



## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR**

Daniele Noal Gai – UFRGS

**Resumo:** Este texto traz anotações, análises e impressões acerca do AEE (atendimento educacional especializado) como espaço potencial para intervenções pedagógicas e favorecimento de processos inclusivos. Propositivo e um tanto prescritivo. É composição de pesquisa desenvolvida no período de 2009 a 2012. Texto vivo de pesquisa e perguntas: Como um atelier de aprendizagens o AEE oferece meios, agulhas, pincéis, blocos, jogos e aqueles instrumentos (im) possíveis para a aprendizagem do aluno com deficiência? AEE é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). As nuances das histórias vividas, observadas, acompanhadas, registradas, fotografadas e descritas neste texto provocam perguntar sobre o AEE. Indicam perguntar sobre qual a magia para a atuação pedagógica inclusiva, o planejamento pedagógico inclusivo e a intervenção pedagógica inclusiva – num fazer-se escola contemporânea.  
**Palavras-chave:** AEE; atelier de aprendizagens; inclusão

### **Atelier, Circo e educação: anotações, análises e impressões acerca do AEE**

Este texto traz anotações, análises e impressões acerca do AEE (atendimento educacional especializado) como espaço potencial para intervenções pedagógicas e favorecimento de processos inclusivos. É parte da Pesquisa “Retrato Escolar, infâncias e deficiência” desenvolvido no período de 2009 a 2012 com previsão de encerramento em 2013. Propositivo e um tanto prescritivo. Um texto vivo de pesquisa e perguntas. Uma delas, pergunta-se aqui: 1 - Como um atelier de aprendizagens o AEE oferece meios, agulhas, pincéis, blocos, jogos e aqueles instrumentos (im) possíveis para a aprendizagem do aluno com deficiência?

Previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e descrito no Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, entende-se como “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

As nuances das histórias vividas, observadas, acompanhadas, registradas, fotografadas e descritas neste texto provocam perguntar sobre o AEE. Mais especificamente, indica perguntar sobre qual a magia para a atuação pedagógica inclusiva, o planejamento pedagógico inclusivo e a intervenção pedagógica inclusiva. Que, por sua vez, e não necessariamente seguindo uma programação, potencializaria o acesso, a aprendizagem, a permanência e a inclusão de pessoas com deficiência nos fluxos (leves-líquidos) da escola contemporânea.

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. (LARROSA, 2008, p. 03).

### **O assistente de mágico: o aluno do AEE**

Desenhando a caneta no pulso. Um relógio com ponteiros tatuados no corpo. Rabiscando bigodes em personagens. Inventando sérias mentiras para contar meias verdades. Mexericando com amigos e criando inimigos invisíveis. Guerrilhando com ventos. Escorregando na lama. Escondendo a Arte embaixo do tapete. Reencaixando o vaso da avó quebrado no chute a gol. Saltando poças d'água. Perdendo livros em praças. Observando, sentado, quem faz tudo isso e que ele acompanha com olhos vibrantes e sorri. Com

deficiência leve, com deficiência muito leve, tão pouca coisa, severa limitação, imobilizante comprometimento...

Fala-se de crianças, de alunos criando e aprendendo-se.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos-to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2008, p. 10).

As linhas escritas por Kohan (2008) acerca do conceito de devir-criança talvez ajudem a confundir o que já se tentou explicar nos manuais sobre o desenvolvimento infantil; sobre a criança e as fases de desenvolvimento; sobre as áreas de desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo e lingüístico da criança escolar. Sobremaneira, faz explodir as histórias constitutivas e a periodização evolutiva caracterizada pelo passo-sobre-passo dos estágios que caracterizam o atraso no desenvolvimento da criança com deficiência e delimitam o estágio final de desenvolvimento da criança com deficiência. Essa sobreposição de imagens de falta à pessoa com deficiência encobre as brechas de construção, os espaços de interação, os vãos de criação, as fendas de invenção, os espaços de fuga e devir-sujeito.

Como criar pós-conceitos sobre devires criança em contrapartida de pré-conceitos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência?

O devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo ‘sempre contemporâneo’, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. (KOHAN, 2008, p. 6).

No encadeamento dessa citação, as palavras de Skliar (2005, p.18) servem para antecipar que “a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos

especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com a sua historicidade”.

Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio [...]. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras formas de vida possíveis. (CANGUILHEM, 2000, p. 113)

Foi preciso estabelecer sintomas como na medicina orgânica: foi preciso nomear, classificar, organizar, umas em relação às outras, as diferentes doenças; foi preciso fazer etiologias de tipo medicina orgânica procurando no corpo ou nas predisposições os elementos capazes de explicar a formação da doença (FOUCAULT, 2002, p. 390)

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. (FOUCAULT, 2002, p. 54)

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”. (DELEUZE, 2006a, p.238).  
Nessa direção talvez se torne possível pensar a educação como espaço para fazer fugir, experimentar, desterritorializar, perceber, estranhar, deslocar, devir. “Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação”. (ZOURABICHVILI, 2004, p.30)

A criança é, em Nietzsche, origem, começo absoluto. E a origem está fora do tempo e da história. O artista busca sua própria infância porque deseja a possibilidade pura. E busca também devolver a infância à matéria com que as palavras recuperem sua primitiva inocência, sua primitiva liberdade, à margem ou aquém das contaminações às quais as submeteu o uso dos homens. Por isso, a origem não tem a ver com o novo como futuro, visto que aí estaria prisioneira de um tempo linear e progressivo, aliado da história; nem com o novo como renascimento ou como ‘revival’, posto que aí estaria próximo da nostalgia superficial, despreocupada acrítica, que no fundo não encontra senão o mesmo de sempre. A origem tem a ver, sim, é com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade, ou caso se queira, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea. E por isso é capaz de apagar tanto o caráter do passado, quanto o caráter do futuro. A criança não tem nada a ver com o progresso, tampouco nada tem a ver com a repetição. A figura da criança não remete a uma pontuação do tempo em direção ao passado, como ainda na velha cultura humanística, para a qual a idade de ouro já passou e é irrecuperável, ainda que suscetível, isso sim, de uma emulação insuficiente. E tampouco remete a uma pontuação do tempo em direção ao futuro, para o qual o paraíso se projeta sempre num horizonte inalcançável, ainda que suscetível naturalmente, de uma aproximação sempre incompleta. A criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, absolutamente atual, porém fora da atualidade, como tirando a atualidade de seus escaninhos e separando-a de si mesma, absolutamente presente, porém fora de presença, como separando o presente de si mesma. A criança suprime o histórico pela aliança do presente com o eterno. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, dialético, mas está cheio de clarões de

intermitências. A criança é um presente fora do presente, isto é, um presente inatural, intempestivo. (LARROSA, 2005, p. 122-123)

O excerto enuncia alunos com deficiência que pouco se reconhece como crianças? Mais ainda, cita alunos com deficiência e seus devires crianceiros? A estranheza que mobiliza aproximar-se do outro, de devirem bestiais, de devires hiperlinks, de brechas de enunciação, de espaços de experimentação outros, é uma questão contemporânea e urgente nas problematizações das práticas em AEE.

Os alunos com deficiência são amarrados nas terapias e metodologias de habilitação, reabilitação e recuperação do idiota, do incapacitado, do imperfeito, do todo-deficiente... Quando não estão no atendimento da deficiência, esses alunos estão supostamente incluídos em salas de aula do ensino comum. Em alguns casos estão incluídos em atividades educativas criativas e potentes. Porque em tantos outros casos o aluno com deficiência não constrói labirintos e compõe fugas para si?

Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 10)

Artaud dizia que, fora do "plano", havia este outro plano que nos cerca "com um prolongamento obscuro ou com uma ameaça segundo o caso". É uma luta, e que não comporta jamais, por isto mesmo, uma suficiente clareza. Como criar para si CsO sem que seja o CsO canceroso de um fascista em nós, ou o CsO vazio de um drogado, de um paranóico ou de um hipocondríaco? Como distinguir os três corpos? Artaud não pára de enfrentar este problema. Extraordinária composição de Para acabar com o Juízo de Deus: ele começa por amaldiçoar o corpo canceroso da América, corpo de guerra e de dinheiro; denuncia os estratos que ele chama de "caca"; a isto opõe o verdadeiro Plano, mesmo que seja o riacho minúsculo dos Tarahumaras, peyotl; mas ele conhece também os perigos de uma desestratificação demasiado brutal, imprudente. Artaud não para de enfrentar tudo isto e aí sucumbe. Carta a Hitler: "Caro Senhor, eu lhe havia mostrado em 1932, no café do Ider, em Berlim, numa das noites em que nos havíamos conhecido e pouco antes de sua tomada do poder, as barragens estabelecidas sobre um mapa que era tão somente um mapa de geografia, contra mim, ação de força dirigida num certo número de sentidos que o senhor me designava. Eu levanto hoje, Hitler, as barreiras que havia colocado! Os Parisienses têm necessidade de gás. Vosso, atenciosamente A.A. — P. S. claro, estimado senhor, isto não é apenas um convite, é sobretudo uma advertência...". Este mapa que não é somente de geografia, é como que um mapa de intensidade CsO, onde as barragens designam limiares, e os gases, ondas ou fluxos. Mesmo que Artaud não tenha conseguido para ele mesmo, é certo que através dele algo foi conquistado para nós todos. (Ibidem, p. 24-25)

### **Atrás do nariz do palhaço: a professora do AEE**

O que é feito atrás do pano? Sob a caixa do mágico? Antes do riso do palhaço? O que se esconde? O que se mostra? O que se esconde e poucas vezes se mostra no AEE? Apenas o professor de AEE pode produzir enunciados e proferir impressões acerca do aluno com deficiência? Quem está autorizado a tirar da cartola aprendizagens e alegrar a avaliação escolar?

O desafio: abusar, e, ao mesmo tempo, trair a educação especial ortopédica que se dedica, ainda, nestes tempos leves-líquido: a enrijecer; a corrigir; a adequar; a normalizar; a homogeneizar... O AEE corrige, concerta, ajusta, adequada, adapta? O AEE serve à terapêutica?

O antigo “labirinto dos behavioristas, no qual uma diferença nítida e permanente entre itinerários certos e errados, e aqueles que erravam ou abandonavam a trilha correta eram invariavelmente punidos”, sobrevive e faz caminho na escola contemporânea que quer ser inclusiva? (BAUMAN, 2011, p. 118).

*“somos nós e os outros. Eles, os alunos, e eu, a professora deles. Como se apenas eu, uma única professora, pudesse assumir compromisso com a diferença e , que temo, com a educação diferenciada.”*

*(Professora de AEE da Rede Municipal de Santa Maria/RS)*

*“andamos pelo pátio. Vai ao banheiro e volta a sentar ali na árvore. Todos os dias seguimos esta rotina: chega, pega pela mão, me puxa e vamos de um lado para o outro pela escola”*

*(Professora da Rede Estadual de Altamira/PA)*

*“uma vez na semana entro na turma e junto com as professoras referência fazemos a aula e o apoio a todos os alunos, tanto aqueles que atendo em AEE como aqueles que teoricamente não necessitam um apoio”*

*(Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS)*

Uma aproximação com o cotidiano escolar e com paisagens em transição (CERTEAU, 2007) desencadeiam maneiras outras e, por que não dizer, estranhamente paradoxais, de se deparar com a deficiência. Haja vista o idiota epilético Dostoiévski (2002, p.30) que em romântica catarse diz: “Consideram-me um idiota? Entro em algum lugar e penso: ‘Pois bem, me consideram um idiota, mas apesar de tudo eu sou inteligente e eles nem adivinham’”.

Existe um contorno falho, como desenho em branco pontilhado para colorir, entre a idiotia do idiota e o idiotismo do suposto esperto e “sabichão”. A própria professora em seu

fazer-se mestre escorrega num lugar de idiotia, lugar que a colocam ou que ela própria se coloca por vezes. O que nada tem de mau.

Rhythμός: é o ritmo admitido um mais ou menos ou um menos, uma imperfeição, um suplemente, uma falta, um ídios, o que não entra na estrutura, ou entraria nela à força. Lembrar-se do que disse Casals: o ritmo (rhythμός) é o atraso. Ora, somente o sujeito (ídios) pode “atrasar” o ritmo – isto é, realiza-lo. (BARTHES, 2003, p. 68-69)

Sanatório: meio absolutamente autárquico; comporta intradependência de afetos; plenitude afetiva. No sanatório, encontra-se todos os afetos que se quer; nenhuma necessidade do exterior. Uma vez lançada a estrutura do Viver-junto, ela dura como um homeostato perpétuo. (Só a guerra de 14 vem, para Hans, quebrá-la). Para o visitante: repulsão e atrasão. Fascinação: a morte; não porque ali se morre, mas porque é eterno. (BARTHES, 2003, p. 71)

### **Atrás do pano: o AEE, uma professora e uma turma**

Uma turma de alunos com marcas de deficiência, que encontram-se esporadicamente ou que nem se conhecem. Uma turma de alunos desconhecidos e que tem em comum a vida escolar, histórias de família, históricos de alegrias, instantes de exclusão e propensão à inclusão. Uma turma de crianças ou adolescentes ou adultos que são atendidos em horários diferentes, por suas necessidades educacionais diferentes, por seus níveis de aprendizagens diferentes e ciclos de ensino incompatíveis.

AEE como sigla exclamativa? A! E! E! Ou Â. É. Ê. Ou A? E? E? AEE como uma sala a mais na escola? Como único espaço com equipamentos diversificados e com uma organização diferenciada das salas de aula comuns? Como espaço de depósito de bons materiais pedagógicos, lúdicos, artísticos, midiáticos? AEE como sigla interrogativa? Como local destinado à terapêutica? Como espaço ocioso? Como local fronteiro? Como espaço de curiosidade ou espanto?

AEE como espaço potencial de pesquisa sobre históricos de vida e históricos de práticas pedagógicas, como lugar de arquivamento de produções de alunos em intervenção inclusiva, como lócus de constatação de práticas e constatação de aprendizagens. Sobre tudo (aí está a filiação, a experiência e a autorização a bandeiras), ressonâncias pedagógicas.

### Intervenções artístico-pedagógicas: propositivas...



[Fotocartografia de Secretaria municipal de educação da Região Xingu/PA - arquivo da autora]



[Fotocartografias de Escola da Região Xingu/PA - arquivo da autora]

De maneira que nas andanças pelo território nacional, ou além-contornos, possam servir: planejamentos, proposições e intenções de atuação em AEE (atendimento educacional especializado). Uma escola é uma experiência. Cada escola é uma experiência. Uma escola é uma experiência que ressoa. Uma invenção de escola e possibilidades de educação para quem se quiser pode servir àqueles que aprendem como àqueles que desviam os rumos, que experiencia, por vezes estaciona, que escolhe parar e, segue, adiante no seu curso, se fazendo e aprendendo (o gerúndio usado aqui para indicar algo acontecendo, em movimento, escorregando na história).

O AEE diz do problema, escreve sobre as dificuldades, enumera hipóteses sobre as necessidades educativas, faz inferências sobre a deficiência, mas, obrigatoriamente, sugere como sobrepor-se a tudo isso. O AEE ensina como estudar, como fazer esquemas, como entender, como aprender, como ler, como escrever, como sentar, como brincar, como se deliciar, como se encantar, como se amar a descoberta de si mesmo por si mesmo, não comparado ao em si de outrem. Uma vida como obra, uma vida como obra e arte?

“[...] se pousarmos o olhar sobre os efeitos das obras acabadas, descobrimos em algumas uma particularidade que as agrupa, opondo-se a todas as outras. Essa obra, colocada à parte, divide-se em partes inteiras, sendo que cada uma comporta algo capaz de criar um desejo e de satisfazê-lo. A obra oferece-nos em cada uma de suas partes o alimento e o excitante ao mesmo tempo. Ele desperta continuamente em nós uma fome. Como recompensa do que lhe cedemos de nossa liberdade, dá-nos o amor pelo cativo que nos impõe e um sentimento de uma espécie deliciosa de conhecimento imediato; e tudo isso despendendo, para a nossa grande alegria, nossa própria energia [...] e sentimo-nos possuidores para sermos magnificamente possuídos. (VALÉRY, 1999, p.189)

Espinosa de Nietzsche? Foucault de Deleuze? A filosofia da diferença sugeriria perguntar: como criar para si dispositivos de vida? A mesma, em bandeira, grifaria: como viventes temos força potente! Insistem em interrogar exclamando: O que pode um corpo? O que pode corpos que se mexem, cureoseam e que se compõem? O que pode uma criança mexericando, cureoseando, criançando? O que pode um pensamento mexendo-se, curioso a pensar? O que pode um pensamento pensando? O que pode jovens experienciando as juventudes possíveis? O que pode alunos com deficiência experimentando seus possíveis? O que pode corpos cintilantes a experimentar?

Não o sabemos. Mesmo com toda nossa arrogância e petulância científicas, nunca o saberemos. E nesse não saber talvez encontremos um ponto de partida para outros poderes, para outras forças e potências da infância. Temos sabido tanto sobre a infância, temos discriminado tanto suas faces, temos projetado tanto seu futuro que,

para fortalecer e dinamizar as forças infantis que habitam em todos os corpos, talvez seja propício deixar de saber, justamente... o que uma criança pode ou não pode. “Não sabemos” e, nesse gesto, pode entrar a potência da surpresa, do inesperado, do não antecipado, do que não podemos saber mas também não queremos saber porque se o soubéssemos, como o sabemos, porque o sabemos, ficaria excluído o que nosso saber deixou do lado de fora. Não sabemos o que pode uma criança, de qualquer idade. Também não sabemos o que pode uma educação infantil. Quem sabe esse gesto aberto, atento, a espreita, possa dar lugar a uma nova infância, das crianças e também da educação infantil. (KOHAN, 2008, p.10)

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as fugas e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade. (GALLO, 2008, p. 78)

“Desloquemo-nos agora para o campo educacional. Como conceber uma “educação maior”, instituída, e uma “educação menor”, máquina de resistência?”. (GALLO, 2008, p. 64). “Primeiramente, vossas crianças repetem como papagaio. Elas cultivam uma só faculdade, a memória, enquanto nós exercemos a inteligência, o gosto e a imaginação. Vossas crianças decoram”. (RANCIÈRE, 2007, 45).

Sugere-se atenção a corpos severos. Sugere-se olhar a severidade de corpos disformes. Descarnar o severo e dar a ver e dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar a deficiência. Sobretudo, descarnar o severo e dar a ver e dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar espaços escolares, intervenções pedagógicas e processos inclusivos. “[...] Um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma” (FOUCAULT, 1986, p. 31).

“Produzir o mapa dos gestos e dos movimentos de uma criança autista, combinar vários mapas, para várias crianças [...]” (DELEUZE & GUATTARI, 1996a, p. 23). “Em outros casos, ao contrário, nos apoiaremos diretamente sobre uma linha de fuga que permite explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões” (Ibidem, p. 24). “Cada um passa por tantos corpos em cada um” (Ibidem, p. 48)!

## **Referências bibliográficas**

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

BRASIL. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008.

BARTHES, Roland. **Como viver juntos:** simulação romanesca de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977/Roland Barthes; texto estabelecido, anotado e apresentado por Claude Coste; tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Arte de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1. São Paulo: Ed 34, 1996a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 3. São Paulo: Ed 34, 1996.

DELEUZE, Guilles. **Empirismo e subjetividade:** ensaio sobre a natureza segundo hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G. **Espinosa** - Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Guilles. **A ilha deserta:** e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Guilles. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DOSTOIÉVSK, Fiodor. **O Idiota.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais.** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf). Acesso em julho de 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDI A.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf). Acesso em janeiro de 2008.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALÉRY, Paul. **Primeira aula do curso de poética**. In: *Variedades*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1999.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 37, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.