



Revista Saúde em Redes (ISSN 2446-4813), v. 8, n. 2 (2022).

ARTIGO ORIGINAL

DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p483-503

Educação, saúde e processos inclusivos: o compromisso-com no Atendimento Educacional Especializado em uma “costura de narrativa”

Education, health and inclusive processes: the commitment-with in Specialized Educational Care in a “stitching of narratives”

Ricardo Burg Ceccim

Doutor. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: burgceccim@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0379-7310>

Rosimere da Rosa Correa

Mestra. Rede municipal de ensino de Canoas. E-mail: rosimere_correa@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0677-9839>

Audrei Lehdermann Silveira

Especialista. Rede municipal de ensino de Canoas. E-mail: audreisilveira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9321-2605>

Resumo: Diante do objetivo geral de conhecer e compreender as medidas tomadas por professoras do Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia de covid-19 para assegurar os processos inclusivos na escola, um estudo de caso foi empreendido em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O artigo, extração dessa pesquisa, traz de narrativas da docência uma “costura de narrativa”. A costura de narrativa surgiu como um método inovador na apresentação dos resultados qualitativos, segundo a noção de “regime de afetabilidade”. O artigo enseja visibilidade aos regimes de vulnerabilização (exclusão ou segregação, por exemplo) e de afetabilidade (acolhimento e processos inclusivos). A costura de narrativa se propõe à valorização do relato em primeira pessoa, ao mesmo tempo que à vocalização possível aos coletivos sob a mesma experiência social. O método foi escolhido por contemplar o *compromisso-com*, não a pesquisa com escolares, professores ou assessores, tampouco se estuda o discurso de quaisquer desses agentes. A narrativa da docência não era instrumento previsto ao projeto inicial de pesquisa, tratou-se de acolher a emergência desse *compromisso-com* insurgente no fazer profissional. Trabalhou-se com a apresentação de cenários, designados como paisagem psicossocial, também compreendidos como paisagens de conexão afetiva. As considerações finais trazem o *compromisso-com* como a articulação com a vida do outro, suas necessidades e sua busca consciente ou não de expressão de sua existência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Covid-19; Pandemia; Educação Inclusiva; Educação, saúde e processos inclusivos.

Introdução

Com a chegada da pandemia de covid-19, chegou, também, o afastamento físico e o impedimento das

várias formas de aglomeração de pessoas. Como modo de conter e controlar a disseminação da doença, cuja letalidade e mortalidade apresentavam números grandiosos, o isolamento físico tornou-se medida de saúde pública. Ambientes educativos e culturais foram fechados, devendo a sociedade evitar, sob todas as formas, a reunião de pessoas em presença física. O presente artigo trata do *compromisso-com* envolvendo professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a perspectiva inclusiva em educação e em saúde para as pessoas com deficiência, especialmente escolares com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, durante o período do afastamento físico da escola. O *compromisso-com*, nesse caso, não decorre da manutenção do AEE ao longo da pandemia, mas do seu empenho com iniciativas de promoção da equidade adotadas de forma individual ou coletiva em favor dos processos inclusivos.

O Atendimento Educacional Especializado participa da garantia equitativa das melhores intervenções em apoio ao aprendizado e ao cuidado, implicando as dimensões cognitiva e afetiva do aprender e do viver. O objetivo geral foi conhecer e compreender medidas tomadas por professoras do AEE para as quais o ensino mediado por tecnologias foi interpretado, às vezes, como “a grande preocupação”; às vezes, “a grande salvação”; e, às vezes, “o despertar de interesses para práticas pedagógicas inéditas”. O artigo, extração de uma pesquisa maior, traz de narrativas da docência uma “costura de narrativa”. A costura de narrativa surgiu como um método inovador de valorização do relato em primeira pessoa, ao mesmo tempo que a vocalização possível aos coletivos sob a mesma experiência social. O método foi escolhido por contemplar o *compromisso-com*, não a pesquisa com escolares, professores ou assessores, tampouco se estuda o discurso de quaisquer desses agentes; tratou-se de acolher a emergência desse compromisso no fazer profissional, reconhecer que efeitos práticos emergem de um “regime de afetabilidade”¹.

Se uma “narrativa da docência” reúne os fios da docência que se dá na experiência, apresentando o cotidiano dos professores articulado aos modos de viver o trabalho na educação, considerando a tessitura entre produção de subjetividade e exercício do trabalho docente², uma “costura de narrativa” toma, ao mesmo tempo, o relato de uma vivência e a escrita endereçada³. A costura de narrativa reúne o relatar e o escrever, contemplando tanto a oportunidade do registro como o desejo de uma interlocução sensível. A comunicação, nesse caso, abrange o aproveitamento ou a utilização de uma *experiência*, mas também a oportunidade de ativar uma *experimentação*. Mais que

afirmativas resultantes da obtenção de dados e composição de resultados pela redação, propusemos ao enunciado de uma paisagem, sendo essa paisagem a da docência de perspectiva inclusiva na vivência da pandemia. Apresentaremos uma costura de narrativa envolvendo a docência no Atendimento Educacional Especializado em um município da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Pandemia de covid-19 e Educação Inclusiva

Com a chegada da pandemia de covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais, os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação entraram, também, em suspensão, primeiramente total, e, aos poucos, parcial. Um enorme esforço das professoras na tentativa de minimizar tal suspensão. Uma vez sem escola presencial, os estudantes que tinham nas salas de aula apoiadas pelo AEE ou nas salas de recursos multifuncionais integradas ao AEE um ponto de apoio e interlocução ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo ficaram remetidos ao ensino remoto, cujo alcance, além de limitado às tecnologias eletrônicas e telemáticas, exigia domínio de recursos tecnológicos não necessariamente correspondentes às características de acesso e uso desse particular grupo social. O AEE teve, durante a pandemia, de recompor suas estratégias de ensino, suporte e sustentação aos processos inclusivos.

O distanciamento físico não apenas provocou, aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, a suspensão de atividades em salas de recursos multifuncionais, mas também modificou a interlocução com o Atendimento Educacional Especializado, crucial à proteção de seu desenvolvimento intelectual e psíquico, e até mesmo impediu a esses alunos o acesso qualificado e correspondente às suas especiais condições de comunicação e interação no tocante às informações sobre a prevenção do contágio e à compreensão da pandemia. Escolas, ateliês, oficinas artístico-culturais, centros de saúde mental e centros de convivência, lugares possíveis ao acolhimento de necessidades psíquicas, pedagógicas e culturais, foram os primeiros equipamentos fechados quando confirmada a circulação, em nosso meio, do novo coronavírus. Professoras do Atendimento Educacional Especializado e profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial teriam, então, de delinear ações inovadoras na direção de assegurar as melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento cognitivo,

afetivo e da subjetividade atinentes às circunstâncias da vida desse segmento da população e aos seus processos de inclusão, não apenas tal como demandados até então, mas como passaram a ser solicitados diante da nova realidade, sob pena de gerar quadros de agravos, não pelo contágio, mas pela insatisfatória oferta no ensinar e no atender.

O distanciamento físico e a suspensão das atividades escolares e dos serviços de saúde que requeriam atividades coletivas ou grupais de promoção da saúde, manejo de quadros psicossociais, ludopedagogia e psicopedagogia passaram a postular interrogação ética e análise de riscos e danos sob pena de insuficiência, ineficiência ou inefetividade, o que até o presente momento não foi qualitativamente dimensionado, tampouco dispomos, até o momento, de recursos metodológicos consensuados para tal dimensionamento. O que é certo é que o revés da pandemia exigiu a transformação de tudo que se sabia, de tudo que se fazia, de tudo que se priorizava, de tudo que se prescrevia/orientava.

Conforme Ceccim e Ferla⁴, sensações também são importantes caminhos na busca de uma relevante aproximação com a realidade. A sensação diz respeito às forças, não às formas, não é representativa ou ilustrativa; antes, caminho de acesso ao tornar-se. Enquanto a representação diz respeito àquilo que é ou como aquilo está, a sensação diz respeito àquilo em vias de tornar-se (é a força, não a forma). A pesquisa de suporte ao presente artigo delineou uma paisagem com a escrita de excertos narrativos e de narrativas com origem na “vontade de contar” (uma sensação, um aprendizado, uma confiança). O relatório de pesquisa foi um organizador de informações sem a pretensão de mostrar o visível, mas de tornar visível aquilo que não tem dimensão, a experiência por quem a viveu de modo que toque a quem não a viveu, isto é, pretendeu-se ensejar um “regime de afetabilidade” no leitor, por meio da “costura de narrativa”.

Um regime de vulnerabilização em lugar de um regime de afetabilidade

As classificações, os diagnósticos ou os laudos – médicos, psicológicos ou pedagógicos – não devem ser mobilizados como justificativa para que estudantes com deficiência ou transtorno do desenvolvimento sejam vulnerabilizados. Não é a deficiência ou o transtorno que tornam o aluno vulnerável, a vulnerabilização resulta da falta do ensino que requerem, da insuficiência na garantia de oferta dos

recursos educacionais ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, da volta às aulas dificultada ou postergada em relação ao conjunto do alunado, e da fragilização do Atendimento Educacional Especializado. O AEE necessário na escola, no domicílio ou em arranjos intersetoriais inéditos se fez de modo não presencial; em alguns casos, a professora desse suporte esteve nas casas de maneira remota, seja na interação com o escolar, seja no apoio à família, qualificando o planejamento individual para o aluno ou colaborando, quanto às particularidades de cada um, com seus atendimentos e nas propostas educacionais em domicílio. Além disso, os professores especialistas devem auxiliar os professores regentes de turma na formulação das estratégias de ensino com o aluno com deficiência, redimindo dificuldades, eliminando barreiras para a sua aprendizagem, possibilitando as atividades escolares mais cotidianas e viabilizando o currículo e autonomia do educando.

A pandemia modificou a relação entre alunos e professores. Os alunos já não viam mais seu professor presencialmente e passaram a ter a imagem desse professor por meio de atividades que ele enviava aos seus alunos, das formas mais diversas possíveis, em um cenário de distanciamento físico, falta de toque e redução sem limites do contato *vibrátil*. Os professores do AEE se propuseram às chamadas de vídeo no celular e no computador para ter contato com os alunos, mas sabemos que boa parte dos alunos não teve acesso nem aos professores nem aos desafios educacionais à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico⁵.

Desigualdades sociais e falta de acessibilidade presentes antes da pandemia foram potencializadas com a introdução de outros fatores de dano e vulnerabilização. As desigualdades sociais repercutiram na indisponibilidade dos recursos de equipamentos de tecnologia digital ou substitutiva dos encontros presenciais e na indisponibilidade de sinal eletrônico de alta qualidade ou de condições ambientais de conforto, visibilidade e audibilidade (ambiente apropriado para estudo, jogos, equipamentos, tapetes etc.), além da indisponibilidade de mediadores, cuidadores ou acompanhantes terapêuticos, por exemplo. A falta de acessibilidade repercutiu na indisponibilidade das linguagens digitais, programas de áudio e vídeo correspondentes às características das deficiências e/ou transtornos experimentados, exigindo familiaridade com recursos de tecnologia digital, certos jogos e artefatos multissensoriais. Para os alunos com deficiência intelectual/transtorno do desenvolvimento, tendo que se utilizar das tecnologias digitais de informação e comunicação, com aulas por plataformas digitais e atividades enviadas por e-mail, os processos de exclusão foram reativados.

Se um “regime de vulnerabilização” é produtor de exclusão, um “regime de afetabilidade” é produtor de colaboração recíproca. Laura Pozzana¹ enunciou o regime de afetabilidade, estamos enunciando o regime de vulnerabilização na sua contraparte. A afetabilidade é a disposição para conectar afetos que nos surpreendem, e, para tanto, será necessário ativar o potencial de ser afetado, mobilizar os órgãos sensoriais (pele, ouvido, olhos, nariz, boca e propriocepção) para que habitem percepções não convencionais, ativando uma capacidade inconsciente de sentir que só se amplia à medida que é exercitada. Um regime de afetabilidade vai criando corpo e realidade. Trata-se de habitar o corpo para além de sua funcionalidade orgânica, biológica, um corpo que se deixa tocar por afetos de tempo, de mundo, de realidades por vir (aquilo que vem depois, primeiro o sentir, a experiência, a experimentação).

Trabalhando com o conceito de paisagem psicossocial

Segundo Antônio Chizzotti^{6:222}, nossas pesquisas tomam formas textuais originais, os pesquisadores recorrem a inúmeros recursos linguísticos, “sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários”, incluídas as formas de “conto, narrativas, relatos, memórias”. Afirmando que “recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades”. O educador sugere que o termo “qualitativo” implique “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”, para extrair desse convívio tanto os significados visíveis como aqueles latentes e que somente são perceptíveis em uma atenção plenamente sensível^{6:222}. A pesquisa qualitativa é a tradução daquilo que não pode ser mensurável numericamente, por isso trabalha com interpretações, comparações e interações afetivas. Na pesquisa qualitativa, segundo Maria Helena Michel^{7:37}, “a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análises feitas de forma detalhada” (análises consistentes e coerentes ou pela argumentação fundamentada de ideias).

Em uma pesquisa com maior implicação do pesquisador e menos controlável, o caráter de implicação do pesquisador (interpretações, comparações e interações afetivas) permite que apresente paisagens (uma geografia psicossocial), ou seja, o pesquisador participa, interpreta, compreende e traça planos de visibilidade/legibilidade. A noção de paisagem, em geografia, é a tradução de “todos os

elementos do espaço que os nossos sentidos conseguem captar ou perceber e interpretar”:

[...] Algumas definições apresentam a paisagem como sendo o conjunto de elementos que são visíveis no espaço, isto é, tudo aquilo que nossos olhos conseguem enxergar em um determinado local. Entretanto, a configuração desses lugares é feita a partir não somente de pessoas e objetos físicos, como edificações, carros, postes, árvores, rios etc., mas também por meio da interação entre esses diversos componentes, o que gera sensações (como sons e cheiros), que são identificadas a partir dos nossos outros sentidos (olfato, tato, audição e paladar). Embora para aqueles que a observam a paisagem represente o momento presente, ela se transforma no tempo e carrega em si a materialização dessa passagem temporal⁸.

No trabalho com o conceito de paisagem, a transposição do fazer em geografia à pesquisa em Educação é coerente com o uso dessa noção no campo da pesquisa em ciências sociais e humanas. Embora a cartografia como interação afetiva, conexão sensível, contato empático e contato com a alteridade esteja fortemente presente nas pesquisas de base foucaultiana e/ou deleuze-guattariana, citamos a descrição de Paloma Cristina Costa Guitarrara Furtado, professora de geografia, mestra e doutoranda em geografia, que esclarece:

[...] a maneira como a sociedade interage com os elementos a sua volta, as diversas formas de trabalho e as técnicas que representam um determinado período: todos esses aspectos se encontram expressos nas paisagens, nas quais presente e passado podem coexistir. Diretamente associada aos sentidos, a paisagem não é idêntica para todos, uma vez que a percepção dos lugares varia de acordo com o observador. Sendo assim, duas pessoas em um mesmo local podem descrever a paisagem que estão vendo e sentindo de formas distintas⁸.

Mais que afirmativas resultantes de investigação científica, trazemos em nossa costura de narrativa uma paisagem: vontade de contar, segundo as vivências da pandemia. Sem intenção de representatividade, sem análise de discurso e sem a pretensão de discurso do sujeito coletivo, apenas uma paisagem afetiva da realidade. Zélia Biasoli-Alves e Maria Helena Dias da Silva⁹ ponderam que há muito se discute a necessidade de requisitos básicos para a análise de dados em pesquisa qualitativa, mas que “a maioria dos autores ligados ao tema considera que a experiência do pesquisador dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados de entrevista”, é aquilo que conta que o pesquisador “é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho”^{9:61}. As autoras comentam que aparecem, com frequência, dúvidas sobre o trabalho qualitativo de escuta de narrativa constituir-se realmente em pesquisa, ou seja, “em conhecimento crítico da realidade, e não simples

exercício de camaradagem ou ativismo; e, a literatura brasileira a respeito é escassa^{9:62}. Contudo, há necessidade de se obter dados dentro de um contexto e é assim que “das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes^{9:64}”.

Essa condição amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos, fazendo da pesquisa um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias. O recurso da experiência paisagística tem o mérito de contextualizar um conteúdo, tornando-o mais acessível aos estudiosos do resultado de pesquisa. A costura de narrativa empreendida no presente documento enseja um instrumento comunicativo cuja intenção envolve construir uma base de informações que possa subsidiar a compreensão de vivências, sofrimentos e afetos docentes em meio à pandemia de covid-19. A oferta de uma paisagem contempla, na cartografia dos eventos psicossociais, um “ir-vir-permanecer¹⁰” próprio do regime de afetabilidade, tendo muito mais a oferecer do que a estética das representações (conjuntos morfológicos das paisagens).

Aspectos metodológicos e éticos

Segundo Marli André¹¹, a definição do tipo de pesquisa, em geral, torna-se “um dos itens a ser mencionado na metodologia”, todavia alerta que isso só acontece “se a sua tipificação for evidente”, o que “não é algo imprescindível”, especialmente se não temos ainda “uma designação apropriada para identificá-la”. Discute, então, que “as pesquisas qualitativas em Educação que seguem o método (a perspectiva) do estudo de caso, percorrem uma trilha de três fases, em geral: fase exploratória, fase de coleta dos dados e fase de análise sistemática^{11:96}”. Em “O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?”, a educadora indica que os estudos de caso envolvem a definição do foco de estudo; a delimitação do estudo; e a síntese interpretativa. Seriam três fases, mas, de fato, são referências para a condução dos estudos, “pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras”^{11:96}.

No estudo de caso, a fase exploratória contribui ao reconhecimento do caso, isto é, confirma-se ou não a sua relevância, pertinência, viabilidade e exequibilidade. É a fase de questões iniciais, contatos iniciais para entrada em campo, localização dos participantes e estabelecimento dos procedimentos

para a obtenção de dados, informações e conhecimentos. Para André^{11:98}, “o estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Discute que os pesquisadores possuem, em um primeiro momento, um ponto inicial, “uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias”, esclarecendo que “a problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema”, por exemplo, como pode “ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, a continuidade de pesquisas anteriores ou, ainda, nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa”^{11:98}.

Definido o foco (identificação dos elementos-chave e contornos aproximados do estudo), o pesquisador pode proceder ao campo, isto é, organizar a “coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas”^{11:99}. Para a pesquisadora em educação, “a importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, contextualizando que “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada”. Citando “Case study research in educational settings”, de Michael Bassey, na obra “Doing qualitative research in educational settings”, atesta que haveria “três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”^{11:99}.

Por fim, sobre a análise, a professora diz que ela “está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”^{11:101}. Contudo, desde o início do estudo, estariam em causa procedimentos analíticos. Por exemplo: ao se procurar verificar “a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”, de onde surgem “áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados”. As escolhas “decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo” e aquilo que “vai sendo aprendido no desenrolar da pesquisa”. Trata-se de um “movimento constante que perdura até o final do relatório”^{11:101}.

Na pesquisa educacional, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso possui o sentido de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas

dimensões”, ressaltando-se a necessidade da análise situada, uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído com base nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade. A “realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família”, assim, torna-se “fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações”^{11:97}.

A costura de narrativa veio como um estudo de caso, mas não como um caso à análise de discurso. Deixamos o discurso livre de representações, apenas costurando sua apresentação em excertos narrativos encadeados, deixando falar uma docência imanente nas professoras narradoras. Cabe agregar que a pesquisa acatou os determinantes da ética na pesquisa com seres humanos provenientes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), conforme a Resolução CNS n.º 510/2016¹². Nenhum dos procedimentos planejados previa dano à dignidade das pessoas ou à sua integridade física e moral, além de afetos ou emoções próprias do trabalho sobre o qual incidiam as perguntas e a eventual troca intersubjetiva. Eventual incômodo emocional poderia decorrer do contato com as perguntas, não devendo haver constrangimento em abandonar o instrumento, se fosse o caso, não sendo necessário devolvê-lo e não havendo necessidade de explicações para tal. Contudo, a narrativa não estava prevista inicialmente, ela veio do regime de afetabilidade gerado pela pesquisa. Assim, aquele que fala, fala porque se pronunciou, ofertou uma narrativa.

Não haveria contato pessoal, uma vez que, pela pandemia, o projeto se limitaria a um roteiro exploratório enviado aos seis meses de suspensão das aulas. Um baixo número de respostas (24,4%, 11 retornos em um universo de 45 professores) levou à busca de outros contatos, e, passados seis meses do primeiro envio, já com um ano de suspensão das aulas, obtivemos o retorno da maioria dos professores (64,4%, 29 retornos em nosso universo). Então, uma margem de conversa foi demandada, a busca pelas respostas havia gerado uma conversa informal. As respostas discursivas previstas ao roteiro exploratório deram margem a excertos narrativos e uma roda de conversa gerou a escrita espontânea de narrativas enviadas livremente. A roda de conversa livre à participação ocorreu pela via remota e foi gravada mediante autorização pelo sistema de autorização da sala virtual. As interações foram do âmbito da total liberdade dos participantes, seja quanto ao responder, quanto ao conversar e ao escrever. As informações coletadas foram tratadas de modo rigorosamente confidencial, evitando-se, sob todas as formas, qualquer identificação dos participantes. Concluída em outubro de 2021, a

pesquisa teve seu relatório apresentado em fevereiro de 2022, mas as narrativas se fizeram presença. Apenas a elas se reporta o presente documento de escrita, designado como costura de narrativa.

A paisagem da conexão afetiva

A realidade visitada pela pesquisa maior girava em torno dos profissionais ligados ao AEE da rede municipal da cidade de Canoas, região metropolitana do Rio Grande do Sul. Dessa forma, constituíram-se como atores principais da pesquisa os 45 profissionais da rede, implicados com as salas de recursos multifuncionais. A Secretaria Municipal de Educação forneceu acesso à listagem com endereços eletrônicos dos professores, de modo que poderiam ser contatados. A fim de nortear a busca sobre o que aconteceu com o ensino e os atendimentos dos alunos em função da pandemia, definimos o objetivo da pesquisa: que medidas foram adotadas de forma individual ou coletiva pelo professorado da rede municipal atuante no AEE? Para isso, elaborou-se um roteiro exploratório, utilizando a ferramenta Google Forms, no qual constavam questões discursivas para que as professoras respondessem abertamente sobre o tema. Uma roda de conversa aconteceu já com um ano e meio da suspensão das aulas, em julho de 2021, numa sexta-feira, às 17 horas, uma espécie de *happy-hour* com direito às mais variadas bebidas, cada um de onde estava: chimarrão, vinho, chá, café e quentão. Estávamos entre 12 pessoas, a duração foi de três horas. Desabafos, a emergência de uma rede informal de conversas, mas intensiva. Falamos sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Atenção Psicossocial às crianças e adolescentes pelo sistema de saúde, o encontro com a universidade e a possibilidade de documentar experiências vividas em forma de publicação, não só dissertações, teses e artigos. Falamos de escola, professores, alunos, pais, casas e famílias (as nossas, as dos professores, as dos alunos). Sampaio, Santos, Agostini e Salvador¹³ dizem que a roda de conversa é um cuidado à saúde e uma ação pedagógica, é um modo de conversar que permite o inesperado; o rumo da conversa é uma emergência por afetos do encontro que a roda proporciona.

De um roteiro exploratório, pensado ao projeto de pesquisa, concluímos com um “conte pra nós”, convite às narrativas individuais, uma possível coletânea de contações. Adriana Marcondes Machado e Paula Fonseca³ falam da “escrita endereçada” como “uma forma de enfrentamento dos efeitos de assujeitamento e da sensação de impotência relatada pelos grupos”^{3:4}. A escrita endereçada,

segundo as educadoras, surgiria como uma forma de resistência ao esgotamento e como gestão subjetiva da própria fragilidade. A fim de apresentar-nos a estratégia e seus efeitos, as autoras trazem-nos excertos de cartas que foram produzidas em uma oficina com “profissionais dispostos a se debruçarem sobre impasses vividos no cotidiano institucional”^{3:14}. Em nossa pesquisa, a escrita endereçada “emergiu”.

Como na escrita endereçada, a narrativa proporciona um campo de experiência “no qual o narrador e seu dizer autoral comparecem no fato narrado”. Ao apresentar uma “palavra pessoal”, diz da “teia de relações das quais participa” e pode “deslocar-se de uma posição [submetida] para outra [...] na qual têm [tem] o que dizer”^{3:19}. Como dizem Machado e Fonseca³, “isso não diminui o impacto de fatores administrativos e políticos que constituem os problemas cotidianos nas instituições”, contudo podem exprimir-se e dirimir solidão, impotência e assujeitamento. Assim tomamos as “narrativas da docência”, aqui apresentadas pela “margem de possível” que a pesquisa proporcionou.

A costura de narrativa

[...] sou professora do município de Canoas [...], apaixonada pela minha profissão. Já há algum tempo venho me dedicando à questão da inclusão, que, para mim, soa de forma curiosa e desafiadora. [...] Admito que, por mais que eu estude, sempre me deparo com situações novas, as quais não vi ou estudei em minhas aulas, e, conseqüentemente, **tenho que criar a partir do contexto, das possibilidades.**

[...] Lá na escola, eu atendo os professores, **ajudo a fazerem as atividades para os alunos com deficiência, verifico se estas atividades precisam de adaptação ou algum complemento e depois envio às famílias pelo WhatsApp**, além de ter um **grupo com as famílias para recados e auxiliá-las** com informações ou para tirar dúvidas gerais.

[...] Ao olhar em outra perspectiva, isso se torna algo positivo, visto que estamos em constante crescimento e somos inacabados. Dessa maneira, posso dizer que isso é bom, pois nos permite ver coisas que não tínhamos visto e pensar sobre a construção de conhecimento prático, partindo de experiências. Ao falar sobre isso, eis que chego até a atual conjuntura, **cenário de pandemia, escolas fechadas e, posteriormente, ensino híbrido.** Quem diria que a educação mudaria de forma tão abrupta, levando-nos a **nos ajustarmos e adaptar-nos tão rapidamente a uma nova forma de pensar e agir** sobre estratégias de ensino, formas de aprender e ensinar! Assim, eu e os professores de maneira geral buscamos nos reinventar diante desse quadro de pandemia, de certa forma assustador, para toda a sociedade.

[...] **Algumas professoras fizeram páginas na Internet para se aproximarem mais dos**

alunos com deficiência, mas a maioria delas está com o recurso do WhatsApp, que é mais privado, e os pais têm fácil acesso. Tentamos o site da escola, mas é bem complicado para alguns. No site, tem todas as pastas das turmas, mas tem alunos que precisam de atividades específicas, próprias para eles, e essa pasta ficaria exposta para os demais alunos da turma. Assim, **pelo WhatsApp é mais fácil para os pais e alunos** e, de vez em quando, faço **chamadas de vídeo para conversar com alunos ou auxiliar os pais** em alguma atividade caso algum dos alunos precise, mas, geralmente, as famílias conseguem.

[...] O professor precisava ser um porto seguro para seus alunos e deixar de lado o medo do novo, do vírus e as tensões devidas às pressões impostas pela situação. O docente, desafiado pelas novas tecnologias, foi se superando e **se modelando de acordo com as demandas emergentes**. Nessa perspectiva, eu me descobri comunicadora em redes sociais, youtuber, **criando um canal como ferramenta de aprendizagem para complementar as necessidades educacionais dos meus educandos**. Sabemos que o ato de aprender é uma tarefa intersubjetiva, particular e individual, as crianças aprendem de diferentes formas, sejam elas de maneira visual, auditiva ou cinestésica. Diante do cenário da pandemia em que estamos vivendo, surgiu a **necessidade de recriar os processos de ensino e aprendizagem e criar uma nova forma de trabalhar** com meus alunos do Atendimento Educacional Especializado.

[...] As atividades que estão sendo desenvolvidas no período de pandemia, com relação à sala de recursos, **busquei fazer mais lúdicas, de modo que envolvessem a família e o lazer entre os familiares, para a criança brincar junto**. Não direcionei folhinhas, tudo foi algo para ser construído com recursos recicláveis e com sucatas. **Fiz brincadeiras, fiz jogos, trabalhando conceitos matemáticos: soma, subtração, sequência, crescente, decrescente**. Além disso, fazemos reuniões via Meet. Também converso com os professores destes alunos pelo Meet para saber das dificuldades, como eu posso ajudar, me coloco à disposição a respeito de planejamento. **Converso também muito com a orientadora, com a supervisora, sobre quando não consigo contato com alguma família, quando não recebo retorno**. Também compartilho materiais no *drive* com os colegas, já que nós temos o e-mail institucional, e mando pelo WhatsApp no privado quando me solicitam algo específico para complementar o planejamento. Pesquiso e envio. Também dou *feedback* para os professores quando consigo contato com as famílias porque às vezes eles não conseguem.

[...] Como havia mencionado, uma das maneiras que encontrei foi através da construção de um canal no YouTube, também a participação em *lives*, reuniões no Google Meet, videochamadas pelo WhatsApp às famílias, **compartilhamento de material de apoio aos professores** no *drive*, entre outros. Desta forma, eu fiz um trabalho a partir do meu lugar, como professora especialista em Atendimento Educacional Especializado, atuando em sala de recurso multifuncional, e criando diferentes estratégias para alcançar os objetivos relacionados a habilidades e competências. **Por meio de vídeos, busquei ensinar, estimular e desenvolver as potencialidades dos educandos, de maneira lúdica e divertida**. Mesmo de longe é uma maneira de estar perto deles através do meu canal no YouTube.

[...] **Eu converso com as famílias e com os meus alunos**. Pararam os atendimentos de

saúde, exceto um que a mãe conseguiu manter e conseguiu até aumentar o número de atendimentos, estava na fila de espera e foi chamada em alguns. Em todo caso, há crianças que não estão fazendo nenhum atendimento.

[...] **O canal no YouTube foi criado após o encerramento das aulas presenciais na escola e desde então fui criando vídeos simples usando materiais reciclados em que os alunos pudessem utilizar aquilo que eles têm em casa**, sem precisar sair para comprar. A ideia é que seja prático, simples e útil. Que possa ajudar as crianças a aprenderem conceitos e desenvolver habilidades. Os vídeos abordam conceitos lógico-matemáticos, alfabetização e letramento, coordenação motora, psicomotricidade, atenção, equilíbrio, pareamento, classificação, imaginação, ludicidade, música, história, entre outros. **A comunidade em geral que acompanha os vídeos tem dado retorno positivo** nos comentários e *likes*, além de alguns professores me perguntarem no WhatsApp se podem compartilhar em suas redes sociais e com seus alunos os conteúdos dos vídeos.

[...] A realidade da escola é de alunos de baixa renda, muitos estão sem acesso e têm pais que estão sem renda, perderam os empregos, se utilizam, inclusive, dos kits de alimentação que a escola doa. Sobre as atividades do AEE, no meu caso, estou trabalhando com atividades mais práticas, através de vídeos, **oriento brincadeiras e confecção de materiais para fazerem em casa**.

[...] Tudo isso, **visando à participação ativa do processo de aprendizagem** dos alunos e apoiando o trabalho pedagógico do grupo docente da minha escola. Pois o que **antes era construído dentro da sala de recursos, passou a ser aproveitado por muitas outras pessoas em espaços diferentes por meio das tecnologias digitais**.

[...] Entre as diferentes maneiras de ensinar e aprender, houve **convites para participar de lives dos professores**, contribuindo com a explicação dos professores por meio da confecção de recursos de baixo custo. Busquei ouvir e ajudar da melhor maneira possível, **fortalecendo o cuidador das crianças**, e realizei **reuniões com os professores no Google Meet** para estabelecer trocas e dar orientações.

[...] Agora, inclusive, **ficou mais fácil de ajudar os professores porque temos mais tempo teoricamente para conversar sobre os alunos e as atividades**, mas sempre têm aqueles com mais dificuldade para construir um planejamento adaptado e acessível. Logo no início da pandemia, só as primeiras atividades para os alunos com deficiência passariam por mim, mas preferi receber assim, continuamente. Porque estava indo cada atividade do tipo: atividade de desenho e pintura para um aluno que não tinha preparação motora para pegar um lápis, por exemplo. O professor de matemática, em outro exemplo, mandava toda semana histórias matemáticas, praticamente as mesmas, só mudando os números. Então, **tive que intervir mais frequentemente**.

[...] **Meu filho começou a participar dos vídeos e foi uma ótima solução**. Diante das demandas do lar, falta de tempo, surgiu a ideia de convidar meu filho para participar junto dos vídeos e realmente foi divertido, pois ele ajudava dando sugestões e confeccionando junto os recursos, sentindo-se importante e valorizado, compreendendo e respeitando mais os momentos de eu estar no trabalho (mesmo em casa) e não estar com ele (mesmo estando em casa).

[...] Nesta mesma perspectiva, vemos que, ao mesmo tempo em que muitos acessam a Internet sem dificuldades, há outras tantas famílias que vivem em situação de vulnerabilização e não dispõem de tecnologia digital para acessar essas metodologias. Entretanto, as escolas se organizam para melhor atender aos alunos e famílias que se encontram nesta exclusão digital. Enquanto isso, esperamos que sejam democratizados os acessos às tecnologias digitais. Diante desta experiência totalmente atípica de educação em cenário de pandemia, só podemos tirar lições de como **somos capazes de nos inventar o tempo todo**, do quanto a vida está em constante mudança, do quanto crescemos no âmbito profissional e pessoal. **Pude realinhar o curso do trabalho, avaliar e perceber que meus alunos estavam aprendendo coisas que iam além de conceitos e conteúdos**. Estavam tendo conhecimentos de vida a partir das minhas propostas, estavam aprendendo conhecimentos além dos objetivos previamente pensados.

[...] Apesar de estar clara a real necessidade de uso da tecnologia na educação, também evidenciamos um contraste socioeconômico que revela os limites e dificuldades de muitos alunos no acesso ao conhecimento formal e revela a sustentabilidade ou não das redes de ensino. O Ministério da Educação autorizou que as atividades remotas passassem a valer como carga horária, mas alguns Estados e Municípios adquiriram conteúdos de empresas privadas que oferecem ensino a distância, seja por plataformas on-line, televisão ou rádio. Em outros casos, os próprios professores passaram a produzir aulas on-line e disponibilizaram esse material aos alunos e público em geral. Apesar disso, apesar dos esforços das redes de ensino e dos professores para manter o ensino e a aprendizagem, muitos estudantes relatam a falta de acesso a computadores e Internet e espaço adequado para estudar em casa. São tantas mudanças ocorrendo em pouco tempo, **marcando experiências nas relações profissionais e pessoais, fazendo gerar conhecimento e circulando nas redes digitais saberes e afetos**, afinal, somos seres conectivos (grifos nossos).

Um material desses não pode ser categorizado, só pode ser selecionado, ainda que editado (costurado). Contudo, entendemos que a narrativa, nesse contexto, funciona como espaço de construção, permite que narradores e leitores possam construir realidades e subjetividades. Tal como afirmam Machado e Fonseca^{3:11}, “ter algo a dizer reorganiza, altera, inaugura e reinventa as forças em jogo”. Para Barros, Brito e Clemente^{2:35}, a narratividade confere “inteligibilidade e força” para processos sensíveis (invisíveis) em meio à vida, portando produção de realidade.

A costura de narrativa que apresentamos nos diz: temos que criar a partir do contexto, das possibilidades, nos ajustarmos e adaptar-nos tão rapidamente a uma nova forma de pensar e agir quanto uma ética da vida exige (caso do cenário de pandemia, das escolas fechadas e da imposição do ensino híbrido, nesse momento, como caso dos processos inclusivos, do contato com a alteridade, do acolhimento decisivo das diversidades em qualquer momento), modelando-nos e à nossa prática de acordo com as demandas emergentes (um imperativo do aqui e agora, sempre que estivermos *in actu*).

Revela-nos que há necessidade de recriar os processos de ensino e aprendizagem e criar uma nova forma de trabalhar por força de estar em ato, aquilo que era construído dentro da sala de recursos passou à disponibilização para muitas outras pessoas em espaços diferentes, ganhando escala por meio das tecnologias digitais, de modo que a ausência desse ambiente físico fosse superada por práticas plurais de oferta educacional (práticas plurais nos soam como “boa regulação”, dentro ou fora de alguma pandemia).

A ação do AEE não apenas se manteve como se recriou nas formas de ajudar os docentes em atividades com os alunos com deficiência, também verificando se as atividades programadas precisariam de adaptação ou algum complemento, repassando orientações às famílias pelo WhatsApp e ajudando os professores. Teria até ficado mais acessível ajudar os professores pela maior possibilidade de conversar sobre os alunos e as atividades (maior negociabilidade do tempo), pelo mais eficiente compartilhamento de material de apoio (ambientes eletrônicos compartilhados) e pelo interesse em brincadeiras e em confecção de materiais a serem feitos em casa. Ficou mais acessível intervir com mais frequência nas práticas a requalificar. Também são reportadas a criação de grupos com as famílias para recados e para auxiliá-las (por meio do WhatsApp) e as chamadas de vídeo para conversar com alunos ou apoiar os pais. Verifica-se o quanto uma possível identificação do AEE com as salas de recursos multifuncionais é absoluta redução do sentido e prática do apoio e sustentação desse suporte, destinado à escola ou aos espaços não escolares.

Aparecem o fortalecimento do cuidador das crianças; a realização de reuniões com os professores, no Google Meet, para estabelecer trocas e dar orientações; as conversas com a orientadora e com a supervisora quando o contato com alguma família se torna mais difícil ou não ocorre retorno; o desenvolvimento de vídeos para ensinar, estimular e desenvolver as potencialidades dos educandos, de maneira lúdica e divertida, visando à participação ativa no processo de aprendizagem. Também aparece a busca objetiva por atividades mais lúdicas, de modo que envolvam a família e o lazer entre os familiares, implicando a criança com deficiência em um brincar com todos. Da mesma forma, a elaboração de brincadeiras e jogos que permitissem trabalhar conceitos, escrita e operações matemáticas. Sem dúvida, o AEE é um dispositivo de “atendimento” e “especializado”, mas da educação escolar, do ensino de escola, do aprender da escolarização.

É manifestado que algumas professoras fizeram páginas na Internet para se aproximarem mais

dos educandos com deficiência e outras criaram um canal na Internet como ferramenta de aprendizagem para complementar as necessidades educacionais dos seus alunos. Comentado que a criação de canal no YouTube após o encerramento das aulas presenciais na escola serviu à preparação de vídeos simples, usando materiais reciclados, indicando aquilo que os alunos poderiam fazer, utilizando aquilo que eles têm em casa. Referido que a comunidade em geral que acompanha os vídeos dá retorno positivo e apresenta convites para participação em *lives* de/com professores. O AEE tece redes tão inusitadas quanto o seu regime de afetabilidade e desmanche dos regimes de vulnerabilização.

A costura de narrativa ainda nos diz que um *compromisso-com* veio marcando experiências nas relações profissionais e pessoais, fazendo gerar conhecimento e fazendo circular nas redes digitais saberes e afetos. As redes de apoio foram alargadas e redesenhadas com a inclusão dos filhos ajudando professores apoiadores na preparação de atividades didáticas e vídeos. Na atividade docente, o realinhamento do curso do trabalho, a percepção de que os alunos estavam aprendendo coisas que iam além de conteúdos ou dos programas de ensino previstos e a avaliação de que as aprendizagens ultrapassavam a apropriação de conceitos. Pode-se pensar o AEE com um futuro mais *promissor com* (compromisso) esse aprendizado da pandemia? Podemos deixar mais pistas sobre um futuro com mais compromisso para com processos inclusivos em educação? O *compromisso-com* nos veio na ordem de um regime de afetabilidade em oposição aos regimes de vulnerabilização, como também de segregação, separação, localização em separado da “educação especial”.

Dos leitores identificados (em situação de encontro com a presente escrita), esperamos uma ampliação de seu corpo e do nosso. Esperamos ter proporcionado uma homenagem aos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, de dizeres solitários a dizeres solidários; sem dúvida, a melhor “busca ativa” que se pode proporcionar para os alunos que a pandemia dispersou ou desgarrou da escola será a oferta solidária da amizade. Respondendo aos três grandes acidentes na paisagem psicossocial em AEE encontrados na pesquisa maior: solidão e superação individual; risco e exposição em saúde mental; e perdas e ganhos: os esperados e os inesperados, dizemos agora, depois da costura de narrativa: para a solidão, a solidariedade; para o risco em saúde mental, a amizade; para as perdas e ganhos, inéditos viáveis.

Considerações finais

Compreendemos que todas as experiências vividas em torno dos alunos em Atendimento Educacional Especializado, provocadas por protocolos da pandemia, terão, ainda e por muito tempo, que ser analisadas, pesquisadas, pois suas marcas não estão compreendidas e ainda não informaram políticas futuras. Questionávamo-nos sobre como se sentiram os professores do AEE quanto às suas responsabilidades educativas e, em um primeiro momento, as responsabilidades educativas estavam todas em “suas costas”. O peso foi sentido com um misto de solidão e superação individual. Juntamente, ou sobreposta às responsabilidades educativas, surgiu a realidade de vulnerabilização do aluno, assim como de suas famílias, a ser agregada, “levada em consideração”, pois as condições de acessibilidade eram restritas, famílias com um aparelho celular para uso conjunto de todos os filhos na escola, famílias sem um aparelho celular, o que ocasionou uma outra responsabilidade por parte das professoras: não perder o contato com o aluno.

Todas as professoras trouxeram histórias envolvendo tanto a dificuldade de comunicação, no primeiro momento, como as soluções que elas encontraram para que se utilizassem das tecnologias substitutivas da distância, em um segundo momento. Por exemplo, uma professora relatou que marcava “mais ou menos” o horário de encontro com o aluno, o mais ou menos sendo: “quando sua mãe chegar do trabalho e te passar o celular, você liga pra mim”. Outra professora contou sobre o processo difícil para cada família, assim como para cada professora também. Sendo assim, no que diz respeito às proposições de atividades para alunos e famílias realizarem em casa, viu-se a sua importância para o desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, a dinâmica com as famílias tinha que ser pensada, por exemplo, por meio de uma chamada de vídeo toda semana para que fosse possível conversar e ajudar, inclusive na realização de algumas atividades. Dessa forma, entendeu-se e reafirma-se com a pesquisa que as responsabilidades educativas das professoras do AEE da cidade de Canoas foram estendidas. Compreendeu-se a emergência de um *compromisso-com* na construção de ofertas, composição de redes inexistentes anteriormente, na busca permanente de contato com os alunos e as famílias. A eficácia das medidas, contudo, apenas vingou quando laços se instauraram e os recursos requeridos foram alocados pelas professoras, pelas famílias, pelas escolas, pela secretaria de educação do município ou pelos programas de assistência social. O regime de vulnerabilização não perdeu vigência.

A costura de narrativa é que revelou a presença de um regime de afetabilidade, insistência na busca de possíveis e de um *fiar-com* das professoras com as famílias (as suas e as dos alunos) e com os educandos.

Quanto ao nosso questionamento: “que medidas foram adotadas de forma individual ou coletiva pelo professorado da rede municipal atuante no AEE?”, compreendemos que as ações de manter o vínculo com alunos e família, bem como a organização do material pedagógico, muitas vezes foram medidas individuais de professoras e famílias, incluindo as famílias das professoras. Embora presentes, as ações que foram tomadas como medidas coletivas de suporte institucional ficaram aquém da multiplicidade de necessidades. Sobre as famílias, uma pergunta nos rondava: o que fizeram as famílias quando os processos de inclusão que obtinham na escola, sua principal sustentação, modificaram sua forma de atuação e presença? As professoras contaram que a aproximação com as famílias foi muito positiva, a intimidade aconteceu, as professoras se sentiam entrando na casa dos alunos, assim como abrindo suas casas. Em muitos casos, foi a primeira vez que as professoras conheceram o interior das casas de seus alunos e suas condições de moradia e familiares.

As famílias, na grande maioria, como que selaram uma parceria com as professoras, pois, para diversas atividades poderem ser realizadas, a família tinha que auxiliar. As famílias entraram no campo de afeto das professoras, que pretendem manter esse contato de forma mais constante. Os recursos pedagógicos que deveriam ser fornecidos pela escola e mantenedora não foram disponibilizados de forma suficiente ao conjunto das necessidades. Ficou evidenciado que muito trabalho de rede pode ser mobilizado, que sentimentos individuais nascidos da necessidade e ação de cada professora podem ser supridos como recursos pedagógicos dentro e fora do AEE, dentro e fora da escola. Um *compromisso-com* fala de articulação com a vida do outro, suas necessidades e suas buscas conscientes ou não de expressão de sua existência. Permanecer como antes não foi possível, mas permanecer como antes seria o desejável nas circunstâncias anteriores? Não permanecer como antes não foi da ordem das normativas, foi da ordem do sentir e agir de novas ou outras maneiras. Um *compromisso-com* diz respeito a ser afetado pelo outro em colaboração recíproca, as atitudes tomadas ressoam em rede, convocam afetos, mobilizam afetos. As realidades criadas não criam autoridades no assunto, criam seres conectivos, logo é a criação e a conexão que ganham a possibilidade de ensinar, variar e interatuar.

Referências

1. Pozzana L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *Fractal* [Internet]. 2013 [citado 2020 jul. 18]; 25(2):323-338. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200007>
2. Barros MEB, Brito JM, Clemente OP. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. *Fractal* [Internet]. 2018 [citado 2020 jul. 03]; 30(1):30-38. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1479>
3. Machado AM, Fonseca PF. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Mnemosine* [Internet]. 2019 [citado 2020 set. 17]; 15(1):4-22. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45970>
4. Ceccim RB, Ferla AA. Notas cartográficas sobre escuta e escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: Pinheiro R, Mattos RA, organizadores. *Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos* [Internet]. Rio de Janeiro: Abrasco; 2005 [citado 2020 set. 20]. p. 253-266. Disponível em: <https://lappis.org.br/site/construcao-social-da-demanda-direito-saude-trabalho-em-equipe-participacao-e-espacos-publicos/4631>
5. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Reabertura das escolas: informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa [Internet]. São Paulo: CNDE; 2020 [citado 2020 set. 20]. (Guia COVID-19, 8). Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Guia8_COVID19_ReaberturaEscolas.pdf
6. Chizzotti A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revi Port Educ* [Internet]. 2003 [citado 2020 set. 20]; 16(2):221-236. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais e Humanas - Evolucoes e Desafios 1 .pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Ciencias%20Sociais%20e%20Humanas%20-%20Evolucoes%20e%20Desafios%201.pdf)
7. Michel MH. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos* [Internet]. 2 ed. São Paulo: Atlas; 2009 [citado 2020 set. 17]. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/513285896/MICHEL-Metodologia-e-Pesquisa-Cientifica-Em-Ciencias-Sociais-2009>
8. Guitarrara P. Paisagem [Internet]. *Brasil Escola*; 2020? [citado 2020 out. 13]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/definicao-de-paisagem.htm>
9. Biasoli-Alves ZMM; Dias-da-Silva MHGF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia* [Internet]. 1992 [citado 2020 mar. 22]; 2:61-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrhBCMkdbYvJY/?lang=pt>
10. Levin-Borges R, Ceccim RR. O cartografar da grande saúde das ruas em “ir vir permanecer”, audiovisual com o *Jornal Boca de Rua. Saúde em Redes* [Internet]. 2017 [citado 2020 set. 22]; 3(1):70-81. Disponível em: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2017v3n1p70-81>
11. André M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade* [Internet]. 2013 [citado 2020 mar. 22]; 22(40):95-103. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>
12. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [Internet]. *Diário Oficial da União*. 2016 May [citado 2020 mar. 22]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581

13. Sampaio J, Santos GC, Agostini M, Salvador AS. Limites e potencialidades da roda de conversa: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface [Internet]. 2014 [citado 2020 jul. 18]; 18(supl. 2):1299-1312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>

Como citar: Ceccim RB, Correa RR, Silveira AL Educação, saúde e processos inclusivos: o compromisso-com no Atendimento Educacional Especializado em uma “costura de narrativa”.. *Saúde em Redes*. 2022; 8 (2). DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p483-503