Revista de Ciências Humanas e Sociais | ISSN: 2447-0244
v. 6, n. 2, jan-jun. 2020.
Missões

APRENDIZAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULANDO TEXTO E IMAGEM SOBRE O FAZER DOCENTE

LEARNING ABOUT INCLUSIVE EDUCATION: ARTICULATING TEXT AND IMAGE ABOUT TEACHING

Recebido em 15/06/2020
Aceito em 08/08/2020

Suzana Cavalheiro de Jesus[1]
Maria Helena Mena Dutra[2]

Resumo: O presente texto configura-se em sistematização de dados oriundos de uma pesquisa sobre formação docente, para atuação em educação inclusiva, no município de Dom Pedrito-RS. A etapa aqui descrita é composta por narrativas de uma professora de classe comum, do ensino regular, sobre seu trabalho junto a estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao longo de suas falas, deparamo-nos com constatações que dizem respeito não apenas aos planejamentos acessíveis, mas à reconfigurações do ambiente escolar. Percebeu-se ainda, que suas análises partiam majoritariamente de observações sobre o cotidiano da sala de aula. Com base nisto, este artigo busca articular relatos e fotografias do trabalho em sala de aula, no esforço de explorar o potencial da imagem para narrar o fazer docente, que ao constituir-se na relação com os estudantes, ensina sobre educação inclusiva.

Palavras-chave: Imagem; Narrativa; Inclusão; Cotidiano docente.

Abstract: The present text is configured in the systematization of data from a research on teacher training to work in inclusive education, in the city of Dom Pedrito-RS. The stage described here is composed of narratives of a regular class teacher, of regular education, about her work with students with special educational needs. Throughout his speeches, we come across findings that concern not only accessible planning, but the reconfiguration of the school environment. It was also noticed that his analyzes were mostly based on observations about of the classroom. Based on this, this article seeks to articulate their speeches with images of their work in the classroom, in an effort to explore the potential of the image to narrate the teaching profession, which when constituting itself in the relationship with students, teaches about inclusive education.

Keywords: Image; Narrative; Inclusion; Daily teaching.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva enquanto perspectiva adotada pela educação brasileira, passa a ser uma realidade a partir da Política Nacional de Educação Especial, do ano de 2008. Este documento passa a definir o atendimento de educação especial como apoio ao ensino comum,

[1] Doutora em Antropologia Social, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito. UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br
[2] Licenciada em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito. E-mail: mhelenamdutra@gmail.com

especialmente por meio das salas de recursos multifuncionais e centros especializados. Com isso, classes e escolas especiais são definitivamente compreendidos, em nível de política pública, como espaços que impedem a equidade do acesso à educação escolar. As matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais passam a ser feitas nas classes comuns do ensino regular, com atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno (BRASIL, 1996; 2008).

Este cenário, despertou, e ainda desperta, questionamentos sobre o "preparo" de docentes da educação básica, para o ensino de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por conta disso, desenvolvemos, no ano de 2018, uma pesquisa, vinculada ao trabalho de conclusão de curso da autora 1, sobre formação continuada de professores, na área da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Dom Pedrito-RS.

A partir dos dados coletados na secretaria de educação do município, percebeu-se que as estratégias de formação estavam ligadas ao trabalho docente e às iniciativas individuais dos professores. Algumas ofertas externas, como cursos de extensão da Universidade Federal do Pampa ou ações da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) eram incorporadas ao planejamento de formações, a depender das parcerias estabelecidas.

Sem um planejamento específico para a formação em educação inclusiva, autora 1 (2018), dedicou-se a compreender o cotidiano de uma colega de curso, que atuava em escolas públicas da rede municipal e que ensinava estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, direcionamos esforços para registros de suas narrativas sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e as estratégias pedagógicas que foi criando, no cotidiano, para alfabetizar seus alunos.

Neste cenário, cabe destacar que estamos tratando narrativa, conforme o descrito por Bruna Franchetto:

> Todo texto de narrativa oral é uma mensagem transmitida dentro de uma sociedade, de uma cultura, dentro de um contexto, por meio de uma língua determinada e os ouvintes entendem porque sabem a língua e os significados da cultura. O estilo é o jeito do narrador contar. O estilo é a ligação entre cultura, língua, estória e narrador. O narrador sabe usar a sua língua para fazer arte com as palavras; é o estilo oral, que tem também sons não lingüísticos, como os que imitam barulhos e animais (onomatopéias), e gestos e olhares. O estilo distingue o uso normal da língua, na comunicação do dia a dia (informal), do uso artístico, bonito, estético (formal). O estilo narrativo é quase um estilo poético, meio prosa meio poesia (FRANCHETTO, 2003, p. 07).

Com base nisso, entendemos narrativa enquanto *performance*, ou seja, enquanto ato dotado de intencionalidade, composto por palavras, pausas e entonações. Langdon (2008)[3] elenca cinco elementos essenciais da performance, os quais consideramos para fins de registro e análise dos dados:

> 1. *Display* ou a exibição do comportamento frente aos outros.
> 2. *A responsabilidade de competência* assumida pelos atores. Estes devem exibir o talento e a técnica de falar e agir em maneiras apropriadas.
> 3. *A avaliação* por parte dos participantes. Se foi uma boa *performance* ou não.
> 4. *Experiência* em relevo - as qualidades expressivas, emotivas, e sensoriais se constituem a experiência emergente. Assim, o ato de expressão e os atores são percebidos com uma intensidade especial, onde as emoções e os prazeres suscitados pela *performance* são essenciais para a experiência.
> 5. *Keying* ou sinalização como metacomunicação – atos performáticos são momentos de ruptura do fluxo normal de comunicação, são momentos sinalizados (ou *keyed*) para estabelecer o evento da *performance*, para chamar atenção dos participantes à *performance*. A sinalização focaliza o evento e indica como interpretar a mensagem a ser comunicada (Bateson, 1998). Servindo como metalinguagem, indica como interpretar a mensagem e estabelece um conjunto de expectativas sobre os atos a seguir (LANGDON, 2008, p. 168).

Assim, propomos aqui refletir acerca dessas narrativas a partir de um processo de *entextualização*, descrito por Bauman e Briggs (2008), como o cerne da ação de descentrar um discurso . Em linhas gerais trata-se do trabalho de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade, ou seja, em um texto, o qual, por sua vez, pode ser extraído de um contexto interacional. Nesta perspectiva, o texto é entendido como um discurso tornado passível de *descontextualização* . Logo, a *entextualização* pode incorporar aspectos do contexto, de tal forma que o texto resultante carregue consigo elementos de sua história. Do mesmo modo, esse processo possibilita que a capacidade reflexiva do discurso seja compartilhada com todos sistemas de significação .

Além de narrativas orais, o trabalho contou com registros fotográficos no espaço da sala de aula, a fim de articular imagem e texto, analisadas a partir de uma dimensão interpretativa (GEERTZ, 2008). Diferente do texto, a imagem permite interpretações relacionadas com experiências vividas de cada uma/um que a contempla, e a união entre imagem e texto é capaz de articular diferentes sentidos. Segundo Novaes (2008), a imagem contribui por estar ligada a realidade e por possibilitar leituras totalmente diferentes e profundas, dramatizando contextos diversos, cuja percepção varia de cada receptor.

[3] Com base em formulações de Bauman (1977).

A partir das fotos, cada receptor poderá ter uma interpretação distinta, de acordo com suas experiências de vida, inclusive experiências de escolarização. Os questionamentos acerca da história de vida de cada personagem serão diversos e conduzirão a respostas distintas porque, conforme veremos, o significado não é fixo. Com foco na professora, são poucas as crianças que aparecem (oito), sem clareza de seus rostos. Contudo, é uma sala que recebia aproximadamente trinta crianças, as quais demandavam atenção de uma professora que precisava incluir todas elas: já que a realidade, independente de transtornos ou deficiências é que a sala de aula sempre foi heterogênea se pensar nas diferenças de modo de pensar, de religião, de comportamento, de educação familiar, e tantas outras peculiaridades que cada ser humano carrega nas suas experiências de vida, que nos faz seres únicos, com percursos de aprendizagem também singulares.

Fabris (2007, p. 08), destaca que por ser "construída ou tomada no calor da hora, a fotografia é vista pela sociedade como a evidência do que aconteceu no momento em que o operador voltou sua câmera para um determinado referente". Porém, neste artigo, a foto é tão texto, quanto os relatos docentes, pois entendemos que de modo semelhante à escrita, a imagem permite discorrer sobre diferentes construções de realidade.

A fotografia surge aqui como recurso que também possui o potencial de narrar, que possibilita discutir a inclusão daqueles estudantes a partir do dia a dia de uma professora que não se sente amparada apenas pela oferta de AEE. Ela enfrenta tais questões conforme seu entendimento pessoal, observando, conversando com os estudantes e descobrindo meios de como organizar atividades interessantes e eficazes, que garantam o aprendizado.

Com base nisso, tomamos a ideia de cotidiano, a partir de De Certeau (2008), descrevendo-a por meio de relatos e imagens da sala de aula. A professora em questão é mencionada a partir de seu primeiro nome, Sandra, cuja autorização de publicização, acompanha a autorização do uso de sua imagem. Destacamos a importância da experiência, verbalizada e fotografada, a qual confere sentidos muito peculiares à perspectiva inclusiva da política educacional. Na esteira das discussões de Maluf (1999), entendemos que a dimensão subjetiva e/ou pessoal, confere uma compreensão mais ampla desse fenômeno, de uma forma não convencional, mas bastante elucidativa dos desafios vividos cotidianamente pelas/os docentes.

IMAGEM COMO NARRATIVA

Conforme Novaes (2008), as imagens fotográficas são signos que visam uma identificação plena com a coisa representada, iludindo o leitor em termos de naturalidade e transparência, escondendo os mecanismos de representação dos quais resultam. Como consequência teríamos uma eficiente eloquência da imagem, que se relaciona de forma tensa com o texto, o qual, por sua vez, possui significados mais fixos.

Para Novaes (2008) o texto remete à autoria e as imagens ao referente que representam. Nessa perspectiva, essa escrita, carregando nossas percepções acerca do cotidiano docente, diz respeito às nossas interpretações e estudos sobre educação inclusiva em Dom Pedrito, já as imagens, dizem respeito à professora. Ou seria ao ato de ensinar? Ou aos sentidos dados à inclusão? Podem haver uma série de significados, mas são significados circunscritos, já que estamos escrevendo sobre um certo universo profissional e para um certo público (leitores de um periódico). Do mesmo modo, enquanto parte de uma mesma reflexão, imagem e texto carregam muito da pessoa que produz a imagem, desde a escolha daquilo que se está fotografando, até o posicionamento da câmera e a seleção das fotos que fazem parte deste artigo.

De acordo com Rial (1995, p. 120) imagem e texto são semiologicamente distintos, especialmente porque a primeira é dotada de um caráter "analógico", de uma iconicidade. Porém a supervalorização da analogia pode provocar distorções, de modo que se faz necessário "circunstanciá-la". Atitude que também precisa ser adotada com relação à suposta polissemia da imagem, ou seja, aos inúmeros significados que pode carregar dependendo do leitor.

Nesse sentido, sem negar as possíveis tensões entre imagem e escrita, mas questionando a obviedade da imagem e o caráter fixo do texto expostos por Novaes (2008), ao mesmo tempo em que procuramos relativizar a polissemia, produzimos esta escrita percebendo imagem e texto como parte de uma única narrativa. Utilizando a ideia do texto etnográfico como narrativa, nos termos de Bruner (1986), recorremos às reflexões de Barthes (2001) acerca da ideia de que a narrativa coloca escrita e imagem nos mesmos termos semiológicos. Analisando a ideia de mito enquanto fala, ou seja, enquanto sistema de comunicação, o autor afirma que a escrita e a imagem chegam ao limiar do mito, dotadas da mesma função significante, como constituintes de uma linguagem objeto.

Nessa perspectiva, tomando como base as reflexões de Barthes (2001), é possível dizer que a etnografia também é constituída de dois sistemas semiológicos que apresentam-se deslocados, um em relação ao outro: o sistema linguístico (língua), que constitui a linguagem objeto; e a própria descrição etnográfica que constitui-se em metalinguagem.

Atentando para as distinções postas por Rial (1995) e as semelhanças trazidas por Barthes (2001), estamos entendendo que fotografia e texto são semiologicamente distintos, mas que na narrativa possuem funções significantes que se aproximam e se complementam.

Historicamente a imagem é objeto de reflexão da pesquisa social, seja através da fotografia, seja através da linguagem fílmica (GROSSI et. all., 2006; GONÇALVES, 2008). Piault (2000), destaca que etnologia e cinema participaram de uma descoberta comum de identificação, apropriação e, talvez, de absorção e assimilação do mundo e de suas histórias. Mesmo as fotos de Malinowski, constantemente referenciadas como ilustrações e criticadas por serem posadas, possuíam uma função em seu trabalho, visavam segundo aponta Samain (1995), mostrar detalhes, comprovar, estabelecer relações e questionar sobre os dados da sua pesquisa.

Rocha (1995, p. 110) destaca que a utilização da linguagem visual, na elaboração do texto etnográfico, compõe uma construção pautada na "consciência imaginante" do pesquisador. A autora caminha no sentido de desconstruir a ideia de que a linguagem visual é uma explicação de dados empíricos, definindo-a como uma forma de narrativa, produzida a partir da estruturação simbólica do pensamento do etnógrafo. Assim, fazendo uso de uma linguagem que é constituída pelas formas, é possível que o pesquisador produza uma escrita etnográfica que, enquanto estética do imaginário, constitui-se em um modo de dizer somente possível com a utilização da imagem (Ibid.).

As maneiras de produzir este modo de dizer encontram muitas inspirações na literatura antropológica. As sequencias de Pierre Verger (SOUTY, 2008), as pranchas de Samain (SAMAIN, 2004) são exemplos especialmente "bons para pensar" esse tipo de construção. Pensando em uma articulação entre texto e imagem que pudesse expressar a atenção da professora aos gestos, ansiedades e conexões estabelecidas por seus estudantes, a partir dos conteúdos trabalhados, apresentamos uma costura de imagem e palavras que tem como centro o cotidiano e o aprender a ser professora, a partir deste cotidiano.

A sala de aula



Descrição da imagem: Mulher, negra, cabelos curtos, em frente a um quadro de sala de aula, olhando para o horizonte, enquanto seis alunos estão sentados à sua frente e uma aluna está em pé observando a janela. Ao lado da mulher, uma cortina está enrolada para possibilitar a entrada de sol pela janela. No quadro branco estão escritas atividades da disciplina de português. A foto está nas cores preto e branco. Fim da descrição.



Descrição da imagem: Mulher, negra, em pé, atrás de uma mesa, corrigindo caderno de uma aluna que está à sua frente esperando. Dois alunos estão esperando em pé com os cadernos ao lado da colega. Os demais, cinco alunos, estão sentados. No quadro branco estão escritas as atividades orientadas pela professora do segundo ano. A foto está nas cores preto e branco. Fim da descrição.



Descrição da imagem: Descrição da imagem: mulher, negra, cabelos curtos, com semblante sorridente, está lendo o caderno de um estudante. Outros três estudantes estão em pé, em torno da professora, com cadernos em mãos. Fim da descrição

O COTIDIANO QUE ENSINA

As imagens aqui apresentadas, foram registradas antes de iniciarmos a pesquisa sobre formação de professores e tinham como destino um trabalho sobre espaços de atuação profissional de mulheres. Contudo, o estreito vínculo com Sandra, a professora aqui retratada, possibilitou que as fotos fossem objeto de análise da pesquisa sobre formação em educação inclusiva. Sem linearidade, percorreu-se um caminho de idas e vindas, de narrativas orais, que remeteram a fotografias feitas anteriormente, que não tinham como propósito narrar o fazer docente. Para além de pôr luz sob o que vislumbramos em sua sala de aula, as fotos nos mostraram a importância de pensar a imagem, enquanto diário de campo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Por vários anos, a professora Sandra teve alunos incluídos, com necessidades especiais de aprendizagem. É marcante em sua trajetória, um aluno com Síndrome de Willians. Ela conta que este aluno veio com a mãe de Caxias do Sul-RS, com relatos de que não se comunicava com os colegas de aula, que permanecia sempre o mesmo lugar, dentro da sala, e que não desenvolvia as atividades. Quando chegou na turma sob sua responsabilidade, ela preocupou-se em posicioná-lo em uma classe perto de sua mesa, para dar o atendimento devido. Isso foi bastante positivo, ele aprendeu a ler e fazer cálculos, mas não escrevia!

Observando seus processos de construção de hipóteses, percebeu que sua escrita era estruturada por uma espécie de código: círculos e traços que ele conseguia identificar. Por exemplo, quando desenhasse dois círculos, estava a demonstrar o nome dele: era um padrão que se repetia, um sistema simbólico eficiente para entender seus apontamentos.

Quando perguntada sobre de que forma acontecia a adaptação do planejamento para incluir este aluno, a professora conta que tudo o que passava no quadro para a maioria dos alunos era escrito de forma pontilhada para o aluno incluído, em seu caderno - essa era a forma de ele ter a matéria registrada, para estudar. Sandra conta que ele gostava de traçar as linhas pontilhadas com canetinha, o que tornava o processo de registro, de certo modo, prazeroso. Segundo ela, uma curiosidade, nesse caso, é que o aluno lia com domínio mas “pulava” algumas palavras. Havia dias em que ele não se interessava pela aula e pedia à professora para assistir

filme, ao que ela atendia, emprestando seu celular. Lembra que ele sempre foi uma pessoa muito tranquila e amorosa, algumas vezes ria exageradamente por motivo desconhecido. Ele ficou por dois anos no quarto ano e na sequência avançou para o quinto ano no turno da manhã.

Sandra recorda que teve uma estudante que não conseguiu avançar na aprendizagem, por motivo desconhecido. Também não tinha laudo que apresentasse alguma especificidade da mesma e que viesse acarretar prejuízos à aprendizagem. Este caso foi mais difícil, com menos amparo, e a menina somente aprendeu a escrever a letra "B".

Outra experiência relatada pela professora foi com um aluno com Síndrome de Down. Lia e escrevia, mas nem sempre mostrava-se com disponibilidade em fazê-lo, não copiava o texto completo e tinha muita vergonha de ler para os colegas. Quando questionada sobre o suporte pedagógico, dado que a escola tem sala de Atendimento Educacional Especializado, a professora diz não acreditar na percepção de que o AEE seja a solução de todos os desafios postos pela educação inclusiva. Ressalta que o atendimento acontece uma vez por semana e que a professora responsável atende também em outra instituição, o que impede planejamentos que não sejam apenas compensatórios.

Ao mesmo tempo em que fala com orgulho de seus alunos, frisa as dificuldades, as incertezas e lamenta não alcançar ideias que sejam de fato diferenciadas, programas de formação que envolvam todos os profissionais da educação. Destaca que a realidade de sala de aula é muito complexa para desenvolvermos planos de aula padronizados, destinados para uma suposta maioria de estudantes que aprendem de forma típica. Não ter ajuda para desenvolver aulas diferenciadas que contemplem a ideia inclusão surge em suas narrativas como uma forma de barreira, demasiadamente difícil de transpor.

Deparamo-nos com a sala de aula enquanto um lugar, nos termos de Michel de Certeau (2008) – pensado para um grupo de estudantes, com quadro branco, mesa de docente e determinado número de classes. Não há inovações do ponto de vista estrutural, há sim práticas, capazes de tornar este lugar, um espaço de inclusão. Espaço, para o autor, é um lugar praticado, de modo que:

> Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade para duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar próprio e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.
> Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo

> animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem univocidade nem a estabilidade de um "próprio".
> Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito (DE CERTEAU, 2008, p. 201-202).

De Certeau (2008) pontua que os relatos carregam o potencial de transformar espaços em lugares ou lugares em espaços. Ouvir Sandra, sobre o cotidiano que é criado e transformado em sua sala de aula, nos confere um quadro sobre práticas inclusivas, mas também nos coloca diante de movimentos do espaço escolar. Nem todo o estudante com dificuldade de aprendizagem significativa é considerado incluído, especialmente porque não tem "laudo". Ao mesmo tempo, o estudante com laudo tem o diagnóstico mencionado apenas no início da conversa, porque para o trabalho em sala de aula, esse tipo de "enquadramento clínico" mostra-se pouco significativo.

Vieira, Ramos e Simões (2019, p. 04), ao analisarem narrativas docentes sobre deficiências destacam que a escola se insere em uma conjuntura social que contribui para um trabalho pedagógico embasado:

> em linhas abissais também presentes na sociedade repartida em que vivemos. Em sala de aula, há aqueles estudantes que têm seus modos de ser aluno valorados, pois dão "respostas" aos professores com base no que foi previamente planejado, os quais convivem no lado visível das linhas abissais. Em contrapartida, no lado invisível, são lançados aqueles que possuem modos diferenciados de se relacionarem com os conhecimentos – pessoas que vivenciam o que vem sendo denominado de "fracasso escolar".

Para os autores, a relação com a deficiência envolve um processo anterior de negar diferenças, pautado em um currículo que tem como base alguns estoques de cultura, os quais limitam compreensões sobre a sociedade. Assim, os desafios da educação inclusiva estariam, primeiramente, em superar a reprodução de formatos excludentes. Nesta pesquisa, descrita por Vieira, Ramos e Simões (2019) e realizada em uma escola do município de Vila Velha-ES, percebe-se uma ênfase, dos docentes pesquisados, na necessidade do laudo, na necessidade do atendimento de Educação Especial e em relatos pautados naquilo que o estudante "não

consegue fazer". Os dados mostram-se em oposição às narrativas de Sandra, que não nega a importância do AEE, mas percebe que não é a única possibilidade de se efetivar práticas inclusivas. Sua experiência é parte desta constituição e o movimento de olhar para si, trazido pelo instante narrativo, possibilita uma ampla análise sobre limites e potencialidades de colocar a diferença no centro do planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos com Sandra, que o fazer docente inclusivo não depende exclusivamente de formação específica – ponto de partida de nossa investigação. Em suas reflexões, tampouco a presença da sala de AEE é descrita como chave para o sucesso da inclusão. Ela nos ensina sobre saber observar o estudante, sobre desengessar não somente o currículo, mas também o planejamento docente.

Em sala de aula, ela é sempre muito firme, rigorosa e amável com a turma. Lançar mão do celular como recurso não é algo costumeiro. Avaliar se foi adequado ou não também é um exercício difícil, deslocado das práticas corriqueiras. É a professora que corrige caderno a caderno, que registra as aprendizagens e as dificuldades de seus estudantes. É uma professora que busca por espaços formativos, que ingressou na Universidade já com vários anos de experiência no magistério, que atua na educação pública, com parcos recursos, mas com um olhar treinado para compreender como cada um de seus estudantes aprende.

Em nenhum momento nos listou "receitas" para a inclusão dar certo. Analisou com cautela sua própria experiência e falou de anseios. Quando questionada sobre desafios, não falou apenas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas sim da escola ou da escolarização tal qual está posta e que não consegue satisfazer todas as demandas apresentadas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias.** 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. "Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social". **Revista Ilha.** 8 (1): 185-229, 2008.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRUNER, Edward. "Ethnography as Narrative", in Victor Turner e E. Bruner (org.). **The Anthropology of experience.** Illinois: University of Illinois Press, 1986.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo.** 2 Ed. Basília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000.

COLLIER, John. **Antropologia Visual – a fotografia como método de pesquisa.** São Paulo: EPU, EDUSP, 1973.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano – Artes de Fazer.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes. 2003.

FRANCHETO, Bruna. As artes da palavra. In: **Cadernos de educação escolar indígena**-3º grau indígena- v.2, n.1, Barra dos Bugres: UNEMAT, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Marco Antônio. **O Real Imaginado – etnografia, cinema e surrealismo em Jean Rouch.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

GROSSI, M. P.; MOTTA, A; CAVIGNAC, J. (Org.) . **Antropologia Francesa no Século XX.** Recife: Massangana, 2006.

FABRIS, Anateresa. Discutindo a imagem fotográfica. **Domínios da imagem,** Londrina, v. I, n. 1, p. 31-41, NOV. 2007

LANGDON, Esther Jean. "Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: a Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs". **Revista Ilha.** 8 (1): 163-183, 2008.

MALUF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. In. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999

NOVAES, Sylvia Cauby. 2008. "Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico". **Mana** 14(2): 455-475, 2008.

PIAULT, Marc Henri. **Anthropologie et cinéma.** Paris: Nathan, 2000.

ROCHA, A.L.C. "Antropologia das formas sensíveis; entre o visível e o invisível, a floração de símbolos". In. **Horizontes Antropológicos, Antropologia** Visual, Ano l, vol 2, l995.

RIAL, C. S. "Por uma antropologia do visual". In. **Horizontes Antropológicos,** n.2, Porto Alegre: PPGAS, UFRGS, 1995.

SAMAIN, Etienne. " Ver e dizer na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia". In. **Horizontes antropológicos** n.2, P.A.p.19-48, 1995.

SAMAIN, Etienne. "Margareth Mead e Gregory Bateson" In: ALVES, André e SAMAIN, Etienne**. Os argonautas do mangue precedido de Balinese character (re)visitado**. Campinas: Unicamp/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

SOUTY, Jérôme. **Pierre Verger:** a escrita do Outro com imagens. Conferência realizada em 14 de novembro de 2008. Disponível em http://doiscliques2008.blogspot.com.br/2009/01/pierre-verger-escrita-do-outro-com.html

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial,** v. 32, Santa Maria, 2019.