

A singularidade do olhar

RESUMO: O artigo pretende evocar a autonomia do olhar do educador que interage na ação pedagógica com o aluno com necessidades educativas especiais. Para tanto, vai tecendo o conhecimento que, na modernidade, aprisionou o olhar da diferença na deficiência, limitando as possibilidades dos alunos. Pretendendo a ressignificação deste olhar, tece considerações em busca de um olhar prospectivo a partir do diálogo entre as novas concepções da ciência e a perspectiva sociohistórica e cultural sob o olhar e o dizer de Vygotsky e o filosofar bakhtiniano.

PALAVRAS-CHAVE: Singularidade; Diferença; Necessidades educativas especiais; Autonomia.

Iara Maria Campelo Lima

Doutoranda em
Educação FAGED/UFBA
Professora Assistente – Departamento de Educação – UFS
iara.campelo@terra.com.br

*Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um novo olhar
(Edgar Morin, 2000)*

Sentidos e Significados

O olhar! Naquele olhar o encontro, estação primeira de uma viagem imaginária de encantos e fantasia cujos personagens obedecem ao nosso desejo. Que poder tem o olhar de nos fazer ver, sentir e ir além do olhar! Tecido historicamente, o olhar vem entrelaçado numa rede de interioridades vividas, sentidas, imaginadas. Cada olhar traz uma história, uma lembrança, uma dúvida, uma presença que declara e vela o seu verdadeiro sentido. Num enovelamento de mistérios, a diversidade do olhar: o brilho do olhar apaixonado, a interação do olhar afetuoso, a angústia do olhar desesperado, o medo do olhar do desconhecido, o olhar que liberta, que censura, que oprime, que acolhe, que amedronta, que despreza, e, entre tantos outros olhares, aquele que estigmatiza a diferença.

Mas o que é o olhar? Que mundo se encontra por trás dele? Ou que mundo nós vemos através dele? E o meu olhar! Encharcado de crença na pessoa com necessidade especial, que história ele carrega? Para entender, volto ao jardim do tempo,

silencio, escuto, mas o tempo não fala, simplesmente, em suas marcas, exala o perfume que roubou de mim. Perfume! Nele, o significado da história vivida, sofrida, sonhada, desejada, revivida, neste momento, pela emoção, pela saudade do tempo em que, me fazendo sujeito no mundo cultural, entrava e, pelas brincadeiras vividas, valores e crenças da vida, me apropriava. Neste movimento do viver, ora cantando a linda rosa juvenil, ora eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré... eu sou rica, rica, rica de marré de ci, ora gritando: boca de forno? Forno. Faz o que eu mando? Faço. Ou brincando de amarelinha, cozinhado, casinha, e, quando em procissão, acreditando resolver o problema da seca, cantava: “meu divino São José aqui estou a Vossos pés, manda chuva, manda água, meu Jesus de Nazaré” ou comemorando a Independência do Brasil pelas ruas de Itabaianinha, desfilava. Assim, a minha leitura do mundo começava a se constituir e eu, a me constituir sujeito deste mundo, de relações sociais contraditórias onde, até as cantigas de roda, as brincadeiras já se iniciam como instrumentos ideológicos de dominação e submissão. Começava a se concretizar o que Paulo Freire tão bem afirmou: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Na construção dessa leitura de mundo, lá estava eu sentada na sala de aula da escola “Grêmio Escolar Serrano” em Itabaianinha, como bolsista é claro, local onde floresceu o meu encantamento pelo saber. É exatamente voltando a este local que entendo o porquê do meu encantamento com a capacidade da pessoa que apresenta uma deficiência. Foi lá, vivenciando a situação de ensino, que descobri o quanto dona Zizi, uma pessoa “cega”, podia ser a mais sábia das professoras. Eu não entendia, mas me encantava e me sentia desafiada a estudar cada vez mais. Dona Zizi era a dona da escola e ficava substituindo a diretora toda vez que ela precisava ir a Aracaju. Quanta vida ela trazia para sua fala! Ela não dava aula, sua fala fluía com tanta facilidade que era como se ela estivesse contando uma história e, com emoção, transitava rio acima rio abaixo das bacias hidrográficas do Brasil. Creio que ali se definia a gênese do meu olhar, que só fui ter consciência quando hoje paro e penso nos diferentes olhares à pessoa com necessidades especiais.

Hoje, como professora, me pergunto: qual a dimensão do olhar dos educadores sobre os alunos que apresentam uma diferença? E quando esta diferença representa uma deficiência? Que poder exerce

o olhar do outro sobre nós? E de que olhar a educação, os educadores têm se apropriado para classificar, diagnosticar, reduzir as possibilidades e as oportunidades das pessoas com necessidades educativas especiais? Até que ponto os educadores se permitem olhar a diferença com o seu olhar, olhar que está em si próprio?

O artigo se propõe a analisar e compreender o olhar, o olhar a diferença. Primeiro, gostaria de chamar a atenção para o quanto é curioso observar como, ao longo da História da Educação Especial, a diferença foi sinônimo de deficiência e, como esta representava e/ou representa a identidade da pessoa com necessidade educativa especial. Segundo, dialogando com as novas concepções da ciência e a perspectiva sóciohistórica e cultural; que novos olhares os professores poderão ressignificar na perspectiva de ver o ser e não só a deficiência.

O aprisionamento do Olhar

Historicamente, a educação, sob um olhar hegemônico, vem tomando como universal um perfil de normalidade e definindo como deficiente quem não pertence a este universo, como afirma Gadotti (2004, p.311) “a escola moderna, uniformizadora, não foi capaz de construir o universal a partir do particular. Tentou inverter o processo, impondo valores e conteúdos universais, sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta a sua identidade e diferença”, negando, assim, a diversidade da linguagem do desejo, da modalidade de aprendizagem, ou seja, da singularidade de cada ser. Sob o olhar constituído dentro dos padrões da racionalidade a escola baseia-se na objetividade e na padronização de papéis, habilidades, comportamento, atitudes, modalidade de ensino, modalidade de aprendizagem, desejos, dentre outras, como tão bem sintetiza Coimbra (2003, p.201), “é o determinismo escolar”. Esclarecendo, acrescenta que

esse determinismo, que traduz uma visão unilateral e reducionista acerca do conhecimento, reflete, sobretudo, a prevalecência do valor da homogeneidade sobre a singularidade; da uniformização sobre a pluralidade; da objetividade e do individualismo sobre a subjetividade e a intersubjetividade; do domínio cognitivo sobre o afetivo; do produto sobre o processo; da estabilidade e certeza sobre a instabilidade e a incerteza; da fragmentação sobre a visão de totalidade; da reprodução sobre a auto-organização.

Sob o olhar do determinismo, a escola exclui justificando não saber lidar com a diferença, com aqueles que constroem, de forma não padronizada, seus significados do mundo, das coisas e da vida, e também por não acreditar na capacidade de construção e produção desse sujeito.

É o poder do olhar da ciência na modernidade que, através do racionalismo e do determinismo, define a diferença como deficiência. A esse respeito, Beto (2002, p. 42) afirma: “os paradigmas da modernidade sustentam-se na filosofia de Descartes e na física de Newton. Racionalismo e determinismo seriam as chaves para se chegar ao conhecimento científico, livre de interferências subjetivas, preconceitos e superstições”.

Para entendermos como isso se processava na Educação Especial, precisamos compreender, de acordo com Capra (1991), que o paradigma da racionalidade baseava-se na crença de que o conhecimento científico poderia alcançar a certeza absoluta e que esta certeza se baseava no critério da metáfora do conhecimento como construção, leis fundamentais, princípios fundamentais, blocos de construção fundamentais. Era então, a partir dessas estruturas, que se obtinha o processo. Para que esta certeza fosse neutra, este paradigma acreditava que as descrições eram objetivas, isto é, independentes do observador humano e do processo de conhecimento.

Para compreendermos essa suposta neutralidade, analisaremos o quanto o olhar da objetividade se sobrepõe ao olhar da subjetividade na avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educativas especiais. No início do XX, surgem os ideais de educação para todos, acompanhados de leis de obrigatoriedade escolar. Os Estados Unidos e a França deram início ao desenvolvimento de testes de inteligência. Em 1913, Binet publica a primeira forma de seu teste de inteligência, em resposta ao pedido do Ministério de Instrução Pública de Paris, em 1905, dada à necessidade de se fazer agrupamentos homogêneos nas escolas públicas. Binet, (*apud* AJURIAGUERRA, 1980), não se deixou enganar pelos limites dos critérios psicométricos; ao contrário, fez considerações a toda condição de vida da clientela. Não se limitou a ver as crianças deste grupo pela deficiência atribuída, mas, sim, considerando todo o contexto em que estavam inseridas, evidenciando que as próprias condições de vida lhes impunham uma precária nutrição e, conseqüentemente, problemas de saúde. Vial (1979, p.16) explica que quando o Ministério da Instrução

Pública apelou para Binet e Simon em 1905, seus objetivos eram claros. O Binet/Simon é o instrumento científico construído para permitir a triagem rápida das crianças em duas categorias: de um lado, os que podem seguir a escola comum, do outro, aqueles que se supunha não poderem tirar proveito dela. Estes são os chamados débeis mentais ou retardados intelectuais.

Continuando, a autora evidencia que a noção de débil mental serviu como defesa do sistema escolar. Desse modo, priorizava-se o coeficiente de inteligência, independentemente de outras informações, outros desempenhos. Outra questão importante poderá ser constatada se analisarmos a variabilidade dos critérios utilizados para tal. De acordo com Lima (1985), analisando-se as definições da Associação Americana de Retardo Mental de Herber, publicada em 1961, e a de Grossman, publicada em 1973, verifica-se uma ampliação da faixa considerada normal sob o ponto de vista psicométrico. Enquanto, em 1961, tomava-se como referência até um desvio-padrão abaixo da média de normalidade, para que a criança fosse diagnosticada deficiente mental, a partir de 1973 o critério tomado para a mesma classificação passava a ser dois padrões abaixo da média. Essa insustentabilidade foi responsável pela rotulação de muitas crianças como deficiente mental. É importante observar que a definição de deficiência mental adotada pela Política Nacional de Educação Especial do MEC (1997, p.27), proposta pela Associação Americana de Retardo Mental, em 1992, já traz mudanças significativas:

funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

A referida definição não prioriza o coeficiente de inteligência. Este tem que estar coexistindo com limitações relativas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa, como afirma Mantoan (1997, p.34),

a definição da AAMR de 1992, colocou pela primeira vez o problema das habilidades adaptativas dos deficientes mentais, adotando uma visão inovadora, em que o funcionamento intelectual e as necessidades dessas

peças devem ser consideradas em função do intercâmbio entre as suas necessidades e ambientes de vida.

É fundamental percebermos a funcionalidade da definição e, o quanto esta, ainda toma como princípio básico a normalidade para definir ainda a diferença como deficiência e, daí, sua capacidade ou não para responder às demandas da sociedade. O ser ainda fica abafado, ignorado por um referencial idealizado da normalidade e analisado sob uma perspectiva ahistórica.

A esse respeito, Veiga (2001, p.107) coloca que

as marcas da anormalidade vem sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Sob este olhar, na tecedura da formação de educadores e na sua prática pedagógica, os fios que tecem a estigmatização se finalizam representando as pessoas com necessidades educacionais especiais como: deficiente e/ou excepcional e o movimento da inclusão traz a denominação “portador de deficiência”, tamanha é a força com que o estigma ainda se mantém. Assim, não buscando o olhar do saber, da dúvida, do desejo, do desafio da descoberta, bloqueia-se o encontro do olhar compartilhado e estigmatiza-se, o outro, e o ser, a pessoa e suas potencialidades ficam camufladas pela deficiência e/ou pela nomenclatura portador de deficiência. A pessoa com necessidade educacional especial poderia usar com toda propriedade as palavras de Lispector (1978): “eu reduzida a uma palavra? Porém qual palavra me representa?” Aqui, Clarice Lispector nos leva a pensar no olhar de quem é olhado, estigmatizado que, provavelmente, questionaria o porquê de não ser visto também pela capacidade que tem. Se olharmos ao redor e quisermos ver, veremos “cegos”, “surdos” que vêem, sentem mais do que os videntes, os ouvintes e que têm outras capacidades, apesar da deficiência. Estaria a deficiência instalada nas pessoas ditas normais? Seria este olhar reduzido, uma deficiência?

Transformando o Olhar a partir de Alice

Para construirmos um novo olhar sobre a potencialidade da pessoa com necessidade educacional especial, é preciso que aceite-

mos as mudanças, as transformações e busquemos outras referências. Nesta busca, tomaremos aqui como metáfora uma passagem de Alice quando chegava a uma lojinha escura, tendo como vendedora uma ovelha:

A loja parecia cheia de toda sorte de coisas curiosas... mas o mais estranho de tudo era que, cada vez que fixava os olhos em alguma prateleira para distinguir o que havia nela, essa prateleira específica estava sempre completamente vazia, embora as outras em torno estivessem completamente abarrotadas.

Dizia Alice as coisas aqui são tão fugidias! Comentou por fim queixosa, depois de ter passado cerca de um minuto perseguindo em vão uma coisa grande e lustrosa, que às vezes parecia uma boneca e outras vezes uma caixa de costura, e sempre estava na prateleira acima da que estava olhando. E isto é o mais irritante de tudo... mas vou lhe mostrar... acrescentou, assaltada por um súbito pensamento. Vou segui-la até a prateleira mais alta de todas. Vai se ver em apuros para atravessar o teto, imagino! Mas até esse plano malogrou: a coisa atravessou o teto na maior tranquilidade possível, como se estivesse muito acostumada a isso.

A ovelha, espantada, olhou pra ela e disse: "você é uma criança ou um pião?" (CARROL, 2002, p.194)

Para surpresa de Alice, ela não tinha o domínio da situação, ela não tinha certeza do que via. A irritação de Alice, por não conseguir segurar os objetos e por não vê-los fixos nas prateleiras, revela o seu, o nosso estado de acomodação, a formatação do nosso olhar previsível.

Carrol nos leva a pensar a respeito da incerteza do conhecimento, como ele se renova e se transforma escapulindo pelo teto. É fundamental entender este processo. Conforme afirma Abreu (1996, p 18),

o conhecimento não é uma mercadoria que se expõe fixamente à nossa visão numa prateleira. Precisamos transformar nosso olhar; isto é: nossa maneira de ver a realidade precisa acompanhar as mudanças, o dinamismo dos conhecimentos que saltam de um lugar pra o outro.

Na tecedura deste olhar, a visão prospectiva nos leva a considerar questões, hoje colocadas pelas novas interpretações da ciência, que podem ser dialogadas com a perspectiva sóciohistórica e cultu-

ral. Primeiro, que uma interpretação baseada na certeza absoluta vem sendo questionada pelos novos paradigmas científicos, gerando uma grande crise no conhecimento. As novas interpretações científicas reconhecem que todos os conceitos, todas as descobertas são limitadas e aproximadas. Com base no princípio da incerteza de Heisenberg que, de acordo com Zohar (1990, p. 27), “substitui o velho determinismo newtoniano, em que tudo da realidade física é fixo, determinado e mensurável”, começa-se a instigar outros modos de interpretar o mundo. Zohar acrescenta que, segundo os pensadores Niels Bohr e Heisenberg, “a realidade fundamental em si é essencialmente indeterminada, que não há um ‘algo’ nítido e fixo subjacente a nossa existência diária que possa ser conhecido. Tudo na realidade é, e continua sendo uma questão de probabilidade” (ZOHAR, 1990, p.27). Segundo, que, a partir do estudo da relatividade, percebemos que o mundo é concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processos de mudanças e transformações. A partir daí, deu-se origem ao critério que explica o pensamento em processo, significando a possibilidade do movimento e a não pré-determinação do pensamento e, por fim, que nesta perspectiva, o conhecimento, além de ser compreendido a partir de verdades aproximadas, passa a ser construído a partir do processo de transformações através da mediação do outro, numa total rede de relações.

Acreditamos que o transformar do olhar requer um novo filosofar e, aqui, trago o filosofar bakhtiniano que, de acordo com Ponzio (1998), toma como referência uma filosofia ética e estética que se baseia na categoria do outro e não na categoria do eu, substituindo a monologia da identidade pela dialogia da alteridade. Nesta perspectiva, a polifonia deixa de considerar o eu como ser individual passando a considerá-lo, numa comunicação dialógica, como eu/outro. Assim, Bakhtin (1988) atribui à linguagem um espaço de constituição do sujeito como ser histórico.

Para este diálogo com Bakhtin trazemos Vygotsky, pela comunhão e complementaridade de idéias. Para eles, o desenvolvimento está enraizado na cultura e é nela que se estabelece, pela linguagem, a rede de relações. Pode-se afirmar que, para eles, o desenvolvimento se dá de fora para dentro e que a potencialidade é biológica, mas é puxada pela cultura. Bakhtin (1988, p.48), a esse respeito, coloca que

os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo

individual participe deles. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.

Para Vygotsky (1989), a linguagem é mediadora das funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores e na constituição da subjetividade desenvolvida no processo dinâmico que se estabelece na relação aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento deve ser olhado de forma prospectiva. Tanto que o importante é levarmos em consideração, não o que já foi desenvolvido, mas o que ainda está por vir. Assim é o processo de desenvolvimento o que está por vir mediado pelo outro e pela linguagem, é o processo de transformação. Na práxis pedagógica da educação inclusiva, a perspectiva prospectiva nos abre espaço para uma atitude aprendente e uma ação criadora, e a linguagem ocupa o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico. A esse respeito, Mélich afirma que “o poeta descobre que o mundo humano é um mundo interpretado e, portanto, um mundo em perpétuo vir a ser, sem verdades fixas às quais ele possa se agarrar, um universo sem pontos de apoio” (2001, p.270). Não são as verdades fixas, determinísticas como a classificação e o estigma que contam, mas as possibilidades que ele tem em desenvolver o novo processo. Este é o olhar prospectivo de Vygotsky, compreendido a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que permitirá ao educador olhar para educação e para a pessoa com necessidade educativa especial, na perspectiva da possibilidade. O diagnóstico, o ensino, lidará com verdades aproximadas, e esta incerteza nos levará a acreditar na potencialidade, na capacidade sem demarcações, sem o limite predeterminado pela racionalidade.

Marcas estão impregnadas pela cultura através da linguagem, coisas, valores construídos a partir das relações sociais. Como afirma Capra (1991), não há partes em absoluto. Para ele, o que chamamos de parte é um padrão numa teia inseparável de relações. Segundo Oliveira (1993, p.83),

um dos pilares do pensamento de Vygotsky é a idéia de que as funções mentais superiores são constituídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o meio físico e social que é mediada pelos

instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo.

Esse intercâmbio constitui a teia de relações intrinsecamente dinâmica. Cada estrutura é vista como a manifestação de um processo, e a ciência passa de objetiva para epistêmica, ou seja, acredita-se que a epistemologia deva ser incluída explicitamente na descrição dos fenômenos. (CAPRA, 1991). Enfim, se estabelece a mudança do conhecimento como construção para a metáfora da rede uma vez que a realidade é percebida como uma rede de relações e, nessa rede, todos os conhecimentos, todas as relações são importantes.

Um novo olhar uma nova práxis pedagógica

Este novo olhar que se faz e se refaz na práxis pedagógica constituída a partir desta dialogicidade, permitirá ao educador romper com os conceitos já cristalizados pelo determinismo, pelo racionalismo das práticas educativas, especificamente, na Educação Especial. Conseqüentemente, requer um educador que se inquiete com o mundo como dado, como pronto e acabado; um educador que vá além da aparência, além do visível. Um educador que busque seus caminhos, suas respostas e que saiba transitar na multiplicidade que a diferença exige.

É sob este olhar que a práxis pedagógica, se redimensiona e nos permite perceber que o aprender, o avaliar mover-se-ão naturalmente dentro das possibilidades do aluno, se partirmos da certeza da incerteza. Só considerando o diagnóstico como uma verdade aproximada é que nos permitiremos investir na possibilidade desse sujeito. Daí considerarmos, numa visão prospectiva, o aprender e o avaliar enquanto processo numa perspectiva emancipatória. É importante, no entanto, percebermos o fundante, que é o outro, enquanto mediador deste processo.

O entrelaçamento desses diferentes olhares desencadeia a dialogicidade dos diferentes sentidos e significados da diferença; nos permite um novo olhar e um constante aprender a aprender com sentido, em busca da construção da autonomia.

Sem perder a dimensão de que “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência

não poderiam dizer nada". (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03). Podemos concluir, sem finalizar, que tecemos o olhar a partir de várias fontes, mas cabe a nós assumirmos a autoria do olhar, um olhar que priorize a pluralidade, a subjetividade, a intersubjetividade, a incerteza, o afetivo, criando o espaço para a inclusão do aluno com necessidade educativa especial.

ABSTRACT: This article aims at evoking the autonomy of the educator's view that, in its pedagogical practice, interacts with students with special educational needs. In order to do so, it deals with the knowledge which, in the modern times, captured the view of the difference in deficiency, limiting students' possibilities. It also intends to re-signify this view by making considerations which seek to a prospective view based on the dialogue between the new conceptions of science and the socio-historical and cultural perspective through the view and ideas of Vygotsky and the Bakhtinian philosophy.

KEY WORDS: Singularities; Difference; Special educational needs; Autonomy.

Referências

- ABREU, Laerthe. *Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade*. São Paulo: Unimep, 1996.
- AJURIAGUERRA, *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson do Brasil LTDA, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.
- BETO, Frei. Indeterminação e complementariedade. In: CASTRO, G. et al. (Org.) *Ensaios de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- BRASIL (1997). Secretaria de Educação Especial. *Educação especial: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP. (Série Atualidades Pedagógicas 3).
- CARROL, Lewis. *Alice: as aventuras de Alice no País das Maravilhas e através do espelho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CAPRA, Fritjof. *Pertencendo ao universo*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- GADOTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, Iara Maria Campelo., *Observação e análise da interação professor-aluno em classes de educação especial*. 1985, 202 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Educação. -UERJ Rio de Janeiro.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- MANTOAN, Maria Teresa E. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

- MÈLICH, Joan Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética In: LORROSA, J. e SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de babel*: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete Saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVERIA, M. K de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PONZIO, Augusto. *La revolucion bajtiniana*: el pensamiento de Bajtin y la Ideologia Contemporânea. Madrid: Frónesis, 1998.
- VIAL, Monique. Um desafio à Democratização do Ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. *Democratização do ensino*: meta ou mito. Rio Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- VEIGA, Alfredo Veiga. Incluir para excluir. In: LORROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipola Neto; Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZOHAR, Danah. *O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física*. Tradução: Mara Antônia Van Acker. São Paulo: Editora Best Seler, 1990.