

# PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOCENTES NA ÁREA DE LINGUAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA REALIDADE DO IFES

## TEACHER PERCEPTIONS AND REFLECTIONS IN THE AREA OF LANGUAGE ON SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE REALITY OF IFES

## PERCEPCIONES Y REFLEXIONES DOCENTES EN EL ÁREA DEL LENGUAJE SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA EN LA REALIDAD DE IFES

Juliana Junca Zaché<sup>1</sup>  
Rivana Zaché Bylaardt<sup>2</sup>  
Alexandre Luiz Polizel<sup>3</sup>

**Resumo:** A presente investigação tem por objetivo traçar reflexões sobre as percepções de uma professora da área de linguagens, no que toca a educação especial e inclusiva na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Para tal, a presente investigação, de carácter qualitativo e exploratório ancorado nos estudos narrativos e das histórias de vida, guiou-se por meio de uma entrevista guiada por roteiro semiestruturado contendo 11 questões abertas. A entrevista foi audiogravada, transcrita e posteriormente analisada por Análise Textual discursiva. Evidenciou-se que as percepções e reflexões da docente colocam-nos a pensar as educações especiais e inclusivas vinculadas ao campo da disposição ética, das condições de ação, da percepção do(s) Outro(s) e da contingencialidade.

**Palavras-chave:** Educação; Linguagem; Educação Especial e Inclusiva; Compreensão e Interpretação.

**Abstract:** The present investigation aims to outline reflections on the perceptions of a teacher in the field of languages, regarding special and inclusive education in the reality of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo. To this end, the present investigation, of a qualitative and exploratory nature anchored in narrative studies and life stories, was guided by an interview guided by a semi-structured script containing 11 open questions. The interview was audio recorded, transcribed and later analyzed using discursive Textual Analysis. It was evident that the teacher's perceptions and reflections make us think about special and inclusive education linked to the field of ethical disposition, conditions of action, perception of the Other(s) and contingency.

**Keywords:** Education; Language; Special and Inclusive Education; Understanding and Interpretation.

**Resumen:** Se objetiva con esta investigación esbozar reflexiones sobre las percepciones de un docente en el campo de lenguas, sobre la educación especial e inclusiva en la realidad del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Espírito Santo. Para ello, la presente investigación, de carácter cualitativo y exploratorio anclado en estudios narrativos e historias de vida, se condujo por una entrevista guiada por un guión semiestruturado que contiene 11 preguntas abiertas. La entrevista fue grabada en audio, transcrita y posteriormente analizada mediante Análisis Textual discursivo. Se

---

<sup>1</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus São Mateus. E-mail: Juliana.zache@ifes.edu.br

<sup>2</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus São Mateus. Líder do Kultur – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades. E-mail: rivana.zache@ifes.edu.br

<sup>3</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus São Mateus. Líder do Kultur – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades. E-mail: alexandre.polizel@ifes.edu.br

evidenció que las percepciones y reflexiones de la docente nos hacen pensar en la educación especial e inclusiva vinculada al campo de la disposición ética, las condiciones de acción, la percepción del Otro(s) y la contingencia.

**Palabras clave:** Educación; Lenguaje; Educación Especial e Inclusiva; Comprensión e interpretación.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O TDAH é um transtorno do neuro desenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. De acordo com o DSM-5, o Transtorno do Déficit de Atenção prevalece na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos e pode ser classificado como leve, moderado ou grave.

Esse Transtorno gera complicações em diversas áreas, abrangendo âmbitos sociais, acadêmicos, profissionais e intrapessoais. Desta forma, indivíduos afetados pelo transtorno podem apresentar desempenho aquém do esperado, aumentando a probabilidade de enfrentarem dificuldades no emprego, insucesso profissional e desafios nos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar e de trabalho.

No contexto educacional, o transtorno representa um fator de um problema para o desempenho acadêmico, isso pode ser evidenciado quando o sujeito apresenta dificuldades em compreender o assunto geral do texto, fazer conexões com as informações textuais e o contexto apresentado, memorizar e recordar conteúdos aprendidos. Ademais, mostra, também, uma dificuldade em manter-se focado, relembrar informações já aprendidas, além de apresentar comportamentos como falar exacerbadamente e interromper a fala das pessoas que estão a sua volta.

Esses impasses podem representar obstáculos significativos para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que o transtorno tende a impactar a memória, as habilidades comunicativas e a capacidade de planejamento, que são fundamentais para o processamento linguístico (DARROZ; ROSA; FAVERO, 2020).

Assim, é preciso que reflitamos que tal processo formativo possui relação direta com os processos de leitura, sendo a leitura uma aptidão imprescindível e enriquecedora que desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ser humano e na expansão do conhecimento. Ela envolve a decodificação de símbolos, como letras e palavras, para compreender o significado de um texto. Além disso, é uma habilidade básica para a comunicação, oferecendo uma série de benefícios cognitivos, educacionais e sociais como: desenvolvimento cognitivo, ampliação do vocabulário, melhoria na habilidade de compreensão,

estímulo à imaginação e criatividade, fonte de informação, meio de comunicação e interação social etc.

A compreensão e interpretação da leitura é uma atividade complexa, contudo é uma ferramenta fundamental para atuar com sucesso na escola e nas atividades cotidianas. No entanto, a prática da leitura, em sua totalidade, é um desafio que demanda diversas habilidades de ordem linguística e cognitiva, uma vez que a habilidade leitora demanda diferentes níveis de conhecimento, abrangendo tanto o domínio do léxico e da gramática da língua quanto o conhecimento de mundo ou enciclopédico adquirido por meio de leituras prévias e experiências vividas. Além disso, é essencial possuir conhecimentos específicos relacionados a diversos gêneros e tipos textuais. Dessa forma, à medida que um leitor adquire informações através de leituras e vivências, ele desenvolve uma maior capacidade de fazer previsões, realizar inferências e interpretar as pistas formais deixadas pelo autor. Isso também inclui a habilidade de (re)estruturar hipóteses à proporção que avança na leitura para construir o significado do texto.

Vemos assim que nos emerge uma questão: Como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) afeta o processo de compreensão e interpretação de texto?

Em tal aspecto, o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) pode impactar significativamente o processo de compreensão e interpretação de texto. O indivíduo que possui TDAH é caracterizado por apresentar dificuldade de concentração, impulsividade, hiperatividade, dificuldade em organizar informações, fazer inferência e antecipação, memorização etc. Segundo Leda Tessari Castello-Pereira (2004) é comum, em função desses aspectos, a dificuldade de compreensão na leitura, porque além de haver dificuldade no processamento, as representações não são mantidas pelo tempo necessário para que possam ser processadas.

A ação de ler estimula um encadeamento de atitudes na mente do leitor, designadas estratégias de leitura. Normalmente, o leitor utiliza estratégias como seleção, predição, com base nos indícios que ele vai percebendo durante a leitura, levanta hipóteses, antecipando informações. A inferência também é uma estratégia relevante no processo de interpretação de texto, por meio dela o leitor complementa a informação disponível utilizando seus conhecimentos prévios. Infere-se por intermédio do que está explícito na superfície do texto, bem como o que se tornará explícito mais à frente.

Constantemente os leitores dominam sua leitura para garantir-se o sentido. É o autodomínio, conduta constante do leitor, que consiste em fazer a conexão entre o que ele supõe e as respostas que ele vai adquirindo por intermédio do texto.

Quando as expectativas criadas por meio de estratégias de previsão não são confirmadas, surge um momento de incerteza. O leitor, nesse momento, revisa a hipótese inicialmente formulada, cria outras possíveis interpretações e revisita partes anteriores do texto para fazer as correções necessárias. Esse processo é conhecido como estratégia de autocorreção. A seleção, previsão, inferência, autocontrole e autocorreção são estratégias que agilizam e aprimoram a leitura, tornando-a mais eficiente.

Portanto, percebe-se que para ler é fundamental realizar ações mentais que são adquiridas por meio da prática regular. A aquisição dessas estratégias implica a execução de operações que podem ser prejudicadas pelo comprometimento das funções executivas. As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas de alto nível que desempenham um papel fundamental no planejamento, na organização, na atenção e na resolução de problemas. Indivíduos com disfunções executivas podem ter dificuldades em regular seu próprio comportamento e em processar informações de maneira eficiente.

Além disso, a dificuldade em controlar impulsos e manter a atenção pode levar a leituras apressadas e superficiais, nas quais detalhes importantes são negligenciados. A inferenciação eficaz muitas vezes exige uma abordagem cuidadosa e reflexível à leitura, o que pode ser um desafio para aqueles com TDAH.

Para conseguir selecionar aspectos cruciais do texto, antecipar informações, fazer inferências, avaliar as previsões e inferências relacionando-as aos conhecimentos prévios e, a partir disso, elaborar novas inferências, confirmar ou refutar as hipóteses e inferências realizadas, reavaliando as hipóteses anteriormente formuladas e construindo ou não outras, é necessário empregar certos subdomínios do comportamento que tendem a ser prejudicados em indivíduos com TDAH. Esses subdomínios incluem a capacidade de selecionar, planejar, antecipar, monitorar, relacionar e ter flexibilidade para alterar estratégias Mattos *et al.* (2003, p. 66-67 apud Leda Tessari Castello-Pereira, *s/p*).

Neste tocante, a presente investigação tem por objetivo traçar reflexões sobre as percepções de uma professora do campo de linguagens, no que toca à educação especial e inclusiva na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

## DESENHO E DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO

A considerar que esta investigação guia-se pelo intuito de traçar reflexões sobre as percepções de uma professora do campo de linguagens, no que toca a relação entre TDAH e os processos de compreensão e interpretação de textos a partir de sua vivência docente, optou-se por uma investigação qualitativa de aspecto exploratório ancorado nas teorias dos Estudos Narrativos.

Assim, a presente investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa visto que coloca-se a investigar singularidades e aspectos contingenciais do fenômeno estudado, sem a intenção de esgotar o findar a analítica do tema, mas de compreender-se enquanto movimentação de identificar características (dentre várias outras possíveis) do campo de estudo. O olhar qualitativo assim coloca-se na busca de olhar elementos a partir de um contexto localizado, procurando compreender o fenômeno e traçar reflexões sobre o mesmo enquanto embasamento para trabalhos e incursões futuras (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Deste perspecto, o presente trabalho ancora-se em um olhar exploratório, ao passo de que o fenômeno-tema estudado será explorado ao passo que processos de interpretação, reflexão e inferência permitirão, junto à bibliografia especializada, explorar o mesmo. A pesquisa de cunho exploratório também visa em seus processos reflexivos oferecer subsídios para a área de estudo e para servir de bases e fundamentos para outros trabalhos no porvir. Esta exploração, assim, se dá por um olhar contingencial e da especificidade do objeto de conhecimento a ser explorado e da compreensão do fenômeno que este possibilita.

Esta exploração situa-nos na espacialidade do se indagar acerca de: por quais meios será pensado o fenômeno estudado? Este modo de situar e territorializar a pesquisa levou-nos a pensar por meio dos estudos narrativos. Tal campo nos permite compreender que os pensamentos e compreensões sobre os objetos de conhecimento se dão e se organizam por meio de recursos linguísticos e narrativos. Estes modos de organizar, divulgar e expressar compreensões podem ser realizados por inúmeros modos de enunciar e estilizar o narrar, sendo a narrativa um dos elementos que nos permitem compreender o como os fenômenos (estudados) são percebidos e elaborados. Assim, o presente trabalho caracteriza-se por um olhar-escutar as narrativas enquanto elementos que nos contam sobre a realidade e sobre as possibilidades de compreendê-las.

Para isto, a presente pesquisa fez-se na região norte do estado do Espírito Santo, buscando ouvir narrativas de um sujeito que situa-se e atua em uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Nesta instituição, de onde o sujeito percebe e fala, são oferecidos cursos técnicos, superiores e de ensino médio integrado ao técnico, nas áreas de mecânica e eletrotécnica. Cursos que voltam-se a pensar as aplicabilidades de saberes, técnicas e tecnologias das ciências aplicadas do campo das físicas e dos materiais, e que possui também um núcleo-coordenadoria que empenha-se em investir nas formações do núcleo comum.

A instituição possui dentro de seu organograma funcional Núcleos de Ensino, Pesquisa e Apoio ao Ensino, dentre eles o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), que organiza e orienta processos e intervenções de diagnose da realidade dos estudantes e Atendimentos Individuais Especializados, contando com os professores dos núcleos técnicos e comuns.

Dentre tais professores que atuam no ciclo comum, a presente investigação buscou desenvolver a escuta de uma professora da área de linguagens, visto que esta possui experiência e atribuições funcionais de desenvolver Atendimentos Individuais de Apoio a estudantes com necessidades especiais, bem como ocupa-se e investe em sua prática docente a atuação frente aos processos de formação para leitura e interpretação do mundo e dos aportes do campo das linguagens (da língua portuguesa e da língua espanhola, no caso da referida docente). Tal professora foi selecionada para o desenvolvimento da escuta por sua característica de atuar com formações que atravessam a compreensão e interpretação, bem como por possuir proximidade e atuação para com estudantes que apresentam demandas de necessidades especiais de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Para tal, a referida professora foi procurada pessoalmente e foi realizado convite para a mesma participar de investigação por meio de uma entrevista. Após o aceite da professora, foi acordada uma data para realização da entrevista, que ocorreu no mês de novembro de 2023, na própria instituição em que a mesma atua. A entrevista foi realizada e guiada por um roteiro semiestruturado (LAKATOS; MARCONI, 1996) composto por 11 questões, sendo:

- 1- Professora, você poderia se identificar?
- 2- O que você compreende como Educação Especial?
- 3- O que você compreende como Educação Inclusiva?
- 4- Falando em educação inclusiva, irei abordar o tema Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Quais são as dificuldades que você enfrenta na sala de aula com alunos que possuem este tipo de transtorno?

- 5- Como essas dificuldades com as quais você se depara em sala de aula interfere no desenvolvimento de suas aulas?
- 6- Quais métodos você tem utilizado para trabalhar com estudantes nesta condição de TDAH?
- 7- Você considera que estas estratégias têm sido eficazes em sua aula?
- 8- Nas atividades de interpretação de texto, os alunos que possuem TDAH, como eles se comportam na fase de aplicar inferências ao texto, para interpretar?
- 9- Além deste obstáculos da sala de aula, a questão da dificuldades nas inferências de forma pessoal, quais outros obstáculos que você observa que estes alunos com TDAH enfrentam no campo das linguagens?
- 10- Você observa que o aluno com TDAH tem esta dificuldade de concentração, e por isso muitas vezes ele é um aluno de pouca leitura. Como você percebe a relação entre ser um aluno com TDAH, e esta relação com a pouca leitura, tem a relação com a dificuldade de interpretação?
- 11- O que você acredita que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo tem que realizar, como instituição de educação, para melhorar o atendimento a estes alunos com TDAH ?

A entrevista foi audiogravada com o suporte de um aplicativo de gravação de *smartphone*. Posteriormente à gravação, a entrevista foi transcrita com o suporte do *software* de transcrição *transkriptor*®, sendo posteriormente extraída a transcrição para o formato “.docx” e realizada conferência e revisão, por meio de uma leitura atenta e da escuta do áudio para garantia da transcrição fidedigna do dito. A transcrição teve enfoque na textualidade das falas, não sendo objeto desta análise os processos de entonação, pausa e outras performances para além do enunciado.

Com a transcrição em mãos, foi desenvolvida um olhar para estes por meio de Análise Textual Discursiva, ancorados em Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), guiando-se por um movimento de base hermenêutica-fenomenológica, ancorado nos três momentos da análise: i) Desmontagem do texto por processos de unitarização e desconstrução, buscando identificar enunciados e fragmentos que operam enquanto unidades de sentido e podem ser recombinados e articulados para melhor compreensão dos fenômenos estudados; ii) Estabelecimento de relações por meio de processos de categorização, buscando voltar o olhar as unidades-fragmentos e combiná-las buscando sentidos e interpretações por meio destas; iii) A percepção de emergências dos sentidos no processo de combinação e formulação textual-narrativa ao passo que as desmontagens e articulações são desenvolvidas. Buscou-se por estas etapas buscar fragmentos de falas que auxiliam na compreensão do objeto de estudo sem, com isso, voltar-se a categorias analíticas finais, mas com um maior enfoque em discutir tais apresentações.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sujeita de pesquisa situa que é “professora de língua portuguesa e língua espanhola [...] área de estudos no mestrado e cursos na área de tradução literária e feminismo [...] está há 9 anos ministrando estas disciplinas”. Para a professora, a educação especial é algo que é “muito mais que uma questão de nomenclatura”, sendo que a mesma situa:

[...] muito mais que uma nomenclatura (Professora)  
 [...] temos a necessidade de nomear as coisas (Professora)  
 [...] trabalhar com alunos que tem suas especificidades (Professora)  
 [...] título educação especial nada mais é para mim do que uma nomenclatura (Professora)  
 [...] os mecanismos que iremos utilizar para trabalhar com estes alunos, para mim, seriam denominados educação especial” (Professora)

O que vemos nesta fala é que a percepção do campo das educações especiais pela docente conferem ao menos um duplo movimento: i) um movimento de nomeação enquanto um ato de criação e atribuição de sentidos, da instauração de um campo de atuação que se forma buscando compreender outros atravessadores da realidade do contexto educacional e formar sujeitos que compreendam e operam conceitos que possibilitem esta melhor compreensão – o nomear assim encontra-se articulado a criar possibilidades de entendimento do Outro (BIANCHETTI, 1995); bem como ii) a compreensão do campo e da nomeação criativa desta enquanto a construção de um espaço que pensará os processos e os mecanismos que receberão esta nomeação, o que vemos, assim, enquanto um nomear ligado a criar um campo e também criar suas formas, dispositivos e mecanismos para tal (KASSAR, 2011).

Esta perspectiva, leva a professora a situar que a mesma vê este campo da educação especial como um eixo específico de um campo mais abrangente da educação inclusiva, o que notamos em:

a educação inclusiva, ah, eu acho que é um pouco mais abrangente. Eu acho que a educação inclusiva, ela, ela, é a educação que consegue abarcar os sujeitos da sociedade que são de alguma forma considerados como minoria, por diversos motivos. Então quando eu trabalho questões relacionadas a sociedade em que eu valorizo a mulher, isto é uma educação inclusiva; quando eu valorizo as culturas afrodescendentes, isto é uma educação inclusiva (Professora)  
 dentro da educação inclusiva, está a educação especial (Professora)  
 seria algo mais amplo, seria justamente trabalhar com as questões minoritárias e trazê-las para dentro da sala de aula (Professora)

O que vemos em tal fala da docente é um movimento triplo de desvinculação- vinculação, aspectos éticos-políticos e sociais.

No que toca o aspecto de desvinculação vinculativa da educação inclusiva e da educação especial, ao passo que compreende que tratam-se de elementos separados que encontram-se vinculados, visto que a educação inclusiva seria um elemento norteador para pensar a relação da educação com os sujeitos reconhecidos enquanto membros de um grupo minoritário. Com isso, compreende-se que as educações inclusivas enquanto campos investem na escuta, acolhimento e práxis a partir das minoridades, de grupos que são subalternizados e atravessados pelo olhar do outro enquanto sujeitos de uma posição “menor”, de um ato de “ser menos”. A leitura do outro na posição de ser menos, para Paulo Freire (2005) é aquela que subtrai valorativos de humanidades do Outro, que é lido enquanto ‘menos humano’, logo pode ser tratado de forma diferenciada (ou até mesmo ignorada, eliminada e excluída). Esta minoridade confere também ao ser subtraído do ideal de humanidade, de ser colocado em uma posição de menos poder, menos fala, menos escuta, menos valorização e investimento – o que pontuamos aqui junto a Richard Miskolci (2009) é que tais minorias não são necessariamente numéricas, mas de posições de poder, reconhecimento e legitimidade.

Um segundo aspecto evidenciado na fala da professora se dá em relação a uma articulação do campo da educação especial ao campo da educação inclusiva, que envolve uma discussão de aspecto ético e político. Isto se dá pelo compromisso da educação inclusiva se dar em relação à percepção dos sujeitos enquanto posição de minoridade, logo, é compromisso de aspecto ético-político da relação de ao compreender tal posição de sujeito-grupo buscando criar um cenário equânime a estes (KERN, 2005).

Tal aspecto encontra-se relacionado a um terceiro elemento, que desloca a compreensão do Outro da educação especial-inclusiva, não enquanto sujeito mas enquanto um ser atravessado por elementos identitários de um grupo. A condição a ser pensada na educação especial-inclusiva se dá em relação à compreensão do indivíduo enquanto aquele que possui suas características específicas, mas estas situando estes enquanto figura representativa (ao menos em elementos simbólicos) de um grupo. Esta percepção para com o grupo-identidade faz com que os sujeitos implicados na percepção da educação especial-inclusiva se dá no reconhecimento deste grupo enquanto demandante de educações outras como um reflexo social (DUSCHATZSKY; SKLIAR, 2000).

Tais percepções da professora se dão considerando atravessamentos e mecanismos que atravessam os campos da educação especial, a situar:

[...] pensando em mecanismos que podem ser de apoio, pensando em mecanismos que podem ser metodologias diferenciadas, pensando na utilização do NAPNE por exemplo. São estratégias de apoio a estas pessoas que podem ter alguma especificidade física e temos que adequar o espaço aquela especificidade. Pode ser uma especificidade cognitiva e eu tenho que adequar minha aula, tentar adequar isso” (Professora)

Algumas dificuldades que podemos elencar [...] divido em dois blocos. O primeiro é a pessoa, o aluno, a aluna, [...] que se movimenta bastante e conversa bastante, que não consegue prestar atenção mas ao mesmo tempo faz um movimento no entorno da sala. E o Outro que não faz este movimento, ele está ali, mas tem dificuldade de fazer as relações (não que o outro não tenha), [...] que ele tem dificuldade de se concentrar, mas que não conseguimos reparar nisso (Professora)

Aquele aluno que se movimenta bastante chama mais atenção, então já conseguimos dar uma atenção maior, pede para parar, chama atenção, pede para participar (Professora)

Quando o aluno não faz movimento em sala de aula [...] está ali quietinho e não exterioriza, a dificuldade é reconhecer como tal (Professora)

Como são muitos alunos não conseguimos prestar atenção em todos e às vezes passa despercebido pela gente (Professora)

O que vemos na fala da professora são três elementos, aspectos que tocam os mecanismos para produção, a percepção dos atravessadores do sujeito em termos de dimensões de aprendizagem e das próprias características do sujeito.

No que toca a percepção de que é necessário compreender mecanismos para operação e produção de processos de educação especial e inclusiva, vê-se que tais mecanismos refletem aspectos de um campo arquitetônico-estrutural, mecanismo da produção de setores e núcleos que especializam-se no atendimento e no suporte e (como é o exemplo do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais). Estes elementos dão subsídios para que o trabalho da educação especial torne-se possível em termos de recursos e espacialidades para tal (KERN, 2005).

Ao mesmo tempo, há elementos que dizem dos desenhos e práticas da percepção das dimensões de aprendizagem, ao passo que é perceptível na fala da professora as condições física-sensoriais e cognitivas do sujeito. Tal aspecto não é a produção de uma dicotomia do sujeito, não é o entendimento do ser enquanto dividido, mas de um olhar para a identificação das inteligências sensoriais e os sentidos disponíveis e do aparato cognitivo (em termos de

desenvolvimento e habilidades) para compreender as discussões as quais pode-se valer (NEVES, 2017).

Um terceiro elemento a ser considerado são as próprias características e modos de ser dos sujeitos da educação especial (e inclusiva), ao passo que o sujeito compartilha características com as nomeações de sua posição em termos sociais de aprendizagem, todavia este não se configura enquanto um sujeito pleno de um grupo que possui suas variações diferenciativas (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000). Vê-se que isso que os modos de comportar-se dos estudantes da educação especial, mais ativos ou mais introspectivos, apresentam o quanto estes fazem-se disponíveis ao olhar do Outro e de passível percepção do ser educador. A percepção da dificuldade envolve, assim, uma sensibilidade de quem vê, mas a disponibilidade do Outro a ser visto (LERNER, 2015) – o que configura também elementos de aspectos éticos-políticos e de condições estruturais para o ser visto-escutado.

A professora pontua que, ao considerar tais aspectos, é importante que também se leve em consideração que:

Eu acho que isso interfere com uma preocupação de tentar fazer com que o aluno compreenda, neste sentido (Professora)

Às vezes repetir mais vezes um conteúdo, ou um exemplo, trazer vários exemplos, como forma de tentar chamar atenção do aluno, de parar e falar ‘vamos tentar entender isso aqui’ e ele por vários motivos não consegue se concentrar, e eu buscando estratégias para fazer com o que o aluno tente se concentrar e prestar atenção nesta situação (Professora)

Faz com que o conteúdo demore um pouco mais a ser explicado (Professora)

Pode causar ..., não um desconforto, mas as vezes as pessoas conseguiram entender mas este aluno não, e eu tentando trazer este aluno, tentando fazer ele prestar atenção no texto, no exemplo, isso pode fazer com que a aula demore um pouco mais na explicação do conteúdo (Professora)

Em sala de aula não utilizo nenhum método específico, pelo menos não de forma estudada [...] justamente porque é uma sala de trinta e tantos alunos, então o que eu faço é tentar trazer o aluno para sala de aula quando eu percebo que o aluno me dá uma liberdade para isso (Professora)

O que percebemos na fala da professora é que há um movimento e uma percepção de que há um movimento triádico no pensar as suas práticas e seus encontros com a educação especial e inclusiva: o espaço, a técnica-tempo e o coletivo.

Tal olhar se dá ao considerar que as práticas das educações especiais que pretendem-se inclusiva se fazem dentro do espaço de sala de aula, sendo o atendimento individual especializado um suporte e calibrador das adaptações em face às especificidades do estudante em outras localidades. Este percepto leva-nos a pensar que o espaço e a construção deste se dá em relação ao conjunto de sujeitos que habitam este espaço e tempo durante as práticas educacionais. Assim, é compreendido que o espaço de “sala de aula”, em que os sujeitos com suas singularidades encontram-se em conjunto, é um espaço da diversidade, e com isso da

identidade, diferença e desigualdade, o que representa este espaço enquanto um âmbito coletivo (FREIRE, 2005; OMOTE, 1999).

Esta composição coletiva leva ao espaço de sala de aula, com seus múltiplos sujeitos em suas relações entre si, para com o ambiente e para com a professora, a demandar as técnicas de intervenção e mediação desta. Esta, ao identificar as dificuldades dos indivíduos, desloca seu olhar da ‘especificidade’ do Outro para o revisar de suas técnicas mediativas, sendo que opera processos de mediação e maior atenção. Neste sentido, a atenção da professora encontra-se nas técnicas e em como esta opera a relação com o tempo no qual opera e demanda a atenção do Outro. Há assim um cenário no qual a ocupação de um tempo para determinado conteúdo pode parecer mais efetiva para alguns, mais delongadas para outra, e nesta prática-técnica-temporalidade a própria noção do sujeito da atenção é borrada.

Este aprofundamento e adendo da professora é importante, pois leva-nos a pensar que a construção de uma educação especial para além das bases legais (BIANCETTI, 1995), encontram estrutura e operacionalidade na ação docente, compreendendo o olhar ao Outro, bem como compreendendo suas práticas e os outros sujeitos implicados nesta. A educação inclusiva se dá assim não no olhar para um único indivíduo de uma única condição, mas a percepção de análise de um tudo diverso no qual as multiplicidades e diferenciações demandam um olhar de escuta e manejo técnico (LERNER, 2015).

Evidente que se a docente é quem faz este manejo na seleção de técnicas, disposição do espaço-tempo e mediação do coletivo, ela o faz considerando e refletindo sobre sua própria postura e posição no processo de mediação-manejo:

[...] eu tenho muito cuidado de não ser incisiva e não ser, e acabar sendo inconveniente com o aluno, então sempre que possível pedir para o aluno participar, pedir para o aluno ler, as vezes eu trago uma imagem e um texto para fazer a relação entre uma linguagem não verbal e uma linguagem verbal (Professora)

Sempre com muita paciência e tentando medir isto muito bem (Professora)

Peço para um aluno ler e depois volto para este aluno (Professora)

A atenção que o professor dá a esta relação humana faz com que o aluno preste atenção, e eu faço isso com bom humor, eu faço isso brincando. (Professora)

[...] se ele não está afim de ler eu peço para outras pessoas (Professora)

[...] as vezes só chamar o nome dele (Professora)

Essa é a forma que eu tenho, é a minha relação humana, aluno-professor, ali que faz com que [...] eu acho que consigo fazer com que o aluno preste mais atenção e consiga, e consiga, entender (Professora)

Esta reflexão da docente nos traz e coloca-nos a pensar em ao menos três elementos: os sujeitos implicados no processo, a disponibilidade-acesso e as técnicas-práticas empregadas pela mesma.

A professora nos dá indícios em suas enunciações de que há múltiplos sujeitos implicados no processo educacional, bem como nas relações, articulações e desarticulações operadas em tal processo para construir um território para educação especial e inclusiva. Tal fala percebe-se que há sua posição enquanto professora que medeia, sendo sua mediação guiada pelo entendimento da educação enquanto processo de mediação e ação humana (FREIRE, 2005), o estudante na condição de possuir necessidades especiais para acompanhar e desenvolver-se no processo formativo, e o Outro, enquanto outros estudantes envolvidos no processo e que também operam elementos mediatórios e a construção de um cenário em comum. Lerner (2015) nos diria que este Outro é um terceiro que enlaça a relação, sendo o

Outro enquanto outros estudantes, o Outro enquanto outros textos, o Outro enquanto outras técnicas... O Outro enquanto um terceiro incluído a ser considerado no processo para garantia de criação de um cenário comum-coletivo, considerando as diferenças e na prática mediativa para sustentar tais relações de intervenção de inclusão.

Esta mediação processual, todavia, demanda uma disponibilidade-acesso tanto da posição de docente, quanto do estudante, quando do Outro-terceiro. Esta disponibilidade encontra-se configurada no que toca os processos de mostrar-se e permitir o acesso e a provocação do e pelo sujeito da educação especial, o que pode ocorrer por meio de brincadeiras caso esteja disponível a esta (NEVES, 2017). Considera-se que esta entrada no mundo do outro e a disponibilidade deste envolve uma percepção dos limites da professora, do estudante em condição de necessidades especiais e do próprio coletivo no qual este insere-se (KERN, 2005).

Na identificação de tais limites, a disponibilidade pode ser produzida no que toca às técnicas-práticas investigativas para produção desta disponibilidade-acesso: repetição, ler junto, ler com, ler do outro, escuta, participar... são exemplos que aparecem na fala da docente sobre o acesso e envolvimento dos sujeitos para construção e garantia de educações que propõe-se e fazem-se inclusivas. Tais práticas se dão no espaço de sala de aula e para além destas, sempre reconhecendo os limites e possibilidades que as mesmas oferecem:

Quando é uma atividade individual que eu passo, quando eu faço um atendimento individual, enquanto os alunos fazem atividades, eu me delongo um pouco mais para fazer o atendimento a este aluno. (Professora)

A partir do momento que eu sei, eu paro em uma mesa, paro em outra, e paro no do aluno também, pego uma cadeira, sento no lado, e faço perguntas mais amplas e vou afunilando isso. (Professora)

Eu parto de uma questão mais ampla e vou afunilando isso, vou de uma questão mais global para ir fazendo uma interpretação e ver se ele consegue ter uma compreensão dos elementos básicos do texto. (Professora)

Fazer uma leitura com ele funciona bem. Primeiro eu peço para ele ler, ele não entende, aí eu peço para ler em voz alta, aí eu falo ‘eu vou ler para você’, aí eu vou lendo e mudo a entonação quando chega em uma informação que eu considero que seja pertinente (Professora)

A mudança de entonação faz com que ele, ‘Opa, acho que isso é importante’, e também eu percebo que as vezes eu peço para ele ler em voz baixa, para ler mentalmente, eu pergunto e ele não entende (Professora)

Quando eu faço a leitura, vou mudando a entonação, ou peço para ele ler, quando eu faço a pergunta de novo ele já consegue entender melhor o texto (Professora)

Vou utilizando, dentro das minhas possibilidades de sala de aula, estas estratégias (Professora)

O que identificamos aqui são ao menos três aspectos na fala da docente: a percepção das possibilidades em sala de aula e de estratégia, as técnicas de ensino empregadas e os espaços de experiência formativas.

O que vemos é que a professora apresenta por reflexão que suas práticas e atendimentos aos estudantes de um modo coletivo e aqueles que demandam adaptações por suas necessidades especiais atravessam as possibilidades que a mesma dispõe. Tal aspecto produz um

reconhecimento de que as ações e atuações em sala de aula dão-se a partir da contingência e das condições que a mesma possui para operacionalizar suas práticas e criar a sala de aula enquanto um espaço formativo. Esta apresentação demonstra a compreensão da professora de que a própria sala de aula é uma composição que se faz na prática, e o próprio ser-agir docente envolve as condições de construção e operação de si em sua identidade (ou seja, há marcadores de diferenças na docente que dá suas condições de possibilidades práticas), sendo que a percepção do que é possível é o que torna autêntica a possibilidade das práticas e da criação de outros possíveis (SKLIAR, 2014).

Estas condições de possibilidades envolvem quais práticas possui e são possíveis em seu arsenal do fazer, bem como quais serão operacionalizadas e as experiências que esta produzirá: questionamentos, entonação, retorno, alternância da leitura... Tais aspectos refletem aquilo que se tem e o que se constrói em termos de práxis operacionalizadas em sala de aula e nas práticas mediativas de ser, estar e formar-se, enquanto sujeito da educação especial. Diz-se, com isso, que a educação especial não está dada, mas faz-se ao passo que a professora em sua potencialidade lança mão de práticas e técnicas para tal construção, e de o quanto o outro encontra-se disponível e age, reage ou resiste a estas. Tais técnicas e práticas, todavia, estão para além da professora e suas práticas, mas também encontram suas condicionalidades no espaço das quais é possível operacionalizá-las. Vê-se assim que o espaço de sala de aula coletivizado permite e opera ações-produções que são diferentes daquelas efetuadas, nas *práxis*, nos espaços de atendimento individualizado.

Ainda neste sentido, o perfil da turma também encontra-se relacionado à técnica e às condições de ação, ao passo que:

Algumas turma ajudam mais, algumas são mais silenciosas em que eu passo atividade eles fazem, outras menos pois há um movimento, e dentro de nossas realidades eu tento trabalhar (Professora)

Considero que minha estratégia talvez não seja a mais moderna, a mais desenvolvida, mas é o simples que eu consigo fazer dentro de uma sala de aula (Professora)

Eu percebo que tenho conseguido um bom desenvolvimento sim, justamente quando eu consigo quebrar esta barreira professor aluno, quando eu falo ‘menino, presta atenção’ e consigo fazer isso brincando, sem ofender, sem ele se sentir ofendido (Professora)

Acho que quando quebro essa barreira, quando quebro esta parede, tenho conseguido bons resultados. Percebo um avanço do aluno do início do ano até o final, principalmente na interpretação do texto, de conseguir entender minimamente, de ler o texto e conseguir explicar no final, e mesmo de não se sentir magoado ou constringendo (Professora)

É uma preocupação que tenho muito, de não constranger o aluno”(Professora)

Vemos em tal fala que há três elementos nos enunciados que tocam três aspectos: o agir dos sujeitos, a ‘contra-modernidade’ e a educação especial como prática de ruptura. Isto se dá pois há uma percepção da docente no que toca a educação especial, que os sujeitos são implicados nos processos pelas suas ações e práticas. O modo da turma se comportar, mais agitada ou mais quieta, influenciará no quanto o sujeito com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade irá reagir frente a expressar-se mais, camuflar-se mais em meio a ação agitada da turma ou retrair-se mais em um processo de introspecção e de uma agitação que é mais mental do que expressa no cotidiano do contexto educacional (DARROZ; ROSA; FAVERO, 2022). O mesmo vale para a ação da professora, nos modos de guiar e agir fazendo com que o outro participe, brinque, ‘preste atenção’, o que será efetuado no campo das ações dos sujeitos implicados no processo.

Este olhar para as ações não incorre em pensar ‘práticas inovadoras’, ou que se vendem enquanto soluções mais modernas e resolutivas de problemas, haja vista que tais estratégias empresariais e neoliberais são produtoras de diferença e de segregação. O olhar da professora é a operação de sua prática naquilo que se reflete enquanto ‘simples’, enquanto ações, técnicas e percepções do Outro – de modo altero – enquanto sujeito implicado no processo e que faz-se dizer e ser percebido pela disponibilidade do olhar do Outro-docente que atua nas mediações com caráter inclusivo. O “não moderno” é assim lido enquanto não dicotomizador, visto que a modernidade tem por suas características produzir dicotomias, e a educação inclusiva visa articular o que parece distante (SKLIAR, 2014).

Tal aspecto das práticas e alteridades incorrem em uma educação que opera na produção de quebras, de rupturas. Rupturas enquanto movimentos pedagógicos-técnicos que produzem fissuras no sistema que produz a diferença como elemento segregacional. A quebra da intervenção pedagógica, aqui, representa os processos de fraturar e borrar fronteiras de uma sistematização educacional, uma quebra da norma, onde o sujeito ‘não típico’ e o ‘típico’ não são tão diferenciáveis assim, apesar de manterem suas especificidades e diferenciações. É neste sentido que a fala da professora pontua que a quebra representa a superação de uma ‘barreira’, de uma ‘parede’, de um limite. A quebra é o espaço onde a educação inclusiva torna-se realizável, visto que na quebra há uma inclusão do coletivo em um ‘lugar outro’ em que os sujeitos participam (FREIRE, 2005).

Neste sentido, vemos também, a partir da fala da professora, que,

De forma independente não [conseguem inferir], eu tenho que ir passo a passo (Professora)  
 para ele [o aluno] chegar até o final [interpretar] eu tenho que fazer várias perguntas, e aí ele vai me dando as respostas para estas perguntas até que ele fala 'ah, então é isso' (Professora)  
 Eu tenho que ir puxando isso [a interpretação] (Professora)  
 Ele consegue [interpretar], a partir do momento em que eu vou mediando [...] fazendo isto com ele com pergunta (Professora)  
 Eu acho que a principal seria esta, a questão na área de linguagens, a questão interpretativa é a principal [dificuldade] (Professora)  
 O trabalho de interpretação é um trabalho mais demorado, mais lento, é um trabalho que requer uma concentração maior, se tem que prestar atenção no texto como um todo, e também nos detalhes e entrelinhas (Professora)  
 Eu acho que a interpretação textual é a maior dificuldade do aluno, mas na verdade, também, é a maior dificuldades de todos os estudantes (Professora)  
 Vivemos uma decadência interpretativa de um modo geral, que tem que ser considerado. É claro que talvez isso seja um pouco mais acentuado nestes alunos [com TDAH], mas não é algo que as pessoas tenham dificuldade e o aluno em especial tenha dificuldades, é um problema como um todo e a gente como sociedade tem que dar conta disso (Professora)  
 Esse problema [de interpretação] aparece de forma um pouco mais intensa no aluno com TDAH (Professora)

Ao falar isto, a professora situa a realidade específica de uma identidade-identificação da qual é interpelada: os sujeitos com TDAH em suas práticas de interpretação de texto. Vê-se que a professora faz então dois movimentos: um primeiro movimento de situar que os estudantes com TDAH apresentam dificuldades no processo interpretativo e de estruturação textual, visto que é um trabalho que envolve o delongar-se, concentrar-se, voltar o olhar ao conjunto e as entrelinhas, o que torna-se difícil para sujeitos em hiperatividade (que caracterizam-se pelo oposto a lentidão) e com déficit de atenção (que situam uma dificuldade em manter-se). Ao mesmo tempo que a professora faz esta indagação, a mesma pontua que há técnicas que permitem situar o sujeito em um regime de temporalidade do demorar-se: os questionamentos, a participação e demandar deste o ato enunciativo. Vê-se assim que, apesar do estudante na condição de TDAH apresentar estas dificuldades, estas podem ser balizadas (DARROZ; ROSA; FAVERO, 2022) pelo desenvolver e agir por técnicas que re-localizam os sujeitos em um tempo compartilhado.

Ao mesmo tempo que caracteriza a dificuldade de interpretação como um obstáculo que é encontrado nas relações de compreensão de texto junto a estudantes na condição de TDAH, a professora situa esta dificuldade como algo que encontra-se para além dos sujeitos desta

condição: a dificuldade interpretativa torna-se, assim, um sintoma do tempo e de nossas dinâmicas socioculturais.

A dificuldade de interpretação da realidade, a “decadência interpretativa” (Professora), vem como um sintoma do tempo, da aceleração, da hiperconectividade, da ruptura na noção de espaço-tempo compartilhado, do delongar-se e ruminar os elementos, do texto em face à ditadura da imagem e do espetáculo, do neonarcisismo e da falência da alteridade.... a dificuldade da interpretação da realidade torna-se assim um problema coletivo e coletivizado, sendo uma demanda dos espaços educacionais repensar a relação com o tempo e com as leituras do mundo possível, uma demanda que é substrato para as educações inclusivas da contemporaneidade.

A interpretação também vem articulada a outros efeitos-fenômenos possibilidade de pensar os sujeitos e as educações especiais, ao passo que:

A questão da escrita, também, as vezes, é uma problemática, justamente pela estruturação do parágrafo, o desenvolvimento, a concatenação das ideias; acho que isso também é um problema, mas a questão interpretativa é a principal (Professora)

Eu acho que ele [TDAH] não vai conseguir fazer essa leitura, ele as vezes não gosta e não se criou o habito de leitura [...] porque não consegue, e isso vai interferir diretamente na forma como organiza o pensamento, o que vai interferir na escrita, na forma de coerência textual e, claro, vai dificultar ainda mais no processo de interpretação, pois irão ocorrer lacunas no momento da leitura, para se ter uma compreensão global do texto (Professora)

Isso de não conseguir [interpretar], a gente não consegue afirmar, mas acredito que seria uma dificuldade muito grande, um martírio, o querer se concentrar e não conseguir, deve causar uma frustração muito grande, o que faz com que a pessoa ao longo do tempo nem tente, e isso irá interferir diretamente [na interpretação] (Professora)

O que vemos neste sentido, na fala da professora, é que o ato de ler o mundo e de escrever o mundo, enquanto movimentos interpretativos e enunciativos, encontram-se atrelados às possibilidades de codificar e decodificar o mundo. Vemos, assim, que a problemática das educações especiais são dificuldades do letramento contemporâneo, visto que a não competência de codificar e decodificar o mundo representa na não alfabetização humana do sujeito que o capacita a compartilhar os modos de ser, estar, situar-se e viver em comunidade em relação ao Outro (sujeito, coletivo e ambiente) (FREIRE, 2004). Não queremos dizer com isso que se este é um sintoma do tempo, que o estudante na condição de TDAH deva ter suas singularidades formativas ignoradas, mas vê-se que se não comunga-se conjuntamente de

possibilidades de codificar e decodificar o mundo, de *escrever* e interpretar as condições da realidade de um modo conjunto, torna-se ainda mais difícil tal aspecto quando o sujeito encontra-se em tal condição, pois deixa de estimular como um todo os sujeitos a prática das leituras e interpretações.

Esta falta de estímulo é um importante elemento a ser considerado, ao passo que se os há um desestímulo dos sujeitos que seriam lidos enquanto ‘típicos’, os estudantes na condição de TDAH não teriam o estímulo externo (dos Outros) e sofreriam com os estímulos de si para consigo mesmo, ao passo que, ao buscar uma prática de leitura, os mesmos perceberem-se com dificuldades, não conseguindo se concentrar e se frustrando neste processo. Estas frustrações e falta de estímulo do Outro e de si levam a um processo de desimplicar-se de um sujeito que poderia desenvolver tais habilidades, e no não ver-se enquanto sujeito desta prática há uma supressão das possibilidades de agir em prol de desenvolver-se e formar-se para tal ação (FAVERO, 2022).

Tal aspecto coloca-se a refletir também as condições legais e institucionais colocadas pela professora para pensar as práticas de educação especial e inclusiva em seu território de atuação, a considerar que:

É muito difícil a gente falar, pois há um plano do ideal, e este ideal na prática não é factível, não é realizável (Professora)

A gente esbarra em várias questões legais que nos impedem de atender bem este aluno[com TDAH], que vai para além do Ifes, que ultrapassam a instituição e são de esferas superiores (Professora)

Melhor formação do professor, tendo consciência, óbvio né, da realidade do professor, que não tem como dar uma atenção especial para o aluno, não tem como aplicar uma metodologia específica para o aluno, pois a gente está em uma sala de aula que temos um aluno com uma especificidade, outro com outra, enfim, e a gente não consegue e é impossível atender o aluno em uma sala com trinta, quarenta, alunos, que cada um terá suas necessidades (Professora)

Eu não consigo aplicar uma metodologia pensando no aluno com TDAH, pois tem outro aluno com outra especificidade (Professora)

Uma formação de como lidar melhor com isso, talvez seja importante, mas esbarramos nas questões que falei, que existe o aluno com TDAH, o aluno com X, o aluno com superdotação, e aí se formos ter todas as formações que a gente enfrenta, isso vai ficar impossível” (Professora)

“Acho que dentro do pensar as necessidades específicas, em uma educação inclusiva, fazer uma triagem do que se mais tem, como um todo (Professora)

Tais falas da professora coloca-nos a pensar que ao refletir sobre as instituições e seu papel no desenvolvimento e articulação de práticas inclusivas é preciso diferenciar aspectos de um plano ideal e de elementos condicionados, ou seja, que os sujeitos das práticas educativas

de abordagem-tendência inclusiva trabalham e agem a partir das condições que lhes são possíveis (FREIRE, 2005; 2004). Tal aspecto esbarra em como os aspectos legais são desenhados para tal e quais as condições são fornecidas no próprio desenho e fluxo da instituição. Neste sentido, deve-se produzir sínteses considerando as condicionantes e contraditoriedades nos avanços de políticas públicas para educação especial (BIANCHETTI, 1995) e dos desafios de operacionalizar a inclusão no cenário prático (KASSAR, 2011), visto que em alguns casos a precariedade das condições de trabalho e/ou formação docente frente a tais obstáculos formativos-trabalho tornam-se elementos a serem considerados.

É importante ressaltar que tal análise em termos das condições de trabalho e estruturas para a ação e práticas formativas, na fala da professora, não busca individualizar ou separar o sujeito com necessidades especiais (no caso com TDAH) das condições de socialização, interação e compor coletivamente no espaço de sala de aula. O que é pontuado aqui é a educação e formação de um modo especial-inclusivo como indissociável das condições de sala de aula em que o sujeito encontra-se, e das implicações das múltiplas identidades, diferenças, diversificações e demandas que compõe os espaços educativos (SKLIAR, 2014). O que é provocado neste sentido é como buscar em um meio de cenário das diferenças uma ‘gramática do comum’, o que torna o coletivo, suas codificações-decodificações, suas leituras e interpretações da realidade enquanto elementos possíveis para aquele coletivo se sustente enquanto tal, logo que se forme em comunidade como tal.

Estes aspectos permitem-nos especulações de intervenções possíveis para a criação de melhorias e calibres no cenário institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, visto que

[...] vamos tentar fazer uma capacitação conforme o público[...] não que vai resolver [...] mas é lidar com o factível, não pensando o ideal pois no ideal conseguimos fazer, mas pensar no que temos (Professora)

É preciso ser melhor detalhado qual a função do NAPNE e qual a função dos profissionais do NAPNE, e dentro da instituição isso precisa ser melhor discutida, pois há uma variação muito grande entre um campus e outro (Professora)

Existe o atendimento extraclasse, que é importante, mas ai demandamos com outros aspectos legais [...] o professor é quarenta horas, se tem que atender no contraturno, extrapola a carga horária dele

Pensar estratégias, mas isso demanda questões de vagas, questões de recursos, para que consiga de forma respeitosa, e que o professor trabalhe quarenta horas, para que ele consiga fazer o atendimento especializado (Professora)

Tais falas mostram-nos que os elementos organizativos-discursivos nos colocam a pensar ao menos quatro elementos, para que possamos ampliar o horizonte dos possíveis no entorno das educações especiais e inclusivas, sendo: i) o investimento nos processos formativos de professores, de modo que o que mobilize esta formação seja a própria demanda dos sujeitos e alteridades que ocupam seus espaços de atuação, buscando lidar com o concreto, o realizável, o contextualizável, o factível-possível e identificar as situações limites para ampliar estes possíveis (FREIRE, 2004) – para além da quantidade de formações, a qualidade das formações para os encontros com o factível-contextual-alterado no local de atuação; ii) toca a importância

dos sujeitos e setores perceberem e demarcarem claramente suas atuações em face a produção de propulsão de trabalhos colaborativos, coletivizantes e organizados; iii) a compreensão das condições de trabalho docentes, compreendendo o professor enquanto instância mediadora no processo, logo a precarização de suas condições de trabalho operam a multiplicação de obstáculos para seu atendimento conjunto e no encontro com o Outro em condições de necessidades especiais que produziria em um outro regime temporal (que as condições de trabalho não lhe permitem ter em meio ao excesso e a aceleração); e iv) a ampliação do número de docentes, visto que o limite de seus trabalhos encontram as barreiras da carga horária, e para a educação especial é preciso delongar-se.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação tem por objetivo traçar reflexões sobre as percepções de uma professora do campo de linguagens, no que toca à educação especial e inclusiva na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Para tal buscou-se a escuta e as percepções para traçar reflexões a partir das nuances narrativas de uma professora da área de linguagens do Ifes. Evidenciou-se ao longo desta investigação que há uma centralidade em pensar as educações especiais e inclusiva no alinhar-se com o reconhecimento do Outro em suas singularidades, nas condições e condicionalidades do espectro e do espaço do agir, na compreensão da coletividade no processo inclusivo e nos regimes de codificação e decodificação da realidade nos processos de ler, interpretar e enunciar o mundo. Evidencia-se que a professora opera um papel de não segmentação do mundo e dos estudantes em suas diversidades e especificidades, enfoca no caráter coletivo e na necessidade de refletir formação e condições de trabalhos para garantir espaços experienciais voltados à educação especial e inclusão.

Vê-se, ainda, que o olhar para o Outro encontra-se atrelado a um regime de alteridade, reconhecimento dos limites e possibilidades de agir de modo cordial e na compreensão de um terceiro como elemento atuante-relacional da prática da educação especial e inclusiva. Tal olhar, leitura e atuação no mundo, consideram a ruptura com cenários ideais e a contextualização dos processos educacionais para o campo contingencial e factível. Ressalta-se que vemos nestas reflexões elementos para traçar analíticas, subsidiar estudos e práticas, mas

não buscamos esgotar a temática e os entendimentos da educação especial e inclusiva com este, mas abrir um convite para que novas reflexões, enunciados e percepções venham a cena para compor coletivamente.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. especial**, v. 2, n.03, p.07-19, 1995

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. O Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e o ensino da leitura. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 6, n. 2, p.1-9, 2004.

DARROZ, Luiz Marceço; ROSA, Gleici Teresina Werner de; FAVERO, Suelen. Estratégias de leitura como forma auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Educacion**, v. 89, n.1, p.167-179, 2022

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014

DUASCAHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 25, 2000, p.163-177

FAVERO, Suelen. **Estratégias de leitura para alunos com TDAH: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo fundo, Passo fundo, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011

KERN, C. **Um processo considerado bem sucedido de inclusão escolar e a síndrome de autismo: uma história com muitas vidas**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, Ética e Inclusão Escolar. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 26, n. 2, p. 74-92, 2015.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, v.11, n.21, p.150-182, 2009

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NEVES, Libéria. Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 489-504, 2017.

OMOTE, Sadao. Deficiência: da diferença ao desvio. Em MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P.R. (Orgs.) **Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. Marília: UNESPMarília-Publicações/CAPES, 1999, p. 3-21

SKLIAR, Carlos Bernardo. **O ensinar enquanto travessia**. Salvador: Editora UFBA, 2014.