial: uma experiência em formação. **X ANPED SUL**, p. 1–18, out. 2014.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida : uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 1, p. 81–94, 2013.

VASQUES, C. K.; ULLRICH, W. B. Correspondências sobre o outro na educação especial. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 316–333, 2019.

VENDRAMIN, C. Repensando Mitos Contemporâneos : O Capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, p. 16–25, 2019.