

“ESCREVIVÊNCIAS”¹ DOS INVISIBILIZADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 02/06/2023

Matheus Wisdom Pedro de Jesus

Ponho-me, nas singelas linhas que se seguem, na posição de porta-voz daqueles que, por inúmeros fatores, tiveram os seus gritos silenciados; coloco-me no lugar das muitas famílias que se calam, diante da ausência de um respaldo e das vítimas de um sistema que ainda adormece para as questões latentes da inclusão que transcende a contemporaneidade. Todavia, é plausível pensar que acessar as narrativas que se seguem é o mesmo que retratar estritamente um passado, mas que se constituem como ponte estratégica para se pensar um futuro de maiores possibilidades. Pela dor, e por muitas dores veladas, é que me predisponho a narrar e teorizar, conferindo vez e voz, em busca de uma educação libertadora.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo de exclusão velada de crianças e adolescentes sem deficiência,

mas que necessitam de serviços educacionais especializados para melhor desempenho das suas atividades escolares. Em virtude de este ser um fenômeno comum, o método transversal empregado foi a fenomenologia, a partir da ideia proposta por Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1994), segundo a qual “[...] sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos” (p.19).

Externo a devida licença pelo empréstimo do termo “escrevivências” (aspas minhas) – em geral empregado pela literatura para externar o lugar de fala de pesquisadores negros, feministas e similares – para atribuí-lo a outra esfera militante: a inclusão. Casá-los, enquanto palavras potentes e carregadas de sentido, “escrevivência” (aspas minhas) e inclusão, na contemporaneidade, congregam significado de extrema importância social, no sentido de conferir vez e voz a determinados indivíduos, e um universo de

¹ Termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, referindo-se a natureza de escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo.

possibilidades para se pensar pesquisas mais aprofundadas. A escrita majoritariamente em primeira pessoa, muito mais do que uma escolha arbitrária, se molda no fato de que o objeto da pesquisa transpassa a minha trajetória profissional. Entretanto, a oscilação em terceira pessoa, dá-se em razão da representatividade das muitas vozes imbuídas em um único discurso.

A terminologia “invisibilizados”² (aspas minhas) é utilizada para nomear um público de pessoas com dificuldades e transtornos de aprendizagem que, mesmo dada a necessidade de se beneficiarem dos pressupostos-base da inclusão educacional, não eram contempladas pela Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, por não serem pessoas com deficiência. Logo, mesmo com a necessidade de acompanhamento terapêutico-educacional, como meio de potencializar a sua aprendizagem, ainda convivem com a negligência do direito.

O *lócus* de observação dos fenômenos descritos é uma instituição especializada situada na cidade de Salvador – Bahia que atende crianças e adolescentes com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem dois 02 (dois) aos 16 (dezesesseis) anos, sendo estes dois últimos públicos o enfoque dos relatos abordados. É importante destacar que grande parte dos assistidos é formada de crianças e adolescentes periféricos em situação de vulnerabilidade social considerável.

Trazer à luz semelhante problemática é validar com afinco a urgente necessidade de contar e (re) contar vivências pandêmicas referentes à educação especial e inclusiva, mais precisamente o que ocorreu com aqueles que tiveram implicitamente a sua visibilidade negada. Sendo assim, as tessituras do texto evidenciam momentos peculiares que transpõem simultaneamente as histórias minha e do outro. Afinal, como discorre Paul Ricoeur (2006. p. 115) “[...] narrar-se, aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”.

“ESCREVIVÊNCIAS” INCLUSIVAS

Os (des) caminhos da educação inclusiva durante a pandemia não devem ser percebidos como nuvens brancas de um aparente ato vitorioso de educadores, familiares e terapeutas, após um esforço hercúleo para garantir a participação de crianças e adolescentes com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem nos serviços socioeducacionais com a devida acessibilidade necessária para sua permanência. Neste ato, narrar não é somente narrar, é (re)contar, existir e reexistir, é transpor as muitas estratégias utilizadas para (sobre)viver.

Utilizar o termo “escrevivências” (aspas minhas), em analogia com a Educação

² Diz-se de algo ou alguém que foi tornado invisível. Refere-se ao processo de não atenção. Para bell Hooks trata-se de “[...] imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem às mulheres negras e de cor, que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos (Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.).

Inclusiva no período pandêmico, é uma apropriação do que é abordado pela escritora Conceição Evaristo como sendo um lugar de fala vivenciado pelo pesquisador que, nas linhas por virem, narra (com) textos, imagens e sons o período pandêmico sob a ótica da percepção de quem esteve imerso nos atendimentos psicopedagógicos, buscando a promoção da inclusão educacional dos discentes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, a possibilidade de trazer as “escrevivências” (EVARISTO, 2018), em diálogo com a educação inclusiva, é colocar em pauta, como apropriadamente destacam Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017), “[...] o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de sua própria narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (p. 207).

Prezando pela impessoalidade do texto no que tange a associar o rigor científico às narrativas pessoais, reafirmo, a partir destas “escrevivências”, o meu lugar de escrita enquanto pesquisador periférico que traz impregnada a vivência dos fatos constantes na vida das crianças e adolescentes que, anterior à pandemia, frequentavam uma instituição especializada a fim de obterem suporte educacional para minimizar as demandas trazidas pelo ambiente escolar. Nomear esses escritos por “escrevivências” (aspas minhas) parte, sobretudo, do pressuposto de que não se pode pensar a inclusão – qualquer que seja o grupo em questão – como sendo um movimento linear que não perpassa por movimentos sociais de lutas e militâncias contemporâneas em busca de uma voz a ser ouvida, como ressaltam os escritos de Maria da Glória Gohn (2009). Na mesma linearidade do pensamento, as “escrevivências” aqui narradas atravessam o texto, mesmo em seus sentidos mais velados, como um grito de uma minoria que, a partir das linhas seguintes, tencionarão as diversas esferas sociais pelo enfrentamento à (in)visibilidade acentuada pela inesperada pandemia. Trazer neste texto os problemas até então mencionados, é propor - enquanto pesquisador porta-voz - narrativas coletivas que se convergem e misturam no propósito uníssono de existir. Machado e Soares (2017), autores que também tomaram o termo emprestado da autora, trazem para o mesmo a seguinte definição:

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada ainda que de posição distintas. (p.216).

As histórias particulares vividas por cada discente, durante a pandemia - na tentativa de continuar a manter o atendimento psicopedagógico mesmo com os desafios ‘naturalmente’ (aspa minha) impostos diante da situação atípica - certamente tornaram-se marcadores de um discurso coletivo que transversa muitas histórias e experiências. A fidedignidade dos fatos está implícita no sentido de que, assim como só se aprende a ser sendo, excepcionalmente quem viveu os mais diversos entraves inesperados pode se apropriar do discurso demarcando este singular lugar de fala, como observou Martin

Heidegger (1996).

Reitero, com veemência, que não ousou aqui afirmar que as histórias aqui sintetizadas se constituíram de maneira única; a análise, no entanto, leva-me a pensar a partir das vivências sobre o olhar sensível através de um cenário panorâmico que faz com que a concepção de uma ótica torne-se uma percepção, dado que esta última é a tentativa de “descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia de verdade”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13). Trata-se, portanto, de percepção oriunda de um enxergar mais apurado de determinada situação sob a singularidade de cada sujeito e o que nele lhe é comum; é um caminho para se conduzir à verdade de algo através da busca de uma essência de determinado fato.

Assim sendo, atribuo inicialmente a permissão do texto para extrapolar os muros da neutralidade e trazer à tona os desafios, ainda vigentes, sejam eles encobertos ou não, para tornar a inclusão efetiva e afetiva. Ao lado disso, denunciam-se as atuais estruturas que ainda, por vezes, fomentam a segregação dos indivíduos com necessidades educacionais específicas, diante das barreiras atitudinais que foram intensificadas com a pandemia.

OS INVISIBILIZADOS DA EDUCAÇÃO (NÃO) INCLUSIVA: UM RETRATO PANDÊMICO

As percepções abordadas neste subcapítulo estão baseadas no método descritivo fenomenológico, com o propósito de evidenciar a situação decorrente da exclusão daqueles que precisariam estar inclusos, beneficiando-se da minimização das barreiras que impedem o processo de participação plena dos envolvidos no sistema educacional. A fenomenologia aqui é inspirada nos pressupostos de Miguel Angel Rojas (2006, p.3) que “se guia pelos caminhos da experiência, e assim sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam”. Conseqüentemente, a experiência será o norteador principal para os questionamentos, aqui trazidos, sobre os invisibilizados que, embora necessitem, não fazem parte das propostas pautadas na inclusão. Heidegger (1987) aponta que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (p. 143).

Como pensar a experiência sem, necessariamente, vivê-la? Como dissertar sobre o que não nos transforma a ponto de experienciar o outro em si? Sob as lentes de quem não vive os des(afetos), dificilmente seria possível compreender as histórias representadas em

letras e sons. Só se aprende a ser, sendo. Possivelmente, nesse liame, só é possível narrar as vivências, (com) vivendo.

Pelas lentes históricas, muito se já conseguiu com os movimentos que buscam promover a inclusão de pessoas com deficiência. Têm-se, como marcos legais que servem de fundamentos-base para novas leis e decretos dentro do âmbito educacional normativas importantes como a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). De maneira importantíssima, essas leis e decretos buscam garantir os direitos da pessoa com deficiência por delimitar esse público-alvo, promover condições de acesso aos mais diversos serviços, buscando eliminar as barreiras existentes. Entretanto, como incluir aqueles que necessitam dos mesmos suportes em níveis diferentes, mas que não se enquadram nas definições para ser considerada uma pessoa com deficiência?

Inicialmente, tomo por base o que seria, para tanto, inclusão dentro da perspectiva educacional. Pensar na inclusão é remeter-se ao que menciona Maria Teresa Eglér Mantoan (1998, p.3) ao afirmar que só é possível fazê-la quando são ofertadas alternativas para que “o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares”. Os documentos mencionados no início deste subcapítulo enveredam-se pelo mesmo caminho a ser delineado, contudo, focam exclusivamente em pessoas consideradas com deficiência de acordo às delimitações das leis. No mesmo rol de pensamento, ainda que a literatura especializada busque garantir o direito de todos, sem distinção, a legislação ainda preconiza um direcionamento para alunos com deficiência. Quem cabe neste “todos”? (aspas minhas). E para além do laudo? A contemporaneidade está de portas abertas para (re) pensar a inclusão “dos sem diagnóstico”? (aspa minha).

Romeu Kazumi Sassaki (1997, p.41) é da opinião que “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. Corroborando com esta mesma maneira de expressar a inclusão a partir da atual conjuntura social, Paulo Reglus Neves Freire (2001, p.99) enfatiza que “[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. Buscar meios para transpor essas barreiras, oriundas de diversas esferas, é, certamente, um desafio vigente e contínuo nos (des) caminhos para a consolidação da inclusão educacional.

Eclodem, nas escolas e instituições especializadas, cada vez mais, crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que buscam atendimento para melhorar o seu rendimento. Por muito tempo sem amparo legal, as famílias vêm se articulando para garantir que as necessidades educativas dos seus filhos sejam contempladas dentro de um

sistema de ensino bastante deficitário e excludente. A pandemia, para além das questões biomédicas do vírus, ampliou a lacuna entre as necessidades reais e o que é ideal para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível. A acentuação das desigualdades foi, sem dúvida, um agravante nesse sentido, o que, sem legislação posta, os deixou invisibilizados. De um lado, pessoas com deficiência que, obviamente, embora encontrem resistências no sistema têm seus direitos garantidos. Do outro, pessoas sem deficiência que percorrem a rota do desenvolvimento esperado para o ser humano considerado “típico” (aspas minhas). E nas entrelinhas, não muito distantes, estão aqueles que não possuem deficiência, mas que necessitam de intervenções educativas específicas para melhor se desempenharem no âmbito escolar. Como garantir a melhoria desse desempenho? As desigualdades postas que exigem maior sensibilidade da sociedade não fazem com que esses, também, necessitem ser inclusos?

Penso, nesse quesito, naqueles aos quais as condições socioeconômicas e a situação de vulnerabilidade dificultam a aquisição plena das habilidades escolares. Retrato os muitos que, diante da exposição à violência, à fome e às demais mazelas que os afligem, os empurram inevitavelmente para uma condição desigual em relação a outros. Sendo essas questões em adendo que, por natureza, podem ocasionar transtornos de aprendizagem, há uma significativa inviabilidade para que os processos curriculares se deem de modo satisfatório, tornando os espaços – escolares ou não – inclusivos. Afinal, de qual inclusão se fala? Excepcionalmente aquela voltada às pessoas com deficiência?

Enquanto as instituições escolares buscavam se reinventar no momento pandêmico, para atender o seu público – que sempre foi contemplado de maneira presencial –, tornava-se notório que alguns grupos não foram abarcados dentro da “nova proposta” (aspas minhas). A ampliação dos discentes a ser inclusos, nesse ínterim, se evidenciou como um problema ignorado, sem amparo legal para os mesmos os quais, por sua vez, não conseguiram desempenhar com afinco, as diretrizes educativas “planejadas” (aspas minhas) para todos. Seria, assim, plausível ampliar os ideais de uma pedagogia inclusiva para propor uma práxis voltada para a equidade?

À luz da modernidade é inconcebível “incluir” excepcionalmente as pessoas com deficiência para fins educacionais. Se a inclusão é um princípio de todos para todos, não deviam essas duas preposições contemplar uma unidade coletiva mesmo com a singularidade existente? De todo modo, é sabido que, em contato com as barreiras, esses sujeitos têm obstruída sua participação integral na sociedade de modo igualitário como preconizado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Sem dados concretos a ser rigorosamente quantificados, as narrativas deste discurso constroem alicerçadas na fidedignidade das “escrevivências” delimitadas e transpassadas pelas observações fenomenológicas que tendem a direcionar a uma percepção realística do objeto pauta deste artigo. Destaco essas narrativas – problemáticas – como que conduzindo a dados empíricos onde os sujeitos que dela fizeram parte ecoam a verdade

O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Acessar memórias dos desafios de incluir é (re) lembrar das inúmeras dificuldades postas/antepostas, alavancadas pelo período pandêmico. Entretanto, urge a necessidade de relatá-las para que alternativas sejam levantadas, nos mais diversos contextos a partir do corpo vivido, afinal como concebe Michel Serres (2001, p. 20) “nem você, nem eu, nem ninguém existe sem a narrativa de nossa existência, mesmo uma coisa, é preciso narrá-la para que ela ocorra”. Aqui, coloco-me a olhar pelas lentes mais maduras após os 2 (dois) primeiros anos pandêmicos e revivo-as na percepção de Lucília de Almeida Neves Delgado (2006, p.9), segundo a qual “[a] memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”.

A partir do que foi preconizado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) para manutenção das atividades em andamento, o atendimento psicopedagógico – amplamente difundido no atendimento às crianças e adolescentes com dificuldades e transtornos de aprendizagem – passou a ser uma alternativa real diante do isolamento social orientado, e o teleatendimento tornou-se a única via possível de continuidade dos serviços prestados.

Como principal elemento a ser contornado, o *home office* para todos, de maneira indiscriminada e emergencial, dificultou o rendimento de muitos discentes que necessitavam de auxílio de suas famílias. Isso porque, é importante relatar, embora haja uma convenção socioeducacional sobre a importância da família no processo de acompanhamento da criança em suas atividades educacionais, a pandemia trouxe necessidades específicas que ultrapassaram os muros de vivenciar o desenvolvimento infantil em suas etapas comuns (BORBA, 2020). A Pandemia, por conseguinte, trouxe a lume (e os agravou) aspectos que se encontravam encobertos pela normalidade da presencialidade. Ivonete Bueno de Camargo Klein (2020) faz a seguinte observação:

[n]este momento a família é a responsável pela mediação, pois para os alunos realizarem as atividades é preciso estar sempre junto, orientando, explicando. Sobre as atividades em casa, as famílias relatam muitas dificuldades, a maior parte delas advindas da falta de preparo, tempo e conhecimento sobre o uso das tecnologias (KLEIN, 2020, p. 196).

Mesmo ciente do seu papel, enquanto família, e externando – por ações – o desejo de colaborar com a inclusão dos seus filhos e, assim, poder contribuir com o seu bem-estar socioeducacional, a situação dos invisibilizados se esbarrava em outra dinâmica não inclusiva: a acessibilidade digital inexistente. Se, por um lado, a tecnologia foi a grande alternativa para manter a comunicação e as atividades de modo geral, por outro,

foi evidente se constituir em barreira para grupos distintos. Essa minoria, aqui retratada, enquadra-se no que é mencionado por Débora Pill (2020) ao trazer um retrato panorâmico, abordando que a pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades que já existiam. Como consequência foram relatadas uma média de quase 5 milhões de crianças e adolescentes, em idade estudantil, sem acesso à *internet* para realização das suas atividades escolares. Inegável que este dado também implicou exacerbar os atendimentos psicopedagógicos, já deficitários, os quais se mantiveram pela mesma via por longo período.

Em adendo a essa situação desastrosa, que assolava os lares dos referidos grupos representados, é plausível mencionar a carência de recursos tecnológicos que as redes municipal e estadual deveriam disponibilizar para manter as suas atividades a um público tão heterogêneo, vasto e diverso. Nesse contexto, urgiu a necessidade inadiável do direcionamento individual, o que fomentou, implicitamente, a iniciativa de se oferecer atendimento especializado em caráter complementar e/ou suplementar, em parceria com a rede regular de ensino.

A partir desta realidade, novas formas de pensar a inclusão precisaram ser colocadas em prática para efetivação do aprendizado esperado. A simplificação das atividades psicopedagógicas, adaptando ao nível cognitivo de cada sujeito e dissociando do que seria o padrão dentro da responsabilidade da escola regular, foi um dos grandes marcos do atendimento no período pandêmico. Por vezes, a mediação tecnológica precisou ser realizada por vídeos simples gravados com *smartphones* e colocados no *YouTube* para facilitar o acesso das famílias às informações. Como não era possível adquirir nenhum tipo de material didático facilitador, pensou-se em utilizar alimentos, brinquedos e utensílios domésticos para assumirem a conotação dos recursos anteriormente disponíveis, na instituição especializada.

Buscando fortalecer os vínculos familiares tão necessários em um momento de perdas em nível mundial, sejam estas de vidas ou empregos, as atividades englobavam os familiares em ações cotidianas que perpassavam de modo fluido pelo dia a dia da família e versava desde a preparação de receitas, até o zelo pelo asseio da residência. Em tempos, os registros precisavam ser enviados para validação e discussão posterior por videochamada através do *WhatsApp*, ou plataformas disponíveis como *Zoom* ou *Google Meet*.

Em tempo real, os assistidos pela psicopedagogia neste período, em grande parte, conseguiram vencer as dificuldades existentes na família mediadas pelo terapeuta educativo. A família, então, passou a dividir o papel de educar e compartilhar dores e angústias com aquele profissional, em tempo simultâneo. As ações inclusivas que tiveram início antes do período pandêmico, apesar de intermitentes quando ainda nos atendimentos presenciais, começaram a ganhar força para além dos muros da instituição especializada, e materializou-se.

Aos poucos, o atendimento foi se fortalecendo. A equipe ora colocava em pauta

propostas formais com o intuito de minimizar as defasagens existentes, ou preparava para os discentes atividades com enfoque nas funções executivas e cognitivas, as quais partiam do cotidiano de ambos “confinados” (aspas minhas) pelo isolamento social sem, ainda, previsão de poder sair. E, partindo da ideia de que incluir é conviver com as diferenças sob a perspectiva do direito igualitário, as possibilidades de fazer educação se fizeram superiores aos desafios inesperadamente impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar o atendimento psicopedagógico, durante a pandemia, é elucidar uma série de novas possibilidades de pensar a inclusão a partir da realidade de cada indivíduo; é perceber, de modo natural, que os subsídios ofertados, mesmo sem preparos técnicos oficiais, deram certo pela intencionalidade colocada em cada execução. O que foi vivenciado, percebido, “escrivido” (aspas minhas), está posto. Uma vez narrado, um grito foi dado. Ecoar ou não se torna missão imprescindível para aqueles que se predispuseram a embarcar no navio da educação inclusiva, que ainda atravessa mares tempestuosos.

Olhar para trás, agora, é também olhar para o presente. Não há como quantificar positivamente os resultados obtidos que, posteriormente, resplandeceram em múltiplos espaços nas retomadas presenciais. Coaduno com o pensamento de Hooks (2017, p.86) ao dizer que a discussão introdutória, aqui registrada, “[...] não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim”.

Decerto, nesses breves escritos não poderei exaurir discussões, tampouco é esta a proposta. Talvez, o grande alento até aqui é (re) viver o que jamais será atemporal, é pensar em uma inclusão horizontal a partir de um momento crítico universal, é buscar no âmago da espera a possibilidade de visualizar “[...] o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2020, p. 70).

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos/tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi- Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 8 set. 2022.

BORBA, C. S. D. **Impacto nas rotinas de crianças e suas famílias em tempos de COVID 19**. Disponível em: <<https://informasus.ufscar.br/impacto-nas-rotinas-de-criancas-e-suas-familias-em-tempos-de-covid-19/>>. Acesso em: 8 set. 2022.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 75 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOHN, M. D. G. **Movimentos sociais e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIN, I. B. C. **Ensino a distância - EAD para alunos da educação especial**: dificuldades e oportunidades. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, 4ª ed.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

MACHADO SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivênvias” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de set de 2022

MANTOAN, M. T. E. **Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. FE/ UNICAMP: 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILL, D. ECOA, UOL. **Educação na pandemia de priorizar reflexão e cidadania, dizem experts**. Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/13/educacao-na-pandemia-deve-priorizar-reflexao-e-cidadania-dizem-experts.htm>> Acesso em 12 set 2022.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: **III Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos – V Encontro de fenomenologia e análise do existir**, 2006, São Bernardo do Campo. Anais. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMEESP, v. 1, 2006, p. 1-10.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos corpos misturados – I. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2022.