

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA CAMARGO PRATES

**PLANO DO COMUM: SIGNOS DO ACOLHIMENTO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
PRODUZINDO VIDAS-EXISTÊNCIA**

PORTO ALEGRE

JULHO, 2023

CAMILA CAMARGO PRATES

**PLANO DO COMUM: SIGNOS DO ACOLHIMENTO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
PRODUZINDO VIDAS-EXISTÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

PORTO ALEGRE,

JULHO, 2023

CAMILA CAMARGO PRATES

**PLANO DO COMUM: SIGNOS DO ACOLHIMENTO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
PRODUZINDO VIDAS-EXISTÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Apresentada em: 31/07/2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elisandro Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Sabrina Ferigato

Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Daniela Dallegrave

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Daniele Noal Gai

Departamento de Estudos Especializados/Área de Educação Especial e Inclusão Escolar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Prates, Camila Camargo

PLANO DO COMUM: SÍGNOS DO ACOLHIMENTO EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, PRODUZINDO VIDAS-EXISTÊNCIA / Camila
Camargo Prates. -- 2023.

186 f.

Orientadores: Ricardo Burg Ceccim, Sérgio Roberto
Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Acolhimento. 2. Plano do Comum. 3. Educação,
Saúde e Processos Inclusivos. 4. Práticas Pedagógicas.
5. Sala de aula. I. Ceccim, Ricardo Burg, orient. II.
Franco, Sérgio Roberto Kieling, orient. III. Título.

*Aos meus pais Carmen e Moacir,
à vó Celina e à minha irmã Cris,
minha primeira comunidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim, que me orientou da forma mais acolhedora e generosa que se pode esperar de um professor, integrante de uma linha de pesquisa chamada Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, soube escutar, permitir a pergunta, debater conceitos e dialogar.

Ao Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pela gentileza com que nos recebeu para a resolução da parte burocrática de um processo de doutoramento.

Aos professores que compõem a banca de avaliação deste trabalho: Prof. Dr. Elisandro Rodrigues, Profa. Dra. Daniela Dallegrave, Profa. Dra. Daniele Noal Gai e Profa. Dra. Sabrina Ferigato pelos bons encontros.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação do meu projeto de tese: Prof. Dr. Claudio Baptista e Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa, pelas sugestões que auxiliaram para que a tese se aprimorasse.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que participaram ativamente do projeto de pesquisa que resultou nesta tese. Agradeço o carinho com que me receberam e pelo quanto aprendi com elas.

Ao meu pai, Moacir, por todo o apoio e incentivo de sempre.

Às minhas amadas avó, mãe e irmã, Celina, Carmen Lúcia e Cristiane, que, assim como as que nos antecederam, me mostram, diariamente, que as conquistas só são possíveis porque nos apoiamos umas às outras.

Ao Otávio, companheiro de todas as horas.

Acho que é verdade, o que faz [com] que, de certo modo, estejamos no limite da própria ignorância. É aí que temos de nos posicionar. Temos de nos posicionar no limite do próprio saber ou da própria ignorância para ter algo a dizer. Se espero saber o que vou escrever, e se espero saber, literalmente, do que estou falando, o que eu disser não terá nenhum interesse. Se não me arrisco e falo com ar de sábio do que não sei, também não haverá nenhum interesse. Mas estou falando da fronteira que separa o saber do não-saber. É aí que temos de nos posicionar para ter algo a dizer.
(Gilles Deleuze, Abecedário: N, de Neurologia)

RESUMO

A presente tese de doutorado propôs-se a conversar sobre modos de acolhimento, inclusão e ensino na educação escolar, buscando o contato com pareceres pedagógicos de estudantes avaliados por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem. A partir de conversas e escritas mobilizadas com docentes da educação básica, esta tese de doutorado perscrutou “signos do acolher” e investigou como as práticas pedagógicas do professorado reverberavam em um “plano do comum”, quando a inclusão e o ensino antes da construção cognitiva se colocavam como modos ético-estético-políticos de configurar as aulas ou os encontros de aprendizagem. Estabeleceu-se uma revisão bibliográfica acerca do conceito de (plano) comum, por meio da qual, ao longo do estudo ocorreu a filiação às teorias de Spinoza (Ética) e Deligny (Práticas Pedagógicas), que deram origem a um “embasamento nas afecções”, bem como uma imersão no campo dos signos e da linguagem com o uso do “método da cartografia”, com base em Deleuze e Guattari. Esse Plano do Comum foi uma compreensão extraída daquilo que se configura como uma zona de indeterminação onde não há o controle pela tomada de decisão, mas onde signos geram afecções em uma emergência imanente. Já a cartografia foi a proposta para apreender essas produções de comum em sala de aula, na interação professora-estudantes e detectar que estudantes são cartógrafos em ato de aprender. A pesquisa se propôs a gerar encontros e conversações entre professoras, com foco na escrita de pareceres pedagógicos (prévios e revisitados) e na potência criativa docente em seu agir em sala de aula, conforme relatos e reflexões durante as interações da pesquisa. Pensando as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva voltada à produção de vida/existência, um plano do comum é a emergência viva de um estar-com, desarmar-se de ferramentas do ensino e deixar-se encontrar com os disparadores do encontro, um plano do comum não antecede o planejamento, ele é produção vida, em ato.

Palavras-Chave: Acolhimento. Plano do Comum. Educação, Saúde e Processos Inclusivos. Práticas Pedagógicas. Sala de aula.

ABSTRACT

This doctoral thesis proposed to talk about ways of reception, inclusion and teaching in school education, seeking contact with pedagogical opinions of students evaluated for having some learning disabilities. Based on conversations and writings mobilized with basic education teachers, this doctoral thesis scrutinized “signs of welcoming” and investigated how the pedagogical practices of teachers reverberated in a “common plan”, when inclusion and teaching before a construction cognitive were placed as ethical-aesthetic-political ways of configuring classes or learning encounters. A bibliographic review was established on the concept of common (plan), through which, throughout the study, the affiliation to the theories of Spinoza (Ethics) and Deligny (Pedagogical Practices) occurred, which gave rise to a “affection’s foundation” , as well as an immersion in the field of signs and language using the “cartography method”, based on Deleuze and Guattari. This Plan of the Common was an understanding extracted from what is configured as a zone of indetermination where there is no control for decision-making, but where signs generate affections in an immanent emergency. Cartography, on the other hand, was the proposal to apprehend these common productions in the classroom, in the teacher-student interaction and to detect that students are cartographers in the act of learning. The research proposed to generate meetings and conversations between teachers, focusing on the writing of pedagogical opinions (previous and revisited) and on the creative power of teachers in their actions in the classroom, according to reports and reflections during the research interactions. Thinking about pedagogical practices from a perspective focused on the production of life/existence, a common plan is the living emergence of a being-with, disarming oneself from teaching tools and allowing oneself to encounter the triggers of the encounter, a common plan does not precede planning, it is life production, in action.

Keywords: Reception. Common Plan. Education, Health and Inclusive Processes. Pedagogical Practices. Classroom.

RESUMEN

Esta tesis doctoral se propuso hablar sobre formas de recepción, inclusión y enseñanza en la educación escolar, buscando contacto con opiniones pedagógicas de estudiantes evaluados por tener alguna dificultad de aprendizaje. A partir de conversaciones y escritos movilizados con docentes de educación básica, esta tesis doctoral escudriñó “signos de acogida” e investigó cómo las prácticas pedagógicas de los docentes reverberaban en un “plan del común”, cuando la inclusión y la enseñanza ante una construcción cognitiva se situaban como ético-estéticas formas políticas de configurar las clases o los encuentros de aprendizaje. Se estableció una revisión bibliográfica sobre el concepto de (plan) común, a través de lo cual, a lo largo del estudio, se produjo la filiación a las teorías de Spinoza (Ética) y Deligny (Prácticas Pedagógicas), lo que dio lugar a “antecedentes teóricos en los afectos”, así como una inmersión en el campo de los signos y el lenguaje utilizando el “método de la cartografía”, basado en Deleuze y Guattari. Este Plan del Común fue una comprensión extraída de lo que se configura como una zona de indeterminación donde no hay control para la toma de decisiones, pero donde los signos generan afectos en una emergencia inmanente. La cartografía, por su parte, fue la propuesta para aprehender estas producciones comunes en el aula, en la interacción docente-alumno y detectar que los alumnos son cartógrafos en el acto de aprender. La investigación se propuso generar encuentros y conversaciones entre docentes, centrándose en la redacción de opiniones pedagógicas (anteriores y revisitadas) y en el poder creativo de los docentes en sus acciones en el aula, según relatos y reflexiones durante las interacciones de la investigación. Pensando las prácticas pedagógicas desde una perspectiva centrada en la producción de vida/existencia, un proyecto común es la emergencia viva de un aprehender-con, desarmarse de las herramientas didácticas y permitirse encontrar los desencadenantes del encuentro, un proyecto común no precede a la planificación, es producción de vida, en acción.

Palabras Clave: Recepción. Plan Común. Educación, Salud y Procesos Inclusivos. Prácticas Pedagógicas. Aula.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

EESCA - Equipe de Saúde Mental da Criança e do Adolescente

FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FME - Fórum Mundial de Educação

LA - Laboratório de Aprendizagem

LINC - Laboratório Interdisciplinar de Neurociências

NEES - Relatório Individual do Aluno com Necessidades Educativas Especiais

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

RAPS - Rede de Atenção Psicossocial

RMEPA - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SIR - Sala de Integração e Recursos

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SSE - Serviço de Supervisão Escolar

SUS - Sistema Único de Saúde

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Figuras

Figura 1: Hipótese sobre a desterritorialização vivida como “não-saber”	63
Figura 2: Imagem Chaplin	90
Figura 3: Sequências no espaço e no tempo	121

Fragmentos

Fragmento 1: Dos trajetos de P.A.	126
Fragmento 2: Dos trajetos de P.A. [2]	126
Fragmento 3: Dos medicamentos	128
Fragmento 4: Dos trajetos de P.A. [3]	128
Fragmento 5: Dos trajetos de P.A. [4]	129
Fragmento 6: Dos trajetos de F.	132
Fragmento 7: Representação da sala de aula	132
Fragmento 8: Dos trajetos de A.	137
Fragmento 9: Dos trajetos de J.	143
Fragmento 10: Participação de J. nos mapas	142
Fragmento 11: Narrativas-trajeto de J. em uma atividade de desenho	143
Fragmento 12: Narrativas-trajeto de J. em uma atividade de desenho [continuação]	143
Fragmento 13: Narrativas-trajeto de J. em uma atividade de desenho [continuação]	144

Gráficos

Gráfico 1: Sou professor de sala de aula comum do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino	75
Gráfico 2: Atendo alunos que considero em dificuldade de aprendizagem e que estão em AEE	76

Gráfico 3: Recordo de aluno que demanda cuidado em especificidade	76
Gráfico 4: O aluno em questão está em AEE na escola	76
Gráfico 5: Por solicitação, produzi Parecer Pedagógico para esse aluno	77
Gráfico 6: Costumo estudar sobre diagnósticos	78
Gráfico 7: Costumo estudar sobre medicações que os alunos utilizam	78
Gráfico 8: Costumo escrever fora do âmbito do trabalho, de acordo com o seguinte tipo de escrita	79
Gráfico 9: Acredito que o momento atual modificou a maneira de pensar as dificuldades de aprendizagem	79
Gráfico 10: Plano de forças e intervalo de tempo	87
Tabelas	
Tabela 1: Organizações da pesquisa	72
Tabela 2: Combinações da pesquisa	84

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
INTRODUÇÃO	23
CONTEXTO EM QUE O PROBLEMA EXISTE	27
<i>CONTEXTO DA PROPOSTA DE PESQUISA</i>	32
<i>O PROBLEMA</i>	35
CRIAR E CONSTRUIR: APROXIMAÇÕES	37
<i>LINHAS DE COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA</i>	42
<i>INCLUIR O DIVERSO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR</i>	46
FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO	51
<i>GESTOS INSTAURADORES DE UM PLANO DO COMUM</i>	53
ATOS	58
SABER QUE EMERGE DO FAZER	59
<i>ENCONTRO DE PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS ESQUISADORAS</i>	64
<i>COMUNIDADE DE ANÁLISES E REDE DE CONVERSAÇÕES</i>	65
ORGANIZAÇÕES DA PESQUISA	72
<i>SOMOS NÓS AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS QUE AQUI ESTAMOS</i>	74
CARTOGRAFANDO A SALA DE AULA EM REDE	80
<i>ACOLHIMENTO COMO SINÔNIMO DE TRAÇAR UM PLANO DO COMUM</i>	81

	15
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIFERENÇA E AÇÃO	89
<i>IMAGEM CHAPLIN</i>	90
<i>IMAGEM BRI(N)COLEUR</i>	91
<i>IMAGEM DELIGNY</i>	92
LINGUAGEM, ESTÉTICA E ESCRITA: INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA	95
<i>EU, PROFESSORA DA SALA DE AULA EM REDE</i>	98
POR QUE “SALA DE AULA COMUM”? DE QUE COMUM PASSAMOS A FALAR?	101
<i>PRODUÇÃO DE COMUM NA SALA DE AULA</i>	102
SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO DE MODOS DE EXISTÊNCIA COLETIVA	110
A POTÊNCIA DO CONTATO COM A ALTERIDADE COMO DISPOSITIVO	118
PARECERES PEDAGÓGICOS: EIS O CAMPO VIVO E SUAS MICRONARRATIVAS	122
NÃO EXISTE UM FIM, SOMENTE DISCUSSÃO, QUIÇÁ UM PLANO DO COMUM	148
EPÍLOGO	154
REFERÊNCIAS	159
APÊNCICES	167
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
APÊNDICE II: APRESENTAÇÃO E DETALHAMENTO DOS ENCONTROS	171
APÊNDICE III: CONVITE	173
APÊNDICE IV: CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	174
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO VIRTUAL	176

APÊNDICE VI: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA	179
ANEXO (Manifestação Comitê de Ética)	183

Prólogo

Quero estabelecer claramente qual é o problema que eu estou tentando resolver. Nesta feita já falhei uma vez e adianto que vou falhar de novo, porque, na linguagem, nunca se consegue estabelecer comunicação ou expressão tão claramente quanto gostaríamos.

Vou afirmar na partida, sem rodeios: há uma ética do incluir. Mas o que seria uma ética do incluir:

1. Constitui-se ou está diretamente relacionada com produção de SIGNOS;
2. Prescinde fundamentalmente de movimento e do verbo AGIR;
3. INTERAGE através da escuta (em que falar não é imprescindível, mas escutar sim);
4. Ocorre TRANSVERSALMENTE nos agenciamentos;
5. EXPRESSA-SE pela linguagem e pelo corpo;
6. Problematiza “o uso das palavras em uma COMUNICAÇÃO sem ruídos”;
7. Traça planos (sempre abertos ao inusitado);
8. ESCREVE como ato político;
9. Pensa a prática pedagógica através da leitura e escrita dos pareceres pedagógicos e dos planos de aula (com foco na diversidade/multiplicidade);
10. Vive e deixa viver a partir da experiência em Rede(s) de conversação - Compor redes que interrelacionam signos e afetos na relação comunicação e cuidado;
11. ACOLHE e percebe o outro sempre em relação com o contexto;
12. Trabalha com multiplicidade, diferença e heterogeneidade (faz comunidade);
13. Admite-se INCOMPLETA e por isso difere assumindo/permitindo-se não-saber.

Há que se fazer um recorte para pensar a escola na contemporaneidade e o que nos levou a pensar essa tese. Desde as primeiras escritas, perguntamos quais alguns modos de pensar as práticas pedagógicas para torná-las possíveis sob a perspectiva dos processos inclusivos, tratando da multiplicidade e valorização da diversidade em uma produção de rede iniciada também em sala de aula.

Então, propomos pensar maneiras de conduzir nossas práticas pedagógicas na complexa realidade da escola contemporânea, na qual os processos de inclusão, devido a sua complexidade, grande parte das vezes e quando possível, dão conta de alguma socialização dos estudantes, ficando pouco voltados para outras aprendizagens (formais). Partindo-se da perspectiva avaliativa do estudante como parâmetro de si mesmo, discordando de qualquer avaliação comparativa e/ou classificatória entre estudantes, nos perguntamos até que ponto práticas cognitivas e socioemocionais, poderiam confundir-se com questões associadas às comportamentais e diagnósticas de

determinado modelo de aluno e de saúde. Daí surgiram as intenções de pesquisa com Pareceres Pedagógicos¹, de como descrevemos os estudantes, como os designamos, que trariam enunciações/enunciados das salas de aula, ao passo que também buscamos uma perspectiva histórica das condições de existência do “anormal” na escola, que está diretamente relacionada com o estudo.

Varela e Alvarez-Uria (1992) auxiliam-nos a pensar a institucionalização do “anormal”, quando estudam a escola na relação com as classes sociais e modelos de normalidade: “a escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social”. A partir destes estudos, conforme os cinco pilares propostos pelos autores, podemos compreender que classe social e religião sempre influenciaram a criação e manutenção de dispositivos de intervenção, de inculcação e moralização. De um lado, a educação dos “novos delfins das classes distinguidas em colégios e instituições fundadas pelos reformadores católicos” e, de outro lado: “os filhos dos pobres [que] serão por sua vez objeto de *paternal proteção*, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 2). Desde então, naturaliza-se uma sociedade de classes e programas educativos diferenciados que perpetuam até os dias de hoje:

[...] Podem-se ressaltar três influências, entre outras, que parecem ter sido decisivas na constituição progressiva da infância: a ***ação educativa institucional*** exercida em espaços tais como colégios, hospícios, hospitais, albergues, casas de doutrina, seminários (não existem somente seminários para clérigos, mas também seminários para nobres, além de seminários nos quais se instruem os jovens das classes populares); a ***ação educativa da recém estreada família cristã***; e, por último, uma ***ação educativa difusa*** que, pelo menos do ponto de vista formal, está especialmente vinculada às práticas de recristianização (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 3, *grifo nosso*).

Com isto, a infância pobre “não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-piloto destinados a modelá-la” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5), o que marca o início do que ainda hoje podemos perceber como técnicas de vigilância dos sujeitos institucionalizados – no que se inclui a escola – a partir de diagnósticos do que são ou deveriam ser ou da patologia que devem ter, ou da classificação na qual se enquadra sua estrutura mental. Uma

¹ Ver “APÊNDICE VI: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA”, página 178 desta tese.

política da vida, que de alguma forma regula a escola, vigia e (tenta) normalizar os sujeitos que dela fazem parte.

O Espaço fechado da escola, como dispositivo institucional do qual Varela e Alvarez-Uria (1992) tratam, marca a relação (não tão tênue) que gostaríamos de fazer nesta escrita, quando se inicia “[...] um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ARIÈS, 1973 *apud* VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Os processos de enclausuramento dos pobres ocorrem simultaneamente nas escolas, nas prisões, nos hospícios, nos hospitais: “as novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI [...] têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 6). Assim, como controle das classes populares, dominação e domesticação, os dons e aptidões escolares consideraram os operários e seus filhos como ignorantes, urgindo educá-los na medida em que “[...] se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto, a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 12). Visando alguma “restauração” de classes perigosas, constroem-se cárceres e manicômios para o tratamento de presos e alienados e nasce a assistência social e de sociedades para a proteção da infância (em perigo e perigosa). Higienistas, filantropos e educadores, a partir de princípios do século XX, porão em prática um conjunto sistemático de regras para domesticar os filhos dos operários:

[...] O professor, junto com novos especialistas entre os quais sobressai o higienista e o médico puericultor, aplicará, a partir sobretudo de finais do século XIX, às classes operárias e artesãs e, mais tarde, à camponesa (a escola é originalmente urbana), as noções de singularidade e especificidade infantil. A imagem da infância que os reformadores sociais do século XIX tentaram impor a tais classes apresentará traços específicos e será pois diferente da cunhada e assimilada anteriormente pelas classes altas. O professor, ao se sentir superior às massas ignorantes, não admitirá suas formas de vida familiar, higiênica, nem, é claro, educativa. Não se produz em consequência uma relação de igualdade, de entendimento e reforço entre família e escola, mas, ao invés disso, a escola põe-se em ação para suplantar a ação socializadora destas ***necessitadas classes consideradas de um ponto de vista fundamentalmente negativo***. Tudo isso contribui para que os discursos pedagógicos e médicos dirigidos a tais classes adotem essencialmente a forma de proibições enquanto que, pelo contrário, para as classes poderosas terão um sentido positivo, significativo. Desenvolvem-se

assim práticas médico-pedagógicas que cumprem funções diferenciais do ponto de vista social (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14, *grifo nosso*).

Podemos observar que a “necessidade” marcada pelos autores parte de um olhar de julgamento, sob um ponto de vista generalizador e diagnosticador. A pedagogia como ciência “ver-se-á por sua vez reforçada de modo inusitado, graças à entrada cada vez mais intensa da psicologia no campo educativo, influência que tem servido, pelo menos, para dotá-la de uma *dupla cientificidade*, mais difícil de pôr em questão” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14). Muito além da carteira escolar e do disciplinamento dos corpos, a entrada da “psicologia escolar” cria uma espécie de “educação da vontade” que: “encarregar-se-á de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância”. E, nesta perspectiva, a da “autêntica camisa de força psicopedagógica” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 15), estamos cada vez mais atrelados, até os dias de hoje, sufocando-nos ao buscar modos de se fazer professor.

Uma vez dentro desta sociedade de controle, os “incompatíveis”, aqueles que ocupam outros tipos de corpos e apresentam outra subjetividade, acabam por perder na corrida pelo culto da *performance* ou do desempenho individual, já que a lógica disciplinar da escola contemporânea insiste em catalogar a normalidade e o desvio, enquanto associada à uma lógica empresarial que enfatiza a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais. Impõe-se modos de avaliar competências e habilidades, importando-se com a distinção individual, as vantagens da singularização e de ser sempre o primeiro e ganhar dos outros: “assim se dissemina uma ideologia da autossuperação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até os limites biológicos da espécie, quando se procura alcançar estados *pós-normais* ou sentir-se *mais do que bem* com a ajuda de produtos químicos e treinamentos específicos” (SIBILIA, 2012, p. 46).

A instituição não está dando conta com as ferramentas que insiste em usar: a subjetividade da criança atual *violenta o dispositivo pedagógico* [...]. Talvez nos encontremos diante de uma situação comparável à que enfrentaram os missionários que tentavam a duras penas *civilizar* os *selvagens* habitantes das colônias ultramarinas: por incompatibilidades socioculturais muito diferentes, mas talvez igualmente difíceis de driblar, o alunado atual também é refratário às tecnologias pedagógicas que pretendem inculcar-lhe sua antiquada catequese (SIBILIA, 2012, p. 61).

O modelo de escola contemporâneo parece-nos não estar mais dando conta do contexto no qual vivemos, refletindo-se em sala de aula: ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, onde se produzem subjetividades logo diagnosticadas como apáticas ou hiperativas, que seriam “resultados do contato com um meio evanescente em que tudo acontece vertiginosamente, sem deixar marcas. A saturação total impede de pensar e de agir” (SIBILIA, 2012, p. 91-92) e, por isso, a necessidade de se pensar modos de dialogar nessas condições a partir do que “cada jovem consegue realizar com as ferramentas de que dispõe” (SIBILIA, 2012, p. 125), no protagonismo daquele que aprende, em novas experiências de ensino, baseadas na confiança e responsabilidade, não mais na autoridade e na lei, tentando driblar esta “ética empreendedora” imposta por esta biopolítica contemporânea que está absorvida pela visão empresarial e mercadológica, na qual os sujeitos mais disciplinados serão melhor avaliados: “digno de nota, nesse caso, é que os professores costumam ter influência tanto no diagnóstico quanto no tratamento de certos alunos especialmente perturbadores da ordem, já que são eles que informam aos pais os problemas ocorridos em sala de aula” (SIBILIA, 2012, p. 135). Quer-se assegurar condições de permanência a todos os estudantes, uma vez que todo estudante tem seu direito assegurado de participar da escola.

Assim, nosso desafio, pautado em um **procedimento linguístico** que tenta dar conta do que estaria entre as palavras e as coisas – e de um real fora da linguagem – lançou mão do que denominamos de **plano do comum**.

INTRODUÇÃO

Existiria uma ética do incluir e essa ética estaria embasada, principalmente, em um *aprender a aprender juntos*, estudantes e professores em um projeto de acolhimento e constituição de um *plano do comum* único e emergente dos encontros. Aprender como acontecimento – porque imprevisto – na perspectiva inclusiva. *Aprender a aprender juntos* é parte da construção de um processo coletivo que aposta em aprendizagens formais, mas também em aprendizagens éticas ou de si e do mundo². Muitos autores já trataram desse assunto, então foi preciso desdobrar a tese em itens os quais constituiriam – ao menos – pistas para o *aprender a aprender juntos*, a que também se designaria uma *ética do incluir*, o tomarmos parte em um mesmo projeto, estabelecermos um plano do comum. A ética do incluir seria um aprender a *aprender juntos*, o estabelecimento de um plano do comum entre diversidades que seguem se diversificando, por isso singularizando os encontros, nunca normalizando ou homogeneizando encontros, aprendizagens, ou padrões de inclusão.

Para produzir um pensamento sobre uma ética do incluir, partiu-se do princípio de que a Educação não se limita às suas referências com a escola e os pareceres pedagógicos e que a Saúde não se limita às suas referências com as consultas médicas e psicológicas e aos laudos neuropsiquiátricos e/ou psicopedagógicos. Educação e Saúde estão intrinsecamente relacionadas em uma compreensão ampliada de Educação e de Saúde. Há que se pensar que os corpos aprendem a partir dos seus funcionamentos e nas relações e encontros com o que está externo a eles. Assim, relacionar Educação e Saúde – linguagens e corpos – nesta tese tem o objetivo de acolher aquilo que potencializa encontros entre uma e outra. Antever um *entre* Educação e Saúde nas práticas pedagógicas escolares e nas práticas clínicas ambulatoriais³, segundo uma micropolítica dos processos institucionais, dos agenciamentos que constituem Educação e Saúde

² Sobre esse assunto, podemos citar a tese de Virgínia Kastrup “A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição” (KASTRUP, 1997).

³ Ambulatório: espaço de atendimento em saúde que oferece consultas clínicas com generalistas ou com especialistas, sem a característica de urgência e sem a característica de internação. No ambulatório são realizadas consultas de rotina e de diagnóstico, como de tratamento e acompanhamento de doenças agudas ou crônicas e casos de suporte familiar.

(GUATTARI; ROLNIK, 2000). Estudar **um entre Educação e Saúde** nas práticas pedagógicas escolares pode ser o recorte possível para uma tese em Educação.

Buscou-se um exercício cartográfico, fundamentando-o no estudo de processos inclusivos na rede escolar municipal de Porto Alegre mediante encontros com professoras de salas de aula não específicas de educação especial (como o seriam as salas de integração e recursos), contudo admitindo-se **salas em rede** com os demais setores da escola. A partir da lógica em rede, a sala de aula não se esgota em si mesma, encontra-se em meio aos encadeamentos que a geram, preservam ou modificam. Uma sala de aula é uma companhia e um acompanhamento, elementos se associam, não só humanos, não só homogêneos. É o caráter heterogêneo das relações, em presença da ação de humanos e não humanos, que promove um plano do comum ativador de um coletivo, não de uma dispersão. O plano do comum explica melhor o projeto de reunir em grupo professora e seus alunos, alunos e sua professora, a turma. **A turma e seus cadernos, seus livros, seus lápis e canetas, folhas e cartolinas, varais e prendedores, disposição de mesas e cadeiras, uso do chão e das paredes**, *agência* com os setores escolares, com os pais e com o pátio.

Quanto à cartografia, Rosário e Coca (2018, p. 35) a propõem “como um caminho metodológico que traça um mapa inacabado do objeto de estudo a partir do olhar vigilante, aliado às percepções e observações do pesquisador-cartógrafo, que são únicas”. Para as autoras, “essa definição traz dois pressupostos fundantes da cartografia: a multiplicidade e a subjetividade”. Segundo elas, “tais pressupostos se contrapõem aos princípios da ciência moderna que coloca em evidência a objetividade, o raciocínio lógico e a fixidez de modelos metodológicos”. A proposição da tese, então, foi cartografar relações a partir de registros das práticas pedagógicas, pensando-as em aliança com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e da noção de rizoma ou redes da pedagogia de Fernand Deligny. Por meio de encontros de professoras, entendidos como dispositivos de produção de ações que geram dados de investigação, propusemos um espaço-tempo para considerar as práticas pedagógicas entrelaçadas com leituras e escritas também compartilhadas com as professoras.

Um compromisso ético se enuncia com a escuta de *testemunhos*. Realizar encontros com professoras de sala de aula, tendo em vista um procedimento textual, isto é, produção de memória e língua para afetos que se tecem no cotidiano, torna-se tessitura de experiências, experimentações e implicações. Uma das ênfases dos encontros se deu no estudo das dimensões da linguagem e das palavras que utilizamos, uma vez que palavras-atos produzem realidades e todo ato de linguagem é também um ato político. Quando as práticas pedagógicas podem ser pensadas sob o viés das linguagens, acentuamos a implicação entre pensar, propor, agir, avaliar e meta-avaliar (avaliar nossa avaliação).

Colocamo-nos implicados, como professores, no processo de planejamento, gestão e avaliação da aula, de modo que, ao interagir (ao olhar/escutar o outro), criamos a nós mesmos num movimento constante: o que há de mim nesta linguagem que uso em meus planos, o que há de mim nas afirmações que faço sobre meus alunos – quando avalio, quando encaminho? Quando pensamos nos alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou outros quadros psicológicos ou neurológicos que chegam à escola, muitos de nós se focam nos diagnósticos e, desse modo, nos eximimos de uma análise mais abrangente e contextualizada de nossas ações como ações “em ato”, ações que estão produzindo a escola, ao aluno, a nós mesmos e às redes de inscrição do ensinar e do aprender.

Poderia ser o professor, como propõe Bruno Latour (2012)⁴, um articulador de redes? Consideramos que saber das realidades como movimento de realidades, com as potencialidades dos estudantes, em meio a uma rede de conversações, pode nos fazer ver a nós mesmos e ao nosso “criarmo-nos em ato” para fazer ver aos professores e professoras que somente existimos em ato de nossa própria criação como professores e professoras. Essa criação se faz junto com os demais setores da escola, somos em coletivos, não recai sobre nós professores/professoras – individualmente – o ser escola.

⁴ Na teoria do ator-rede, Latour (2012) redefine a noção de social, é como se desaparece a distinção entre individual e coletivo, existindo apenas a rede de interações e agenciamentos, a trama de conexões entre os atores heterogêneos, um movimento de associações e de reunião dos elementos. O social, na noção e ator-rede é, assim, “o nome do tipo de associação momentânea, caracterizada pela maneira como se reúnem as novas formas” (LATOUR, 2012, p. 65). O autor propõe que se admita o caráter heterogêneo das relações, a presença e a ação de humanos e não humanos, o projeto de reunir elementos materiais e imateriais, animados e inanimados, pessoas e equipamentos, móveis e ambientes. É difícil imaginar alguma ação que aconteça ou algum saber executado que não seja mediado por todos esses elementos, inclusive a operação de tecnologias sociais, informáticas, artesanais, mecânicas, químicas etc.

As ações de escola igualmente são ações em territórios de inserção (o bairro, a cidade, a comunidade escolar). Toda escola existe em territórios vivos de relações. Simultaneamente, uma escola é sala de aula e a produção de um rizoma, rizoma-Escola. As redes de apoio aos estudantes que poderão necessitar de acolhimento externo à Educação, como da Assistência Social, da Saúde ou até da Segurança não podem abstrair o olhar, a escuta e o gesto da sala de aula, espaço de tempo intensivo do convívio do estudante com a escola e este é um lugar de planejamento, gestão e avaliação contínuos do *aprender e pertencer*.

Pesquisamos, pois, uma ética do incluir em busca dos *signos do acolher* que levam a um plano do comum, do dizer-nos respeito uns aos outros em construção de um projeto singular de ensino, de sala de aula, de redes de aprendizagem. Nesta tese, a Rede foi almejada, mas tratamos das questões que constituíam uma ética do incluir e que propiciavam a constituição de redes a partir de modos de existência. Sendo assim, ao modo de Deligny (2018), propusemos o professor/a professora da sala de aula como criador/criadora de circunstâncias, criador/criadora de territórios, criador/criadora do plano do comum.

Neste sentido, a tese foi a formulação de que é possível acolher pelo gesto e pela palavra. Nos ocupamos dos pareceres pedagógicos e das conversas entre professoras. Para tanto, precisamos pensar sobre os usos que fazemos das palavras, as palavras que escolhemos, pois elas produzem atos que se relacionam às éticas e estéticas de linguagens corporais, faladas e escritas. Trata-se da responsabilidade que temos pelo que fazemos existir a partir da linguagem, que não é puramente ao acaso e também não é sempre consciente. Rachar e duvidar das palavras que usamos nos põe em pesquisa em ato, no interior de nosso fazer. Viver, existir e aprender vêm como sinônimos. A sala de aula se torna (deve se tornar) espaço-tempo de aprendizagens, tanto dos estudantes como dos professores.

Ao pensar a interação sob a perspectiva dos processos inclusivos e a afirmação da diferença neles implicados, esperamos contribuir para pensar e mobilizar a qualificação dos processos de interação relacionados à escola, oportunizando a construção de Redes de apoio ao aluno desde dentro da própria escola até as Redes Intersectoriais.

CONTEXTO EM QUE O PROBLEMA EXISTE

PISTAS SOBRE O CONTEXTO EM QUE O PROBLEMA EXISTE

- Educadores de sala de aula (aquela designada “sala de aula comum”) desejam estar nas metas de formação *para a Educação Especial* da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Educadores não se autorizam a um saber docente;
- Educadores pedem ajuda sobre processos inclusivos;
- Educadores não precisam ser especialistas para trabalhar com diversidade e heterogeneidade;
- Educadores precisam saber disso.

Na ocasião em que ocorreu o Fórum Mundial de Educação (FME) de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que iniciou e liderou a convocação desse evento que marca historicamente a Educação, estabeleceu-se “uma nova visão para a educação” prevendo metas a serem atingidas até 2030. Dentre estas metas, em conformidade com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU), estão os desafios globais e nacionais da educação, definida como direito humano fundamental que garante outros direitos, enfatizando a concentração de esforços no acesso, na equidade e na inclusão, juntamente com a qualidade da aprendizagem e uma educação ao longo da vida para todos. A nova visão para a educação, rumo a 2030, assim é declarada:

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (Declaração de Incheon, 2015, p. 1).

Vivemos um momento em que as informações se tornaram cada vez mais acessíveis, os debates políticos emergem dos mais variados contextos e a relação que os

cidadãos fazem entre seus direitos e deveres está cada vez mais possibilitada por algumas políticas públicas, ao passo que também impedida por algumas outras. Neste contexto, há esforço de muitos sistemas e redes de ensino para garantir acesso à educação para todos. Embora diversas escolas busquem tornar-se acessíveis, tentando atender às necessidades educacionais com recursos escassos, que muitos professores busquem atualizar-se a respeito dos processos inclusivos e que muitas famílias busquem seus direitos em serviços públicos de Saúde e de Educação, ainda nos deparamos com grandes barreiras que vão além de vagas, proximidade, transporte e acessibilidade física. Quanto à inclusão, avançamos e retrocedemos. Após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, ainda precisamos manter o debate sobre o acolhimento que queremos e que, mesmo com escassos recursos didáticos e pedagógicos, devemos pensar as barreiras humanas durante os processos de aprender: a acessibilidade *do* e *ao* outro nos processos de aprender, os processos de interação relacionados à escola, que oportunizem a construção de redes de apoio aos estudantes, desde dentro da própria escola até as redes intersetoriais, como dissemos ao final da introdução desta tese.

O Município de Porto Alegre, por exemplo, como lócus desta pesquisa, vem transformando os processos inclusivos em educação desde sua implantação, contudo, permanece o questionamento de muitos professores sobre suas necessidades de formação específica para atuar frente aos processos inclusivos na escola e, mais especificamente, na sala de aula comum. O professor da Sala de Integração e Recursos (SIR), por sua habilitação e orientação específica, demanda formação e qualificação constantes, redes de trocas importantes para a atualização em todo o processo. Porém, permanece o questionamento da professora-referência da sala de aula: qual a formação desse professor? Quais demandas do alunado são de reponsabilidade desse professor? Como a sala de aula estabelece rede com os setores da escola e entra em processo de formação e qualificação – como coletivo que a constitui – e não a figura individual do professor?

Por tratar-se da professora que permanece por mais tempo com os estudantes de uma turma regular, muitas vezes essa docente vê-se solitária nos seus modos de agir em sala de aula, na resolução das situações entre estudantes e outros quesitos da ação pedagógica. Pensando o Plano Nacional de Educação (PNE) e o compromisso com a

eliminação das desigualdades históricas do Brasil, no enfrentamento às barreiras para acesso e permanência dos estudantes, entende-se acolher na escola a partir da elaboração de planos que incorporem, em primeiro lugar, o princípio do respeito aos direitos e da sustentabilidade socioambiental, mas também a valorização da diversidade e da inclusão, além da valorização dos profissionais que atuam na educação (BRASIL, 2014).

Para tanto, as Escolas têm buscado cumprir o seu papel, tornando-se cada vez mais acessíveis, orientando os partícipes de todo o processo e articulando-se ao seu território. Quanto aos partícipes do processo, estão o secretário da Escola, que recebe a família do aluno, os profissionais que atuam na limpeza e no refeitório da Escola, a Equipe Diretiva, os professores especializados e os professores do conjunto das salas. Muitas escolas propõem estudos continuados e debates acerca da temática dos processos inclusivos, com auxílio dos professores das Salas de Integração e Recursos (SIR) e/ ou do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e/ ou Serviço de Supervisão Escolar (SSE), algumas com mudanças mais efetivas e outras nem tanto.

Pode-se observar que existem modos de agir pedagogicamente, e nossa questão está aí: nas práticas pedagógicas da escola e, mais especificamente, nas práticas pedagógicas na sala de aula, que pressupõem planejamento para todos, avaliação de todos, escritas de Pareceres Pedagógicos sobre todos e sobre cada estudante em suas especificidades, com vistas ao aprender de cada um em seu tempo. Neste sentido, as práticas pedagógicas implicam pensar projetos comuns: que projetos comuns se produzem a partir do encontro de professores que se propõem a pesquisar, trabalhar e escrever sob uma perspectiva de afirmação da diversidade e da heterogeneidade? Seria possível a margem à criação de plano do comum, onde está em causa a produção de vida? Ou ainda: planos do comum em que modos de existência singulares sejam produzidos pelas práticas pedagógicas da/na Escola?

Se pudermos problematizar, através da linguagem – dos enunciados e das palavras usadas – os três operadores pedagógicos por excelência do fazer do professor, já não colocamos em movimento seu “agir”? Não seria possível constituir, no ato da pesquisa, pistas para uma ética do incluir? Os três operadores são:

- (1) planejamento (pensar, propor, agir);
- (2) avaliação (fazer-se perguntas, colocar questões críticas ao que se pensou fazer, ao que se fez e àquilo que resultou);
- (3) reflexão (meta-avaliação ou avaliação da nossa avaliação) sobre a própria prática, tendo em vista um acolhimento à diversidade e à heterogeneidade como premissa e operador transversal do fazer criativo da sala de aula, em rede com demais setores da escola.

A partir do desafio da problematização, organiza-se o emprego de cada termo implicado com pensar/propor, avaliar e meta-avaliar para a composição da pesquisa, que assume o compromisso de aplicação de suas ferramentas e seus dispositivos pedagógicos tanto na organização do agir-pesquisador quanto na organização do agir-professor que se propõe para a sala de aula, ou seja: o pesquisar se articula na proposição de encontros de professores, de modo que possam ser *pensadas* as práticas de sala de aula, não apenas representadas por meio de observações e extração de análises do discurso. Os termos na linguagem são os seguintes:

- (1) Acolhimento: acolher pela palavra, acolher-família, acolher-escola e acolher-aula;
- (2) Diferença e Diversidade: em que divergir é bem-vindo, considerando-se culturas, modos de entender-se, ser e agir, raça, etnia;
- (3) Transversalidade: fazer-pensar as práticas pedagógicas;
- (4) Sala de Aula: espaço-tempo com implicações éticas, políticas e estéticas, tendo em vista *aprender a aprender juntos*;
- (5) Registros Pedagógicos: documentação do fazer pedagógico da sala de aula em duplo viés, os pareceres pedagógicos e as **escritas formativo-criativas**.

Parte-se do princípio de que as práticas pedagógicas ocorridas em sala de aula também subsidiam o que se diz e o que se faz em relação aos processos inclusivos na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), do Sistema Único de Saúde (SUS). O que encontramos em pesquisas neste sentido, são trabalhos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos quais as relações do professor especialista com a escola estão no centro do discurso, não o agir da professora da sala comum. Não se trata de criticar ou apresentar oposição a estas pesquisas, mas revelar a vontade de somar e de aprofundar as discussões sob uma outra perspectiva, a das configurações da sala de

aula, não dos diagnósticos de saúde ou escolares, ambos centrados, em sua maioria, em padrões de normalidade e homogeneidade. Tem-se tratado mais fortemente da perspectiva da formação do especialista e pouco se aborda uma perspectiva do professor de sala de aula, que é aquele que, através do seu trabalho, junto aos demais setores da escola, subsidia as práticas de fora da sala de aula e que também são pedagógicas: determinado estudante necessita de mais alguma orientação para além da sala de aula? Quem acaba por ter acesso mais frequente aos familiares e aos demais colegas da escola do que o professor-referência dos estudantes para cada ano/ciclo?

A partir disso, problematiza-se: o que é mesmo uma aula? Ela inicia no momento em que o professor planeja? Ou quando ocorrem os diálogos professor-estudante ou professor-família ou estudante-mundo? Ou ainda, poderíamos pensar que ela ocorre nos processos avaliativos? Nesta escrita aposta-se nos enunciados da sala de aula, justamente para pensarmos sob um outro viés discursivo, não para criar dualidade ou defender um discurso que valha mais do que o outro. Muito pelo contrário. Por defendermos práticas pedagógicas que buscam pensar o estudante como interesse coletivo de toda a escola e com todas as suas necessidades. Por ser rizoma, uma aula não tem necessariamente um único ponto de partida, podendo ramificar-se sob uma variedade de processos simultâneos. Há também a coexistência de planos de existência e o professor de sala de aula pode ser considerado peça-chave na mediação de alguns processos de aprender e socializar dos estudantes, junto com a família e demais setores da escola. A linguagem, quando pensada como ferramenta ético-estético-política da qual fazemos uso, coloca-se como instrumento de análise para o trabalho em sala de aula e, a partir dela, propomos pensar a relação Educação e Saúde. Planejar, Avaliar e Meta-Avaliar a própria prática fazem parte dos processos pedagógicos aos quais o professor de sala de aula comum está inserido e estes processos devem ocorrer tendo em vista multiplicidades e heterogeneidade de estudantes para os quais são designadas as práticas.

Pensa-se a tese através de um procedimento linguístico de pesquisa, trabalho e escrita que se propõe a pensar as práticas pedagógicas de sala de aula, com professoras interagindo com suas redes. Conversamos com professoras em rodas de conversa, mas elas retornam para os seus fazeres em suas escolas, voltamos a conversar, começamos a tecer meta-avaliações do que fizemos, do que relatamos, do que conversamos. Assim, se

pode estudar diferentes pistas sobre processos de classificação, discriminação, normalização, homogeneização, além dos disruptivos e inclusivos. O professor de sala de aula é articulador do currículo e é também um articulador de ator-rede. Uma rede que se inicia dentro da sala, da sala à escola (lócus desta proposta), da escola para a família e suas relações com o bairro ou a comunidade escolar, com os postos de saúde e com os meios culturais e sociais que o estudante acessa na cidade.

Assim, elencamos uma cadeia de verbos que serão também eixos articuladores para pensarmos a escola: **acolher, aprender e cuidar**, pautando a pesquisa de forma transversal, para pensar as práticas pedagógicas junto aos professores e para pensar a analítica da proposta.

CONTEXTO DA PROPOSTA DE PESQUISA

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), todo estudante com deficiência física, cognitiva e/ou psíquica pode e deve receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Integração e Recursos (SIR). Para estudantes com dificuldades de aprendizagem, o espaço proposto pelas escolas desta Rede, é o Laboratório de Aprendizagem (LA)⁵. Nestes ambientes são atendidos os estudantes com diagnóstico no âmbito da saúde mental e, em menor quantidade, grupos ainda sem este diagnóstico: os casos que estão sendo assistidos e recebem algum tipo de AEE e os casos que a escola costuma questionar sobre “o que fazer” com determinado aluno.

Referimo-nos aos sintomas de ansiedade, depressão, transtornos de humor, transtornos alimentares, entre outros transtornos internalizantes, que constantemente não encontram espaço para reflexão dentro da escola. Muitas vezes, nos parece serem estes transtornos os geradores das dificuldades de aprendizagem. Supõe-se que, se

⁵ Estas e outras informações sobre a constituição dos espaços da SIR e do LA, bem como as respectivas atribuições de cada AEE oferecido pela RMEPA, podem ser verificadas no Caderno Pedagógico 9 (SMED, 1988. Acessível em <<https://bibliotecamed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>>).

identificados precocemente, poderiam prevenir efeitos futuros. A preocupação das escolas, neste tipo de situação cada vez mais frequente é a de que, dentre outras questões, estamos nos deparando com crianças que: “[...] não podem ser enquadradas em diagnósticos tais como deficiência mental, psicose ou neurose, com orientação didática e terapêutica definidas. Situam-se numa faixa intermediária, de difícil compreensão e manejo” (FERREIRA; ARAÚJO, 2000, p. 36).

Aliado a isto, conforme Vieira, Estanislau, Bressan e Bordin (2014, p. 14), “pesquisas apontam que muitos encaminhamentos feitos ao sistema de saúde por escolas são equivocados, ocasionando sobrecarga aos já escassos recursos terapêuticos”. Neste sentido é que entendemos de grande importância estudos que relacionam saúde e educação na escola, sob a perspectiva dos processos inclusivos, uma vez que perpassam práticas intersectoriais que vão incidir diretamente no trabalho diário dos profissionais tanto da Saúde quanto da Educação nas escolas.

Do nosso ponto de vista de pedagogos, a atuação interdisciplinar com foco na saúde mental, muitas vezes é dificultada por um “[...] insuficiente entendimento das equipes sobre a cultura e funções próprias de cada setor, além da dificuldade de comunicação entre elas pelo uso de termos muito especializados e restritos à compreensão intrasetor, quanto pelo uso de termos iguais, mas com significados díspares ou contraditórios a depender do enquadramento setorial” (COUTO; DELGADO, 2010, p. 4-5).

Propusemos reunir um grupo de professoras da RMEPA para pensar a simples – e ao mesmo tempo complexa – pergunta: “por que encaminhamos?” Com objetivo de pensar práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, a partir do tema do diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, lendo e produzindo escritas de pareceres pedagógicos/descritivos de estudantes que as professoras (no exercício da sala de aula) identificam como demandantes de alguma atenção singularizada específica, que estejam ou não sob Atendimento Educacional Especializado. Tal ação visava acolher questionamentos/necessidades das professoras e contribuir para com a educação permanente da pedagogia escolar.

Os “encaminhamentos equivocados”, como denunciam os psiquiatras Vieira, Estanislau, Bressan e Bordin (2014, p. 14), embasam a discussão desta tese. São mesmo equivocados? Por que encaminhamos? Não temos interesse em culpabilizar professores, no que se refere aos diagnósticos e encaminhamentos de casos para as Redes de Saúde e/ou de Atenção Psicossocial, mas pensar em que situações se dão esses encaminhamentos (ainda dentro da escola), na intenção de dar subsídios às escolas, para que a demanda não seja uma sobrecarga para o professor em sala de aula.

Jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais, e a demanda de estudantes com algum tipo de problema emocional/comportamental vem preocupando educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho. Nesse contexto, a falta de informações confiáveis e de orientação especializada vem causando insegurança, que, por sua vez, é um fator relevante para a distorção do olhar do professor, que passa a considerar como transtorno mental o que não é, e vice-versa. A sensação de impotência diante dos transtornos (reais ou não) acaba acarretando uma crescente dependência da figura do médico, supostamente portador de soluções rápidas, que culminam em grandes controvérsias, como a patologização e a medicalização (VIEIRA; ESTANISLAU; BRESSAN; BORDIN, 2014, p. 13).

Comportamentos que se destacam costumam tumultuar a escola e as salas de aula, tornando-as ambientes adoecedores tanto para os estudantes quanto para os professores, que, muitas vezes, sentem-se incapazes de atender a estes e aos demais estudantes. Na linha dos estudos da filosofia da linguagem aplicados à educação e à saúde, através do trabalho das palavras nas práticas pedagógicas, supomos perspectivar o trabalho diário, a partir dos encontros de professoras, numa relação linguagem-ato: dizer e agir; o cuidado com as palavras também será considerado aqui como prática pedagógica de acolhimento em saúde mental.

O PROBLEMA

Se as práticas pedagógicas de sala de aula não prescindem de redes de apoio e acolhimento, dentro e fora da escola, que enunciações emergem de encontros de professores que se propõem a pesquisar, trabalhar e escrever sobre encaminhamentos à saúde mental e elaboração de Pareceres Pedagógicos quando em causa dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual ou transtorno no desenvolvimento global?

PISTAS PARA PENSAR DESDE O FORA DA CAIXA

- Função da Ignorância (Sara Paim)
- Mestre ignorante (Rancière)
- Livro das Ignorâncias (Manoel de Barros)
- Caosmose (Guattari) - Ética/Estética/Política na dessegregação geral

Pela importância de estudar a relação entre Educação e Saúde Mental na escola, assim como os discursos que permeiam os campos da Educação e da Saúde, projetamos a oportunidade de criar espaços de conversações, um *plano do comum* ou uma comunidade de aprendizagem entre pesquisadora e professoras. Aconteceu que o tema da Saúde Mental se tornou mais urgente em virtude da pandemia de covid-19, evidenciando a necessidade de estabelecer redes de apoio aos alunos na própria escola e estudar as relações intersetoriais que tecem acolhimento e inclusão. A partir disso, da pergunta geral, haveria pistas para uma ética do incluir? A abordagem construída para o encontro com as professoras teve em vista a cadeia dos verbos acolher, aprender e cuidar.

A proposta se consolidou com nove (9) encontros de professores de sala de aula, pensando a sala de aula em rede de humanos e não humanos, dentro e fora da escola, o que deslocava as professoras de um lugar individual a um inusitado lugar de docência-em-rede e considerando diversidade e heterogeneidade como potência de afirmação de vida não a necessidade de classificação, normalização e homogeneização. Acreditamos

que ao pensar o emprego da linguagem no planejamento, avaliação e meta-avaliação, assim como nos pareceres pedagógicos nos ajuda a problematizar o acolhimento, o *aprender a aprender junto* e a inclusão. Pela palavra e nossas implicações nas diferenças produzimos pistas para uma ética do incluir na escola.

Conversando e problematizando modos de ser e modos de fazer as aulas, repensamos a própria prática e o acolhimento nas seguintes especificidades/premissas:

- (1) as formas como empregamos as palavras e denominamos as coisas criam realidades;
- (2) as formas como agimos o tempo em sala de aula criam realidades;
- (3) revisitar as práticas em um *continuum* favorece novas práticas;
- (4) um fazer aberto ao inusitado e ao “erro”, propicia *aprender a aprender juntos*.

Sobre a produção de dados dos encontros, problematizando as relações de comunicação entre sala de aula e demais setores da escola, elegemos os seguintes dispositivos de produção de dados:

- (1) leituras e reescritas de Pareceres Pedagógicos;
- (2) leituras de planos de aula: pensar o planejamento como projeto aberto ao inusitado (como em Deligny); planejamento a partir do conceito de territórios existenciais (como em Guattari);
- (3) mapas de percurso (de si, dos alunos, do coletivo professora-estudantes, considerando que após os encontros, as professoras retornam ao seu fazer e outra vez à conversação da pesquisa);
- (4) escritas de narrativas curtas ou fragmentos narrativos.

CRIAR E CONSTRUIR: APROXIMAÇÕES

Havia uma cidade pequena chamada ACOLHIDA.
Ali foram construídos dois prédios:
uma escola e um posto de saúde.
Já no prédio da escola,
em frente ao portão de entrada,
colocaram uma faixa, sem assinatura:
“quase toda minha turma é de inclusão”.
No prédio do posto de saúde,
uma placa com os dizeres:
“devido ao alto número de
‘encaminhamentos equivocados’
da escola para este posto de saúde,
não atenderemos casos novos
até que os professores repensem”.
Não se sabe se isto ocorre por falta de suporte
ou por não haver iniciativa intersetorial eficaz,
apesar das recomendações governamentais.
Sabe-se apenas que “aqueles que estorvam”
permanecem aguardando
CUIDADO.

Historinha de 105 palavras,
Acolhida, 23/01/2030.

Aproximar⁶, do latim tardio “aproximare”; do latim “proximus”. Trazer para mais perto. Acercar-se. Ter certa aparência. Aproximação. A-próxima-ação. Ação. Ato. Ato de aproximar. Ato de olhar para as tensões nas relações Educação e Saúde. A palavra como ato. Aproximar: por ser verbo transitivo, tem sentido incompleto, necessita de um complemento verbal que doe sentido, necessita de um objeto direto e/ou indireto. Verbo que necessita de complemento, como aquele que profere a palavra – também incompleto – necessita do outro na produção do discurso.

Pensando o enunciado como unidade da comunicação discursiva, apoiada na perspectiva de Deleuze e de Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995; DELEUZE, 2005), que

⁶ "Aproximar" e “aproximação”. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aproxima%C3%A7%C3%A3o>. Consultado em 07 jan. 2020.

estudaram Bakhtin e Foucault nas respectivas obras, queremos “avizinhar” Educação e Saúde, trazer uma e outra para mais perto, através do ato de olhar para as tensões nas suas relações, pois elas (co)existem, se articulam, unem e rompem, (re)constroem e, a partir desses movimentos, do nosso ponto de vista, propiciam a criação/construção de conceitos. Deleuze e Guattari (1992) defendem a criação de conceitos, mesmo do ponto de vista pedagógico, para aprendermos a pensar como se nada fosse evidente, mas para que haja este estranhamento em relação aos conceitos,

[...] você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O construtivismo exige que toda a criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15-16).

Como qualquer outro campo da atividade humana, tanto o campo da Educação, quanto o campo da Saúde estão ligados ao uso da linguagem. Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse sentido é que todo falante⁷ pressupõe a existência da língua e usa enunciados que o antecedem e interrelacionam-se de maneira complexa com outros enunciados de contexto não apenas verbal (BAKHTIN, 2003).

Em nossa experiência de trânsito entre ambos os campos, deparamo-nos com enunciados não necessariamente conflitantes ou oponentes, mas complementares, no sentido analítico. Em se tratando de processos inclusivos em Educação e o que permeia os discursos da escola sobre esta temática, muitas vezes, emergem de determinados contextos frases como “(quase) toda minha turma é de inclusão”, ao passo que os discursos correntes em muitos serviços de saúde centram-se nos “impactos dos encaminhamentos equivocados” da Educação para a Saúde. A partir disso, originaram-se nossos questionamentos sobre as pesquisas que materializam estes discursos, índices que possam confirmar ou não tais enunciados e, também, sobre quais conceitos a Educação – a escola e os professores – estariam fazendo uso, sob que perspectiva e com

⁷ Utilizamos o termo “falante” para referirmo-nos àquele que comunica de maneira geral, seja oralmente ou que emprega qualquer outra forma de linguagem. Bakhtin (2003) utiliza o termo na relação com outros participantes da comunicação discursiva: ouvintes, leitores, parceiros e mesmo o discurso do outro.

que finalidade.

Partindo de dados do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e seu Laboratório Interdisciplinar de Neurociências (LINC), em carta aos editores da Revista Brasileira de Psiquiatria, em 2012, Bordini, Gadelha, Paula e Bressan (2012), apresentam uma estimativa de que de 10 a 20% das crianças e adolescentes sofrem de transtornos mentais, que de 3 a 4% possuem graves transtornos que exigem tratamento intensivo e que os serviços de saúde mental fornecem cuidado para apenas 14% dos casos com prejuízo funcional. Há mais de dez anos, abordavam a necessidade de se identificar o caminho do acesso aos serviços de saúde mental e debatiam que iniciativas intersetoriais e estudos que fizessem interconexões entre o fazer escolar e cuidados em saúde mental seriam poucos. Concordando com as justificativas dos autores, que propõem pensar o cuidado da criança e do adolescente, sabe-se que a Educação pode ter importante contribuição para com os casos, uma vez que consegue trabalhar em uma perspectiva longitudinal de aproximação e conhecimento dos alunos, considerando-se aspectos sociais, afetivos e cognitivos.

Além disso, quando se pensa em cuidados em saúde mental, muitos profissionais da educação costumam focar-se nos diagnósticos e “os problemas de caráter pedagógico, político, social e cultural são traduzidos em questões biológicas e médicas” (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 1087). Muitas vezes “uma condição de vida considerada desregrada torna-se justificativa de provável fracasso e, desse modo, a escola exime-se de uma análise mais abrangente e contextualizada daquilo que foi categorizado como problema de aprendizagem” (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 1092). Do nosso ponto de vista, saber destas realidades não isenta a escola de trabalhar com as potencialidades das crianças. Ter conhecimento da realidade do estudante e trabalhar consciente dela é usá-la em favor do investimento no estudante, não o contrário.

Pensando o aprender, se colocarmos de lado a lógica medicalizante e de busca de causas orgânicas para as questões apresentadas como supostas dificuldades de aprendizagem, descartando o funcionamento orgânico como impedimento ou anomalia, o que teríamos? É de extrema importância que nos atentemos à qualidade da visão ou da audição dos estudantes, por exemplo, inclusive é um dever da escola sinalizar qualquer

questão apresentada pela criança, mas a atribuição orgânica – diversas vezes suposta às funções cerebrais – não será a derradeira determinante a ser analisada dentre as suas dificuldades escolares. Se partimos de fatalismos orgânicos, limitamos nossas possibilidades de intervenção nos tantos âmbitos da vida escolar do estudante. Precisamos considerar todos os matriculados como estudantes, construindo coletivos de aprendizagem diversos e heterogêneos. Em uma turma de sala de aula, que comporte diversidades e heterogeneidades, almejamos um plano do comum, não de igualdade, homogeneidade e normalização, não existindo “alunos em geral” e “alunos de inclusão”. O que é mesmo uma aula? O que dela nos interessa? Deleuze, no Abecedário, apresenta, na letra P, uma posição sobre a aula. A letra P se reporta ao seu trabalho de Professor.

[...] Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, in: "O Abecedário de Gilles Deleuze", 1995).

Neste sentido é que as práticas de sala de aula são de extrema importância naquilo que se refere ao cuidado com a criança, aos diversos modos de ser estudante e às variadas formas de produção do “aprender na escola”, sendo fundamental (re)criarmos os conceitos de aprender e de ser estudante (aprendiz). Porque aprender é verbo, ação que não exige complemento e “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2006), principalmente, aprender a pensar, por isso a necessidade de, enquanto professores, acolhermos as formas singulares que trazem e transmitem *diferença*. Também porque aprender depende de diversos fatores relacionados às questões sociais, econômicas, institucionais e políticas às quais somos capturados.

Assim, ao invés de nomearmos qualquer estudante por qualquer doença ou síndrome, precisamos considera-los como aprendizes. Quantas vezes nos referimos aos estudantes como “problema”, sugerindo/aceitando distúrbios ou transtornos que

possam justificar uma retenção em um mesmo ano/ciclo ou que determinada criança só aprenderá se for medicada ou frequentar um psicólogo. Acabamos por desacreditá-la e, na maioria das vezes, por estarem ainda em desenvolvimento, as crianças tendem a moldar-se àquele quadro em que são inscritas. Ativar singularidades e as narrativas que se constroem em relações coletivas, em estratégias de acolhimento, constroem a sala de aula como um todo.

É nesse sentido que queremos problematizar o espaço da prática pedagógica que se volta a experimentar potencialidades nos estudantes, explorar formas de operar entre o diagnóstico e os modos de dizer e conhecer imbricados aos processos inclusivos, rompendo com modelos preestabelecidos. Independentemente do dado quantificado – que servirá de pauta para as discussões como dado a ser pensado – interessam-nos mais os enunciados, as intencionalidades, às revisões que professoras passam a desejar em seus documentos construídos com base em uma experiência que não foi tocada pela criação viva/coletiva que os encontros podem propiciar.

O sistema da linguagem que nos serve de meio para reflexão sobre as práticas e produção de subjetividade nos chega por inscrição, é preciso “pensar desde fora da caixa”. Com Bakhtin (2003) aprendemos que esse sistema de linguagem corresponde a tudo que, no texto, é repetido, reproduzido. Contudo, concomitantemente, “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2003, 309-310).

Como pudemos estudar anteriormente (PRATES, 2013), é a proposição do conceito de intensidade ontológica (GUATTARI, 2012, p. 41), que nos implica em um engajamento ético-estético de agenciamento enunciativo. “O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003, 139). Aquela pesquisa se interessava pelo contexto educativo hospitalar, mas agora queremos aprofundar o estudo do contexto da sala de aula na instituição escolar: apontar para a importância da relação da linguagem em sua intensidade expressiva com as afecções-percepções vividas, tendo em vista uma ética do encontro e uma expressão estética da produção de

existência. Encontramos o agenciamento de enunciação em Deleuze (2005), Deleuze e Guattari (1995), Bakhtin (2003) e Guattari (2012).

Com isto, temos em vista práticas pedagógicas sob a perspectiva de um paradigma estético com implicações ético-políticas. O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas (GUATTARI, 2012, p. 123).

LINHAS DE COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O guri de ponta-cabeça

O guri de ponta-cabeça, via tudo de cabeça para baixo. Sentava no encosto da cadeira com a cabeça embaixo da mesa e as pernas pra cima. Dizia para a professora que a escola era um saco.

A professora, que achava aquele guri de ponta-cabeça muito estranho, mandava ele virar de cabeça para cima, mas ele ficava irritado:

– Um dia eu vou fugir pra sempre!

No ano seguinte, eis que recebia umas atividades estranhas e pensava:

– Que professora estranha! Por que tu não mandas eu me virar?

– Porque entendo que você pode ter um jeito diferente de ver as coisas.

– Mas não vai me xingar de ficar assim?

– Todos os dias eu chego aqui e você já está de cabeça para baixo, porém responde todas as perguntas que faço e gosta de participar da aula, então, nós podemos continuar assim.

Anos se passaram: escola... faculdade... e o guri virou um homem de ponta-cabeça, cuja carreira é considerada uma das mais criativas, intuitivas e viscerais de todas as que já se teve notícia em sua profissão.

Texto produzido para a Feira do Livro de Porto Alegre no ano de 2017.

No livro *Caosmose*, Guattari (2012, p. 19) propõe uma definição de subjetividade, a que chama de “definição provisória” e que seria “o conjunto das condições que torna

possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. A escola é lugar de produção de subjetividade, que produz estudantes e produz também a nós professores e professoras. Claro que, por estarmos em sociedade, convivemos com processos inclusivos, mas por estarmos na escola, tornamo-nos partícipes dos processos inclusivos em educação.

Estudando “signos do aprender” em Deleuze e Guattari (1995) e Deleuze (2006), para esta tese, na relação com práticas pedagógicas e modos ético-estético-políticos de nos tornarmos professores na perspectiva inclusiva, atualizamos um questionamento de nosso estudo anterior no âmbito da graduação em pedagogia (PRATES, 2010): modos de (re)inventar a subjetividade podem lidar com o estranhamento, a multiplicidade e a coexistência. Maneiras de incluir o diverso na experiência educativa, rompendo com modelos preestabelecidos, podem lidar com a multiplicidade e não apenas com o igual, o mesmo e a repetição. Percebemos uma zona de indeterminação entre aprender e ensinar, entre saber e não-saber que potencializa nossos estudos.

O encontro com o aprender deveria ser também dos professores e professoras. A abertura que nos propõem Deleuze e Guattari, no nosso entender estaria, dentre outras questões, em abrir-se ao não-saber, mas a professora ou o professor estão sensíveis aos signos? Deste encontro quase não se fala. Nas avaliações e comentários, muitas vezes lemos e ouvimos: “esse aluno não aprende”, “aquele ali não sabe”, mas, em que momento os professores pensam sua participação – enquanto professores – nos encontros de aprendizagem? Esta “passagem viva”, não nos parece tão natural no escrever e falar sobre o ensinar. Como então, destacar o processo, se a professora/o professor se preocupa mais com o tempo que poderá se perder até atingir determinado resultado já pré-estabelecido?

[...] A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino - feminino, singular - plural, substantivo - verbo, sujeito do enunciado - sujeito de enunciação etc.). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. [...]. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas

para obedecer e fazer obedecer. [...] Isso pode ser percebido nos informes da polícia ou do governo, que pouco se preocupam com a verossimilhança ou com a veracidade, mas que definem muito bem o que deve ser observado e guardado. [...] A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda. [...] Se a linguagem parece sempre supor a linguagem, se não se pode fixar um ponto de partida não-linguístico, é porque a linguagem não é estabelecida entre algo visto (ou sentido) e algo dito, mas vai sempre de um dizer a um dizer. Não acreditamos, a esse respeito, que a narrativa consista em comunicar o que se viu, mas em transmitir o que se ouviu, o que um outro disse. [...] A linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto. É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação. A linguagem é um mapa e não um decalque. Mas em quê a palavra de ordem é uma função coextensiva à linguagem, visto que a ordem, o comando, parecem remeter a um tipo restrito de proposições explícitas marcadas pelo imperativo? (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-14).

Na multiplicidade, as múltiplas aprendizagens que ocorrem em uma sala de aula, ocorrem também, no seu tempo, para os estudantes ditos “de inclusão”. Porém, a maquinaria escolar que insiste em produzir subjetividades em série, mantém o não-lugar do estudante que tem dificuldades em aprender pela reconhecimento ou pelo corpo. Precisamos reconhecer e respeitar todo tipo de diferença e todo o tipo de necessidade. Entendemos não haver possibilidade de não emitir signos. Deste modo, pensamos que devemos preocuparmo-nos em propiciar diversas experiências para os estudantes, pois a professora também aprende sobre os estudantes e seu fazer, nesta perspectiva.

A professora que aprende vive a pedagogia que tenta ensinar, esta é a questão que nos atravessa. Se ela fala e expõe “como alguém”, apenas transmite palavras de ordem. Mas, se ela se permite viver a experiência de buscar a informação junto com os alunos, sem se colocar como única autoridade de saber do espaço da sala de aula, ela não apenas fala em “fazer-com”, mas age um “fazer-com”. Ela não consegue deixar de emitir signos, falando ou calando-se, porém, emite os signos corporais coerentes aos signos da fala. A professora pode aprender a se divertir com sua errância, para emitir o signo do aprender na corporeidade, vivendo o pensar como ato *também* físico. O corpo da professora precisa estar predisposto ao encontro para implicar em mudanças no corpo e no pensamento (GALLO, 2017, p. 108-109). Uma vez que aquilo

[...] que causa e aprofunda os problemas de aprendizagem em certas crianças é o fato de tomá-las como tendo um passado de fracasso (vergonha), que desenha um futuro também fracassado (castigo). Quando esse tipo de exigência é

deixado de lado, a criança aprende, uma vez que se sente livre para viver sua própria experiência (GALLO, 2017, p. 111).

E se os alunos não aprendem o que é ensinado? Não podemos controlar o quê, como e quanto alguém pode aprender e, um possível afastamento de uma perspectiva científica, em benefício da experiência, acaba por produzir sentimento de insegurança sobre o fazer pedagógico. “A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” (GALLO, 2017, p. 104-105). A tentativa de controle sobre o aprendizado, que jamais se efetiva, leva a professora a questionar-se sobre sua prática, o que pode ser qualitativo para o trabalho, mas também leva a professora a questionar-se sobre seus saberes, no sentido de sentir-se derrotada ou incapacitada em seu fazer, principalmente quando uma dificuldade de aprendizagem passa a ser considerada um transtorno e envolve um diagnóstico clínico.

Permite-se uma professora não-saber? Se ela considerar-se detentora da habilidade de planejar, avaliar e meta-avaliar, a partir de uma imagem do pensamento calcada na representação, tanto poderá praticar binários avaliativos na linha do normal e do anormal, capaz e incapaz, hábil e inábil para com os estudantes como sobre ela mesma. Mas como recusar o que se é? De que modos assumir a diferença? Como agir sobre si mesma na própria ação? Questionamos: como os processos inclusivos interpelam a Educação, a escola, os professores e os estudantes? Para *incluir* são inúmeros os binários (nomenclaturas excludentes) que devem cair, inúmeras palavras de ordem devem cair, uma nova língua precisará emergir. Quais seriam os sentimentos de pertença emergentes aos processos inclusivos? Notadamente sabemos que temos mais perguntas do que respostas. Pois, ao modo de Schérer, diria Gallo (2018), questionamos se poderia estar havendo, na atualidade, uma “perversão da pedagogia”, que se ocupa do estudante com vistas a que ele atinja uma suposta normalidade, ao passo que ir junto-com permitir-nos-ia, com eles, um devir-criança, um devir-deficiência, um devir-outro que abriria possibilidades de experienciar o aprender em ambos, professor e aluno, aos seus tempos e aos seus modos e possibilidades, sob uma a-normalidade dos encontros no coletivo que emerge da sala de aula.

Assim, as professoras/os professores desaparecem enquanto transmissores, detentores de todo o conhecimento e da verdade, para, em um jogo de forças dentro e fora deles mesmos, permitirem-se alternar-se com aqueles que “caminham junto” com os estudantes, que, como Schérer, lançam-se em direção ao aluno mais do que em direção a si mesmos, que vivenciam uma política da hospitalidade, o cerne da inclusão, no coletivo da sala de aula, “presidindo um processo de subjetivação tanto individual quanto coletivo, que visa substituir o medo frente ao estrangeiro pela alegria em seu acolhimento” (GALLO, 2018, p. 4).

Consideramos que, neste jogo de forças permanente, a professora da hospitalidade desterritorializa-se dos universais, afirma um pensamento “que se recusa aos pressupostos, mas que se faz experimentação no ato mesmo de pensar, sem o apelo àquilo que está fora, àquilo que é fundante” (GALLO, 2018, p. 7-8), na imanência pura, pelo “pensamento sem imagem”, conforme Deleuze (2006). Do nosso ponto de vista, na tentativa de subverter o processo de transmissão de saberes na relação professor-estudante, através de constante reflexão e problematização do próprio fazer pedagógico, poderemos nos permitir um agir-enunciar em constante aprender (PRATES, 2013), também em relação ao acolhimento da diferença em sala de aula – premissa dos processos inclusivos – em prol da construção conjunta de conceitos, propiciando aprender-acontecimento e outros, novos, múltiplos saberes.

INCLUIR O DIVERSO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

À medida em que os encontros de pesquisa foram sendo realizados, observou-se uma percepção crítica de compreensões como “dificuldade de aprendizagem” e “transtorno de aprendizagem”, pelas quais, muitas vezes o estudante é despersonalizado. Vimos a necessidade de problematização do tema, lançando mão de ações constantes de cunho problemático e reflexivo, para que o enfoque sobre essas concepções fosse (des)construído, priorizando concepções de saúde e bem-viver (CECCIM; FERLA, 2011).

Como já havíamos publicado em estudos anteriores (PRATES, 2013): formulações teóricas de Ceccim (2004) e Ceccim; Mehry (2009) abordam a necessidade da formação docente na área da saúde sob a perspectiva interdisciplinar. Tratamos, não apenas do conhecimento biológico fazendo parte do currículo, mas da humanização e da alteridade aliadas a um processo de trabalho em rede.

Quadro das soluções desejadas (ou da relevância em resolver o problema)

- Estudar diferenças, diversidade, heterogeneidade, coletivo, dificuldades e transtornos de aprendizagem como conceitos amplos e sem necessidade do diagnóstico (em um primeiro momento);
- Acolher pela palavra: acolhimento dialógico;
- Cartografar o movimento das diferenças, produzindo planejamentos acessíveis;
- Avaliar os alunos como parâmetro de si mesmo;
- Refletir sobre a própria prática em um movimento constante;
- Buscar um “pesquisador criativo” em si;
- Pensar a fratura na linguagem e mecanismos de captura do simbólico (Deligny);
- Estar aberto para o inusitado, o erro, o corte, o “tempo perdido” de uma aula;
- Propor salas de aula em rede (dentro da escola): SIR, SSE, SOE, Família, limpeza, cozinha, portaria, recursos didáticos e expressivos.

Nos encontros de pesquisa refletimos sobre que ações pedagógicas estávamos realizando e quais as funções dos professores em cada espaço da escola, bem como sobre a necessidade ou não de aprofundamento de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e motor – por exemplo – entendidos como inseparáveis em se tratando de aprendizagem. Outras reflexões e problematizações ocorreram no grupo:

- (1) quais são os cenários de aprendizagem do espaço escolar?
- (2) qual o conhecimento dos estudantes em relação às suas concepções e escolhas (componentes afetivos, sociais e culturais)?
- (3) que sistemas de cuidado os profissionais da escola selecionam (componentes afetivos, sociais e culturais)?
- (4) como podemos intervir e propor, considerando o instituído?

Além dos encontros de professoras, participamos de reuniões de escolas e fizemos observações-participantes em salas de aula em que as professoras partícipes da pesquisa trabalharam como referências de turma. Nestas reuniões, dialogaram diretores(as), professores(as) e monitores(as). Tanto nos encontros de professoras, quanto nestes momentos de reuniões pode-se perceber que há um regime de enunciados flutuantes, de signos que espreitam (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que são próprios dos meios nos quais as áreas da saúde habitam, cabendo a cada professor se apropriar ou problematizar estes enunciados.

Procurando estabelecer relações entre enunciados e processos de ensino-aprendizagem emergentes das salas de aula, cartografamos alguns dos percursos avaliativos nos processos de aprender, provenientes de interações entre estudantes, com base em produções escritas/enunciativas registradas por professoras em pareceres pedagógicos. Consideramos enunciados verbais de professoras e estudantes, tendo em vista que as enunciações podem alavancar planos do comum em uma sala de aula. Propósito que se desdobrou em investigar tanto os enunciados contidos nas escritas pedagógicas das professoras, quanto nas produções dos estudantes com os quais elas interagem, com propósito de atentar aos sentidos emergidos durante a cartografia, pensando formas de instauração de espaços-tempo de aprender relacionados às vivências *afectivas* e experiências perceptivas.

É importante destacar a íntima relação do conceito de agenciamento de Deleuze (2005), com a intenção da cartografia. Deleuze (2005) entende que o conceito de enunciado, para Foucault, se dá na realidade, atualizando-se sempre em ato, instaurando tanto condições de ficção quanto de saber, sendo ele mesmo repetição, porém repetição nas singularidades do real, nos acontecimentos que nele se manifestam. O que até aqui seria uma teoria do saber em Foucault. A teoria do poder em Foucault, que viria posteriormente, segundo Deleuze (2005), ocorreria a partir da relação feita entre o discursivo e o não-discursivo, do que não se poderia enunciar, o fora dos enunciados nos acontecimentos (DELEUZE, 2005). Esta relação com o fora dá início ao pensamento deleuzeano de agenciamento, que se torna tão imprescindível para o estudo em questão.

Entendendo que enunciados produzem ações, que por sua vez produzem novos/outros enunciados que voltam a produzir ações, encontramos o agenciamento.

Encontramos em Deleuze e Guattari uma escrita que consideramos esclarecedora sobre a importância do conceito de agenciamento como parte do método de pesquisa. Segundo Deleuze e Guattari (1997), o agenciamento possui uma tetralvência de conteúdo e expressão; de territorialidade e desterritorialização. Todo o agenciamento seria, em primeiro lugar, territorial, uma vez que todo o agenciamento cria um território, ou seja, um lugar desde onde se fala ou uma ação justificada por este mesmo lugar do qual um indivíduo se entende habilitado a agir em nome de alguma coisa ou alguém. A partir deste território é que se produz o agenciamento, que por sua vez excede tanto o indivíduo quanto o meio, na relação entre ambos, indo além do simples comportamento, uma vez que este lugar do qual alguém fala ou age irá acionar muito mais do que a própria atitude dele em relação a si, mas também as atitudes dos outros em relação a si e aos outros, numa imensa rede ou cadeia. Por este motivo, em cada agenciamento é preciso encontrar o conteúdo e a expressão, suas inserções fragmento por fragmento, já que seriam o conteúdo e a expressão a apresentar modos de agir e apaixonar-se, numa dupla articulação gesto-fala e a pressuposição recíproca de ambos.

Agenciamento maquínico, referente à ação e ao conteúdo, e agenciamento de enunciação, referente à fala e à expressão, ao mesmo tempo nos dois sentidos e com forças, por vezes, de igual intensidade. Por isto, os autores nos sugerem ser preciso encontrar um e outro em cada caso, perguntando-nos: “o que se faz e o que se diz?” em determinado contexto, a cada acontecimento. Deleuze e Guattari (1995) dirão diferir de Foucault nos seguintes pontos: os agenciamentos não seriam de poder, mas de desejo agenciado; as linhas de fuga em um agenciamento podem ser consideradas picos de criação e de desterritorialização.

Passos, Kastrup e Escóssia (2010) dirão que agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Sob este ponto de vista, agenciar-se com alguém ou alguma coisa é criar algo que não está nem em um e nem no outro, mas entre os dois, num espaço-tempo comum, impessoal e partilhável. Assim, uma vez que o conceito de agenciamento se torna filosofia – não apenas filosofia de pesquisa, mas filosofia de vida – **todo agenciamento coletivo revela produção de comum.**

Considera-se a importância da atenção às enunciações na pesquisa e nos espaços escolares para pensar as relações entre enunciados e o que estaria fora destes

enunciados, o sistema propriamente pragmático relativo aos conteúdos aos quais os enunciados remetem, as ações e as paixões, de onde possam ser extraídos os afectos e perceptos. Não vamos tratar aqui de outros dispositivos dos quais lançamos mão para a experimentação, mas podemos dizer que foram tentativas de dar vazão ao pensamento dos estudantes na relação com o todo da sala de aula, dando-nos algumas pistas da produção que pudessem propiciar reflexões sobre a prática das professoras, incluindo a pesquisadora.

FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO

Práticas de investigação com professores/ Pelas educadoras e para as educadoras:

- sintam-se pertencentes aos processos inclusivos (que iniciam pelas salas de aula em rede dentro da escola);
- confiem no seu trabalho, que deve pensar planejamento, avaliação e meta-avaliação, assim como a didática nas próprias práticas;
- proponham aulas pensando a composição de um coletivo na/da sala de aula, como uma comunidade;
- *aprendam a aprender junto* como uma constante;
- incluam os estudantes nas avaliações sobre a produção de comum em sala de aula.

Uma das etapas do estudo envolveu a participação em uma formação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. A questão dos métodos de alfabetização costuma ser muito discutida, pela defesa de sua eficácia ou não. Sinalizamos a existência dos seguintes métodos, conforme a formação: métodos sintéticos (alfabético, soletração, fônico ou fonético, silábico) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global). Também se tratou do *construtivismo*, proposto para “combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita”. Seria, não propriamente um método, mas uma concepção de “processo de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 23).

Quais os desafios que a formação apresentou às professoras? A ampliação do conceito de alfabetização; a constituição do ciclo de alfabetização; e a ação docente frente à diversidade. É a partir do terceiro desafio que quero estabelecer a aproximação entre a questão da alfabetização e a questão da heterogeneidade para a produção de um plano do comum em sala de aula. Uma das explanações apresentadas, trouxe uma citação relativa à performance esperada de professoras alfabetizadoras:

[...] Da professora exigiu-se um ensino quase sob medida, personalizado para os postulados estilos de aprendizagem de cada criança. Em uma mesma sala, a professora possui diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diferentes capacidades de concentração, diferentes interesses (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13).

A formação também trouxe alguns apontamentos sobre a alfabetização: que há uma crise de referenciais na alfabetização; que existe uma historicidade das práticas em alfabetização; e que é intrínseca a problematização teoria versus prática ou teoria igual à prática. Sobre esses tópicos, a formadora convidada, reportou-se à alfabetizadora Magda Soares. Em sua abordagem, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a) (SOARES, 2016, p. 52) e, concordando com o que foi apresentado, pensamos que, pelos docentes já estarem em exercício da profissão é que não necessitam (necessariamente) de mais formação, mas de desenvolvimento profissional no contexto da prática docente, confrontando experiências, problemas, dificuldades e dúvidas. Conforme Soares (2014, p. 151), em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita.

Em relação ao tema da formação de professores, a indicação do evento formativo foi para estudos em Antônio Nóvoa, que, conforme a formadora, aborda o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor, pensando na produção da vida do professor, na profissão docente e na produção da escola, respectivamente:

[...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores. No quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

A formação finaliza propondo como fundamentos para um projeto de desenvolvimento profissional, o estabelecimento de metas, a interação entre teoria e prática, os princípios da continuidade, integração, sistematização e acompanhamento, e a formação de redes. Destes fundamentos, elegemos os dois últimos como coerentes com a teoria que propomos nesta tese, bem como os entendemos como uma estratégia de trabalho na busca de um plano do comum na sala de aula, com os estudantes.

GESTOS INSTAURADORES DE UM PLANO DO COMUM

Movimento (agir), Fragmento (partes) e Acontecimento (tempo/implicação) são os três gestos instauradores do plano do comum que pudemos detectar ao preparar este estudo, a partir da leitura de Lapoujade (2017), que, por sua vez, estudou teorias de Souriau⁸, partindo do “pluralismo existencial”. Para o autor, lidamos com duas séries: 1) seres que intensificam a realidade da sua existência permanecendo num mesmo plano; e 2) seres obrigados a mudar de plano de existência para aumentar a sua realidade. Então, com Souriau, Lapoujade (2017) pergunta-nos como tornar mais real aquilo que existe. Para o autor, a existência é cada um dos modos de existência, cada modo é por si só uma arte de existir e pode-se chegar ao Ser pelas maneiras pelas quais ele manifesta sua existência:

[...] Um indivíduo existe nesse mundo; ele existe como corpo, existe como “psiquismo”, mas também existe como reflexo em um espelho, como tema, ideia ou lembrança no espírito de outro, tantas maneiras de existir em outros planos. Nesse sentido, os seres são realidades plurimodais, multimodais; e aquilo que chamamos de mundo é, de fato, o lugar de vários “intermundos”, de um emaranhado de planos (LAPOUJADE, 2017, p. 14-15).

Cada um desses planos é uma arte de existir e um gesto (instaurador) seria a maneira de fazer existir um ser em determinado plano. Trazendo a discussão para o campo da Educação, poderíamos supor que essa **realidade plurimodal**, esses **intermundos**, poderiam ser encontrados na heterogeneidade das nossas salas de aula, potencializando as diversas maneiras de fazer existir um ser, de promover uma existência ou de produzir uma realidade. Para tanto, seria preciso estudar a(s) maneira(s) pela(s) qual(is) os mundos caem e se levantam, explorando a variedade e variabilidade das maneiras de ser e existir, superando a ideia de determinação e de afirmação dos fundamentos.

O gesto instaurador, esboçando um modo possível de afirmação é imanente, conquistando sua realidade ao seu tempo, podendo tornar-se mais preciso e mais determinado a partir de sua existência própria. Espaços-tempos são ocupados por

⁸ Étienne Souriau, Les différents modes d’existence. Paris: Presses Universitaire de France (PUF), reedição de 2009. Original de 1943.

modos de existência e cada modo de existência cria o espaço-tempo que ocupa, então seria preciso explorar o que estaria situado entre o ser e o nada, entre o eu e o não eu (LAPOUJADE, 2017).

Assim, instaurou-se esta pesquisa: docentes criadores de circunstâncias, como *atuantes* que *percebem* aquilo que fazem, testemunham “a favor” da relevância daquilo que *viram* de forma privilegiada, não neutra e nem desinteressada, desejosa de mundos e promoção de modos de existência inéditos na cena social:

[...] Perceber não é simplesmente apreender o que foi percebido, é querer testemunhar, ou atestar seu valor. A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver). Mas isso porque, atrás da testemunha, surge outro personagem, o advogado. É ele quem convoca a testemunha, quem faz com que toda criação se torne um discurso de defesa a favor das existências que ela faz aparecer, ou melhor, comparecer. É preciso dar uma força, uma amplitude para aquilo de que fomos a testemunha privilegiada (LAPOUJADE, 2017, p. 22).

Lapoujade (2017) ainda demonstra que, por esta razão, por exemplo, os artistas e os filósofos, “qualquer que seja o papel que se atribuam, são ao mesmo tempo advogados cujos diversos sistemas discorrem a favor das novas entidades que instauram e cuja legitimidade querem atestar”. Artistas e filósofos, o pensador esclarece, “fazem existir novas entidades, produzem novas realidades, onde antes ninguém tinha visto nada, imaginado nada”. Como docentes, produzimos realidades, fazemos existir novas/outras entidades, onde antes os estudantes não haviam visto ou imaginado nada. Colocamos em destaque, posicionamos, tornamos “mais reais” certas existências, legitimando-as e reforçando-lhes seu direito de existência. Assim ocorre com os conteúdos lecionados, bem como nas intervenções sobre as relações da turma de estudantes, ao legitimar a diversidade e a heterogeneidade em sala de aula.

[...] Se uma existência tem que provar sua autenticidade, não significa que ela depende de um fundamento que lhe confere essa legitimidade? [...] Toda existência, injustificada em si mesma, receberia seu sentido, sua verdade e sua realidade de um fundamento superior; assim como um “pressuposto” recebe seus poderes de uma autoridade legal. Uma vez fundamentada, a existência deixaria “a areia movediça, para encontrar a rocha e a argila”. O fundamento não dá apenas uma posição ou um apoio, mas confere uma legitimidade aos modos de existência fundamentadas por ele. Estranha transformação através da qual uma existência adquire uma nova realidade apenas pelo fato de ser legitimada. Ela então existe plenamente e caminha em terra firme (LAPOUJADE, 2017, p. 23-24).

Na relação Educação e Saúde, penso o fundamento como o diagnóstico que rotula nossos estudantes, que faz com que adquiram uma “pré-determinada” realidade pelo fato de ser legitimada, um modo de existência destruído ou estanque, pré-fixado, muitas vezes impossibilitado de ser outro. Assim como, também muitas vezes, o fundamento perde toda a sua autoridade e legitimidade em sala de aula. Então, o que resta a um estudante quando seu modo de existência é contestado? O espaço-tempo da sala de aula pode ser legitimamente o princípio da ocupação de espaços sociais. Onde encontro em mim mesma, como professora, os recursos para legitimar – em princípio – o meu modo de existência singular? No caso desta pesquisa, perguntamos: como uma existência pode conquistar por ela mesma sua legitimidade? E isso vale para ambos: professora e estudante. Lapoujade (2017, p. 24) irá dizer que talvez as existências devam se submeter a outras existências para se colocarem elas mesmas ou se consolidarem, e inversamente; e ainda, segundo ele, não existimos por nós mesmos, que só existimos realmente porque fazemos existir outra coisa:

[...] Há, inicialmente, mundos “privados”, singulares, que formam, em seguida, um **mundo comum** através das suas comunicações múltiplas. O mundo se torna comum pela comunicação entre mundos “privados”, não são os mundos que se tornam privados pela privatização de um mundo inicialmente comum. Em vez de um mundo comum, há uma multiplicidade de maneiras ou de gestos: maneiras de percebê-lo, de se apropriar dele, de explorar suas potencialidades. O erro é acreditar que as perspectivas se acrescentam do exterior a um mundo preexistente “sobre” o qual elas têm um ponto de vista. Mais uma vez, elas não são exteriores ao mundo, pelo contrário, o mundo é que é interior às perspectivas. Zero é o ponto de conversão. É o nascimento da perspectiva, enquanto que o “menos que zero” seria a marca da sua dissolução em um mundo comum, comum demais (LAPOUJADE, 2017, p. 57-58, grifo nosso).

A instauração de um plano do comum, então, necessita de intensificadores para legitimar conquistas ao direito de existir, pois: “um ser não pode conquistar o direito de existir sem a ajuda de outro, que ele faz existir” (LAPOUJADE, 2017, p. 24-25). A partir dos gestos instauradores de um plano do comum em sala de aula, fizemos tentativas neste sentido: agir-esperar coexistindo para a atenção ao que vem do outro. Essa escrita apresenta esse processo que demandou implicação dos partícipes no estudo, em pensar que a existência não está mais (apenas) nos seres, mas entre os seres, desaparecendo assim a ideia de mundo comum preexistente.

Conduzir cada existência ao seu melhor estado, instaurando o plano que lhe pertence, não mais se tratando de ser isto ou aquilo, mas de conquistar tantas novas/outras maneiras de ser, tantas novas/outras dimensões de si mesmo. Trata-se do “gesto-movimento (agir)”. Partir do princípio de que toda a realidade se torna inacabada, ou ainda a incompletude existencial de todas as coisas faz os seres existirem de outra maneira. Em complementação com o gesto anterior, em que tudo se torna esboço e só haveria processos, o que faz existir são atos, mudanças, transformações. É o “gesto-fragmento (partes)”. O acontecimento é considerado como o momento da “guinada do ponto de vista”, da brusca transformação do plano de existência daquele que vive ou daquele que descreve. Produziu-se no professor ou no estudante uma mudança radical. Não são mais os mesmos, agora o “gesto-acontecimento (tempo/implicação)”.

A mensagem deixada pelo cineasta Tarkovski, em *Stalker* (1979), um dos filmes que mais ressona afetivamente em mim, parece ser a da impossibilidade de nos escondermos de nós mesmos, prescindindo alguma confiança em si e no outro. A personagem *Stalker*, em uma de suas falas, relata o comportamento de uma criança, bem como a possibilidade de livrar-se de pré-conceitos e percepções acumuladas, para só assim passar a entender melhor a si mesma e aos outros. Só assim, poderia realizar-se plenamente. Em torno de três personagens desesperançosos: o *Stalker*, o *Escritor* e o *Professor*, o filme trata de um medo do desconhecido, a partir da existência de um local chamado “Zona”, na qual, quando os personagens adentram, passam a ver a vida em cores. É o distanciamento do cotidiano que faz com que possam externar seus medos, sentirem-se libertos de algo. O *Stalker* e o *Escritor* fazem a mediação entre dois campos: o cotidiano e o desconhecido. O que me chama mais a atenção na história, são os medos que os personagens têm do *Escritor*, que seria o de “revelar o passado”, e do *Professor*, que seria o de “perder a fé no futuro”.

Dentre muitas outras possíveis interpretações, encontramos essas três personagens também nos modos de implicação revelados na pesquisa. As professoras cartógrafas esboçando pequenos estudantes cartógrafos de si, ao passo que se desafiavam como escritoras receosas de revelar seus medos, mas opostas ao professor do filme: docentes desejosas de futuro nas ações do dia a dia da sala de aula. Mais do que criadoras de circunstâncias, em alguns momentos foram “perseguidoras de circunstâncias”, fazendo alusão ao personagem do filme. Da mesma maneira que o

professor do filme, sentiam medo de perder a fé, pois isso poderia fazer com que se instaurasse um plano desacreditado de futuro junto àqueles com quem “deveriam” construir a esperança, os estudantes. As professoras partícipes do projeto apresentaram seus exercícios cartográficos por meio de comunicações secretas, quase inconfessáveis, de acolhimento e apoio aos seus alunos. Quando pensava-se encontrar olhos vazios ou “órgão de fé atrofiado”, eis que, da maneira mais delicada, as professoras fizeram uso de seus “almômetros”, criando existências:

[...] Atribuir uma alma pode ser a operação mais pueril, mais sentimental, e também mais delicada, mas que se torna uma operação propriamente instauradora quando se trata de levar para uma existência maior o chamado de uma arquitetura à qual nos dedicamos. Atribuir uma alma é aumentar uma existência; é a generosidade da leitura, da visão, da emoção de ver mais ou com mais intensidade, de ver, em certas realidades, a presença de uma alma (LAPOUJADE, 2017, p. 69).

Há uma diversidade de passagens relacionadas à insignificância humana e a esperança no livro que originou o filme: *Piquenique na Estrada*, dos irmãos Arkádi e Boris Strugátski, escritores soviéticos de ficção científica. No livro, a filha doente de *Stalker*, suposta vítima da influência maligna da Zona, aparece como uma forma de atribuir alma ao pai que aprende a amá-la e ambos aprendem a aceitar as diferenças.

Pensar a *sala de aula em rede* e a produção de um *plano do comum para cada sala de aula* ou pensar a *escola de salas de aula em rede* coloca entre sala de aula e setores da escola a produção de diversos gestos instauradores. A comunicação entre sala e setores, assim como a experimentação de afetos entre os atuantes professora e estudantes não se completa jamais, é apenas ativação transversal de processos de afirmação de existências, assim como é ativação cartográfica de invenções de mundo. Mundos que podem ser inclusivos. Uma vez que – ou quanto mais – inclusivos, desconhecidos e sob produção em ato.

Atos

SABER QUE EMERGE DO FAZER

Em um levantamento de pesquisas abarcadas pelo intervalo de tempo entre 2018 e 2022, a partir de consulta aos termos “Parecer Descritivo” e “Parecer Pedagógico” nos bancos de dados de publicações do LUME – Repositório Digital da UFRGS, assim como da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), encontramos dezoito (18) trabalhos com o termo “parecer descritivo” e apenas um trabalho com o termo “parecer pedagógico”. Apenas cinco (5) trabalhos contavam com acesso on-line. Do total dos dezenove (19) trabalhos, apenas dois (2) eram teses.

A partir de um exercício cartográfico, que consiste em acompanhar processos, nos propusemos a cartografar saberes que emergem do fazer. O exercício cartográfico aproxima-se da pesquisa etnográfica, lançando mão da observação participante, quando o pesquisador mantém-se em contato direto com as pessoas e seu território existencial, na intenção de desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, no desafio de evitar a constante “busca de informação”, para que se possa ter uma atenção sem focalização, captando fatores “extracognitivos”, que abarcam tudo que o fenômeno possui de relação com a história, o socius e o plano dos afetos (BARROS; KASTRUP, 2010).

Sem definir-se pelos procedimentos que adota, esta pesquisa orientou-se por uma diretriz de natureza ético-estético-política. Investigamos a experiência a partir da experiência, no sentido de que nos produzimos junto aos demais partícipes da proposta, como pesquisadores atentos e sensíveis ao problema, sensíveis também aos imprevistos, uma vez que, sob este viés, a produção do estudo “requer uma ética do cuidado e atitudes que beiram a clínica” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

Ao passo que esta pesquisa se produz, compromete-se com a criação de um mundo comum e heterogêneo, no emprego da transversalidade como diretriz metodológica, considerando a processualidade na produção de conhecimento e rigor ético (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016). Os procedimentos metodológicos adotados envolveram encontros com professoras. Esses encontros – de conversa e estudos – tiveram como objetivo tratar da relação entre Educação e Saúde na sala de aula, das

Práticas Pedagógicas que envolvessem aprender simultâneo dos professores e dos estudantes, em uma perspectiva inclusiva, de cuidado e acolhimento. Os mesmos ocorreram tanto na forma presencial quanto em propostas de atividades virtuais. Tratamos da relação dos encaminhamentos aos setores da escola e aos serviços de saúde com a produção de comum em sala de aula: alunos com questões específicas e perspectivas em termos de acolhida, currículo, planejamento e avaliação. Consultamos pareceres pedagógicos e outras formas de narrativas das próprias professoras participantes como dispositivo de produção de dados, colocando-se aqui a questão de analisar textos daqueles que trabalham em sala de aula, selecionando aqueles que envolveram agenciamentos com o AEE, a SIR e a RAPS ou demandaram a construção de processos inclusivos em particular. Deste modo, a pesquisa dividiu-se em:

- (1) dispositivos de produção de dados: textos de professores (registros diários e pareceres, entre eventualmente outros elaborados nos ou para os encontros de pesquisa);
- (2) dispositivos que trabalham os dados: construção de mapas analíticos com foco nos enunciados, de posse dos dados produzidos.

O interesse da análise esteve centrado na reflexão sobre as práticas pedagógicas, na tentativa de problematizá-las e não de explicá-las ou revelar algo acerca dos participantes. Assim, a análise se fez sem distanciamento, já que se tratava de uma pesquisa em que se considerava a experiência e implicação dos envolvidos, bem como a análise de processos e não de produtos daquilo que emergia do encontro entre professores numa dimensão temporal e não provas que antecipam resultados sobre conhecimentos generalizantes. Foi “intervenção”, modificando o objeto, pois o processo de construção e o produto concebido por meio de conversas e escritas se transformava ao longo das conversas e escritas. “Constituir-se no caminho”, esse é “o caminho da pesquisa-intervenção” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 31).

Trabalhamos com espaços de conversação, mas também com escritas formativo-criativas. A escola possui variados modos de construir Pareceres Pedagógicos, considerando-os instrumentos de avaliação das aprendizagens e de diagnóstico dos processos, então, o estudo minucioso destas escritas poderia propiciar espaços de reflexão sobre a própria prática do professor, os modos de dizer e fazer da escola na

relação com os processos inclusivos, bem como de proposição de novos/outros modos de fazer inclusão. Partindo de documentos utilizados na prática diária, Pareceres Pedagógicos, principalmente, pudemos pensar Comunicação Escola-Rede; Comunicação Sala-de-Aula-Setores-da-Escola; Comunicação Orientação-Professor; Comunicação Professor-Estudante. As trocas com os pares, aliadas à leitura de relatos e outros textos relacionados com o tema, puderam propiciar experiências de aprendizagem para os professores participantes nos momentos de debates em pequenos e grandes grupos e nos momentos de escrita à posteriori. As produções escritas das professoras, por sua vez, produziram novos/outros modos de fazer inclusão, a partir da experiência viva de quem os lia nas produções que surgiam. Conforme Pozzana (2016, p. 56):

[...] Formar é um processo de aprendizagem também no plano dos afetos. Trata-se de uma concepção de aprendizagem que não pode se reduzir a um debate psicopedagógico ou técnico-metodológico. Pensar a formação, assim, implica a consideração constante de acompanhar os efeitos das práticas. O caminho de pesquisa se faz nos efeitos do campo em nós (pesquisadores-cartógrafos) e nos efeitos no campo da nossa presença-intervenção.

Assim, pensamos que a grande experiência da pesquisa – de poder revisitar situações vividas, anotações de campo e sentimentos ora revividos, rememorados, esquecidos, misturados às teorias ou ao que outro alguém disse e que, de algum modo proporcionaram aprender em ato -, agora podem proporcionar aprender junto a outros professores, sob a perspectiva de estudo dos processos inclusivos. A experiência da escrita pode ser tão ou mais complexa do que a própria experiência vivida, pois, ao mesmo tempo em que se acessam memórias e esquecimentos, algo em nós se modifica.

Com a produção do texto da tese, contínuo e processual, queremos pensar o trabalho das palavras nas práticas pedagógicas e processos inclusivos e afirmar que na relação dizer-fazer, escrever é também agir. Pensar o cuidado com as palavras e o quanto os modos de dizer e fazer podem afetar as práticas pedagógicas fazem parte do exercício cartográfico ao qual nos propusemos. Conforme Rolnik (2016), deve-se tratar de uma “cartografia possível”, sempre que em causa a desterritorialização:

[...] Deve tratar-se de uma cartografia possível nesse processo de excessiva desterritorialização, a qual consistiria em considerar o território perdido – real ou imaginário – como essência; investir os afetos desterritorializados na construção ou reconstrução de tal território; legitimar tal investimento como busca de identidade (ROLNIK, 2016, p. 96).

Trata-se de cartografia, quando a pesquisa intenta perscrutar gestos do agir, fragmentos que não se revelem representações (as realidades são plurimodais) e emergência de si e de mundos (maneiras de existir diversas, intermundos). No nosso estudo mais especificamente, implicado com a diversidade, o acolhimento e a inclusão, foi o dispositivo cartográfico que nos permitiu acessar um plano dos afetos e intensidades; a simulação e atualização dos afetos desterritorializados e a transversalidade e novos territórios.

Um exemplo pode ser dado na relação vivida pelo professor ao deparar-se com uma situação relacionada ao diagnóstico – quando algum dos seus alunos recebe/tem um diagnóstico ou quando o próprio professor supõe problemas de aprendizagem pelo contexto que a ele se apresenta – em que o mesmo pode sentir-se desorientado:

[...] Quanto maior a desorientação, maior a vulnerabilidade a se deixar capturar pelo amparo que as centrais de distribuição de sentido e valor oferecem, investindo-as de um suposto saber. E quanto mais isso acontece, mais se agrava, necessariamente, a perda de sensibilidade ao corpo vibrátil: ele vai sendo mais e mais desconsiderado. Por sua vez, mais enfraquecida fica a potência de criação do desejo, mais intimidado e amortecido o gesto criador. Mais se acentua a desorientação. E quanto maior a desorientação... (ROLNIK, 2016, p. 101).

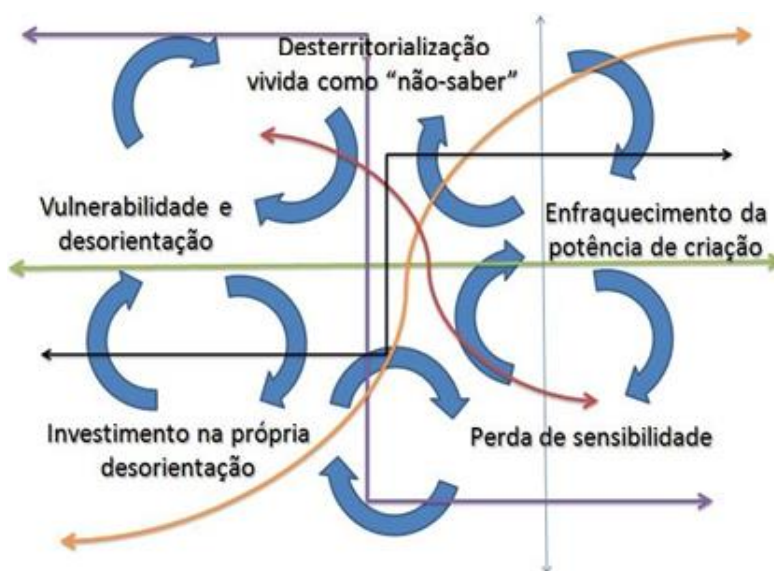
Nesse sentido, a proposta dos encontros foi também de acolhida das professoras (ou de nossa acolhida pelas professoras), para a elaboração do exercício cartográfico que fizesse passar os afetos desterritorializados do grupo (ou os nossos) com a perspectiva de (re)localizar a potência de criação para as práticas pedagógicas de sala de aula. Um *afetar-se*, ao modo de Spinoza⁹, quando o corpo é potência naquilo que ele pode realizar e que varia ao tratarmos de subjetividade e encontro. A partir disso, pensar uma ética do incluir, que pensa cognição-subjetivação, aprender-experiência e acolhimento-prática. Analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas pelas quais somos produzidos e produzimos realidades, atualizar-se politicamente através do afeto, ter em vista concepções de aprender e predisposição para mudanças em prol de protagonismos da

⁹ Ao estudar Spinoza, Deleuze (1992, p. 208-209) define sua Ética como “o livro do conceito”, considerando o *afecto* (primeiro gênero de conhecimento), o *concepto* (segundo gênero de conhecimento) e o *percepto* (terceiro gênero de conhecimento) como a “trindade filosófica”. A partir desta leitura, consideramos estes três polos na produção dos movimentos de pesquisa: “o *conceito* ou novas maneiras de pensar, o *percepto* ou novas maneiras de ver e ouvir, e o *afecto* ou novas maneiras de sentir”. Com isto, entendemos que o ato de conhecer é criador da realidade e coloca-se aí a derrocada do paradigma da representação.

sala de aula que afirmem o aprender de todos e a produção do comum, seria esta uma forma de estar saudável na Educação?

Entre o novo e o instituído, queremos defender que não existe uma única verdade e que a falta de certeza faz parte do *aprender a aprender junto*, desejar o aprender-com. Assim, por que encaminhamos? Desenhamos hipóteses sobre a desterritorialização vivida como “não-saber” nas práticas pedagógicas que seriam investigadas:

Figura 1: Hipótese sobre a desterritorialização vivida como “não-saber”



Espera-se que esta proposta possa influenciar as competências dos educadores, tanto em Educação como em Saúde, tendo por base a compreensão de que as relações sociais se dão na linguagem e que a língua é política. Propondo liberdade de pensamento e ação ao ensinar-aprender. Esperamos contribuir para com aqueles que têm interesse pelas práticas pedagógicas sob a perspectiva dos Processos Inclusivos, por meio de constante problematização do próprio fazer pedagógico, abrindo-se a um constante aprender.

ENCONTRO DE PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS PESQUISADORAS

A pergunta subjacente a essa pesquisa era: por que encaminhamos? Que necessidade nós, professoras de sala de aula, temos de encaminhar um caso para outras instâncias além da sala de aula? A primeira e mais rápida resposta que tivemos, foi que “o aluno é da escola e não da professora”, ou seja, já de antemão, pudemos localizar aí um primeiro enunciado: professoras trabalham no coletivo da escola – ou ao menos – desejam isso. Outro desejo latente nas professoras, pelas próprias palavras delas: “o que podemos fazer nesse caso?” Era preciso poder expor “o caso” num grupo e buscar soluções compartilhadas. Desejo de ser ouvida e acolhida em suas demandas.

Em todos os encontros, pudemos perceber professoras ocupadas em oferecer o melhor para os estudantes, o que contribuiu para as propostas de cartografia da pesquisa. Essas cartografias ocorreram em quatro etapas:

- (1) conhecer o grupo de trabalho e pesquisa a partir de questionários – modos de entender o(s) lugar(es) que ocupamos na escola;
- (2) investigar a situação específica de cada sala de aula, trazida pela professora, a partir da sua visão dos casos – podendo contribuir com escritas e reflexões sobre as formas de escrita dos documentos, sobre suas práticas e sobre as escritas e práticas das demais integrantes do grupo;
- (3) trocar aprendizagens, a partir do acolhimento do grupo pelo próprio grupo, pensando sobre as próprias práticas e compartilhando experiências com casos semelhantes e sempre diferenciados;
- (4) registrar as análises em dois formatos de escrita: produção do estudo do caso e produção literária daquilo que não se escreve no parecer – que trata do sentimento da professora em relação à situação vivida.

A proposta de pesquisa previa a participação de (no mínimo) oito (8) professoras, as quais responderiam a um questionário e participariam de encontros *on-line*. Durante a execução do projeto, duas (2) professoras (por motivos pessoais diversos) tiveram que desistir da participação, enquanto outras duas (2) foram convidadas, de forma que tivemos um total de dez (10) participações, sendo seis (6) professoras participantes de

todo o processo, duas (2) participantes do segundo encontro em diante e duas (2) que abandonaram o grupo a partir do segundo encontro. Todas responderam ao questionário, o que nos trouxe uma ideia da constituição do grupo, desde a formação das professoras até o que pensam sobre a comunicação entre os setores das suas escolas.

A pesquisa também teve como proposição o envio de pareceres descritivos de alguma “situação específica” da sala de aula de cada uma das professoras. Pedimos que enviassem o parecer de uma situação que estivesse desacomodando o seu fazer e entendessem precisar de auxílio para desdobrar seu agir. Esses pareceres foram compartilhados entre o grupo de professoras, que, ao longo do período de duração da pesquisa, puderam ler-se, ler os casos trazidos pelas colegas, problematizar as situações trazidas e escrever-contribuir-questionar com base nos documentos compartilhados.

Cada encontro se constituiu durante o próprio encontro, conforme a demanda trazida pelas professoras sobre a sua situação descrita ao grupo – em forma de parecer descritivo – ou qualquer outra forma relacionada com o trabalho diário das professoras em acolhimento. Num total de nove (9) encontros, pudemos cartografar os enunciados que seguem. A pesquisa tomou as práticas pedagógicas como campo problemático.

COMUNIDADE DE ANÁLISES E REDE DE CONVERSÇÕES

Nosso objetivo principal não é encaminhar menos, mas sim tentar perceber que nem sempre o encaminhamento para a saúde é a solução dos casos. Saber que o aluno tem ou não determinado diagnóstico, não me isenta de trabalhar com ele em sala de aula... é mesmo uma questão de criar um coletivo, uma unidade de turma, esse tal de ‘plano do comum’... essa é a nossa tentativa!

Uma pesquisa que aconteceu no movimento, em que as professoras, junto da pesquisadora, puderam criar conceitos de aprender-ensinar, a partir das problematizações do seu próprio fazer docente. Por uma via, uma pesquisa-ação na qual as ações expressam práticas sociais, em que o grupo de professoras e pesquisadora, com

objetivos e metas em comum, partiam do problema emergente do contexto no qual todas atuaram ou atuam, ao passo que a pesquisadora auxiliava na problematização e contextualização teórica, objetivando pensar ações e planejar transformações pedagógicas no âmbito da sala de aula e também dos demais espaços da escola. Por outra via, conforme o projeto acontecia, percebeu-se uma pesquisa também colaborativa, visando criar uma cultura de análise das práticas realizadas, uma vez que um pedido das professoras era de que pudessem criar mecanismos de manutenção das práticas institucionais. Assim, uma vez partícipes de todo o processo, as professoras foram constituindo-se também pesquisadoras na elaboração das escritas dos pareceres, que diziam dos seus contextos, bem como na reelaboração do projeto da pesquisa, que acontecia na intervenção da pesquisadora e/ou das próprias professoras.

Justamente por ocorrer em movimento, é que a questão inicial da pesquisa foi desdobrada em outras e, assim, definiram-se os procedimentos: elaborar, examinar e discutir o instrumento “Parecer Pedagógico” ou “Parecer Descritivo” de um dos alunos (eleito pela própria professora); acompanhar o processo de aprendizagem do aluno (cartografando-o inspiradas nas propostas pedagógicas de Deligny); elaborar planejamentos em consonância com as teorias discutidas nos encontros; pensar seu saber fazer docente e registrar percursos de elaboração de todos esses processos em “escritas literárias”.

Dado que o grupo de professoras participante da pesquisa, em sua maioria, tinha uma ampla experiência na área da alfabetização, não nos coube discutir os modelos práticos dominantes, mas aquilo que acontece nas relações com o outro e em que medida a organização pedagógica da escola favorece o agir docente e quais as possibilidades de a professora referência (de sala de aula) criar rede dentro da própria escola, para auxílio do aluno escolhido para seus estudos de caso, pesquisa e cartografia aqui apresentados.

Dos estudos teóricos e de campo, emergiram três categorias de pesquisa: como ocorrem os processos cartográficos e indicação dos alunos para encaminhamentos para outros setores internos da escola e/ou para a saúde; como a organização dos setores da escola age em relação aos casos selecionados pelas professoras; como as professoras pensam os seus saberes e agires diante desses casos, construindo existências ou existires

sem identidade com a norma, a forma, o diagnóstico, as profecias.

Tendo em vista que o objetivo era verificar como as professoras mobilizavam seus saberes frente aos contextos e não avaliar as professoras em suas práticas individualizadas, cartografamos a partir de suas escritas, os agenciamentos que levaram a determinadas tomadas de decisão na escola ou na sala de aula, bem como as relações com os alunos nas diversas situações que estiveram enfrentando. Para isto, utilizamos questionários semiestruturados, leitura e contribuição em pareceres descritivos em arquivo de acesso coletivo do grupo com observações em sala de aula, trocas de mensagens por e-mail e gravações dos encontros de professoras. Criou-se uma comunidade de análises e rede de conversações.

Nossa principal questão era: por que tomei determinada decisão? Apropriando-nos de nosso próprio saber, sempre à posteriori, visando apropriação do próprio saber e reelaboração das práticas futuras. Desta forma, a pesquisadora, também professora, também submeteu textos de suas práticas ao grupo, atuando como observadora-participante do processo, também colocando-se em análise junto ao grupo, tanto sobre sua prática docente, quanto sobre os rumos da pesquisa. A comunidade de análises e conversações previa essa horizontalidade de relações, pois priorizamos a troca de ideias, o diálogo aberto e práticas pedagógicas em movimento.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, pensar os limites e possibilidades das ações docentes, auxiliou na constituição de estratégias pedagógicas singulares, levantando questões micropolíticas, valores e compromissos das professoras envolvidas, interseccionando a própria prática docente às variadas formas de ver e interpretar a realidade. Assim, a fundamentação teórica e a sistematização dos encontros de professoras, tornaram-se base das análises dessa pesquisa, ao passo que os textos compartilhados definiam os rumos da mesma. Estimulou-se iniciativas de projetos das professoras que, a partir do processo metodológico da pesquisa, fizeram-se presentes nas práticas docentes: construir diariamente a consciência de grupo na turma onde o estudante esteve inserido; abrir (mais) espaço para a participação dos(as) estudantes nos planejamentos e avaliações; ampliar os espaços de diálogo e trocas entre professora-estudante(s) em sala de aula.

A pesquisa teve início na problematização do projeto de tese: por que encaminhamos os casos da escola para a saúde? Quais são as nossas necessidades como professoras e professores? A comunidade de análises e rede de conversações foi se constituindo como grupo, embora a delimitação do campo e do tempo de duração da pesquisa fizessem com que se mantivesse o foco nas práticas da sala de aula e possíveis redes e articulações internas da escola, não incluindo contextos mais amplos.

Quanto à comunidade de estudantes, levantou-se apenas os indicadores gerais – socioeconômicos e de saúde – uma vez que determinados casos envolvem sigilo total (até para as professoras referência das turmas), levando a que algumas professoras participantes da pesquisa não tivessem acesso aos dados de histórico de saúde de seus discentes. Entende-se que os dados produzidos por essa pesquisa poderão auxiliar outras professoras e outras pesquisas que tomem a sala de aula como objeto de estudo, bem como as práticas docentes na intersecção Educação e Saúde.

O objetivo principal dos encontros de professoras era oferecer e receber apoio nas causas das colegas e propiciar trocas de informações sobre os estudantes selecionados por elas, como os de situação escolar sob especificidade das suas respectivas salas de aula. Que teorizações poderiam ser estudadas? Que mudanças nas práticas pedagógicas seriam necessárias? Que linhas de força de si, do outro e do mundo estariam se entrecruzando nesses encontros estudante-professora? Construções coletivas de saberes com o próprio lócus de pesquisa e de trabalho, com enfoque em colaborar com os processos de reconhecimento existencial das professoras nas suas práticas pedagógicas. O exercício da docência como mobilizador e problematizador de saberes da experiência, pedagógicos e científicos, pesquisando-se a atividade docente a partir dela mesma. Significar-se profissionalmente na relação com os estudantes, mas também com outras professoras, a partir de suas representações, seus anseios e angústias, criando uma rede de conversações na escola. Neste sentido, uma pesquisa que colaborou com a escola, favorecendo a elaboração de projetos pedagógicos coletivos e visando a constituição de planos do comum nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Para tanto, apostou-se na possibilidade e na necessidade ética de produção de comum entre pesquisadora e professoras partícipes, bem como professoras partícipes e estudantes. A premissa da produção de um plano do comum orientava o processo de

(re)conhecimento das práticas pedagógicas, podendo criar-se comunidades de investigação tanto nos encontros de professoras como também em sala de aula, entre professores e estudantes. Desta forma, a pesquisadora também apresentou uma situação de sala de aula em que leciona como professora de anos iniciais, para pensar-se para além da construção da tese, mas também como pesquisadora em ato, no agir da educação de ensino fundamental, em alteridade com as demais participantes.

Dessa comunidade de análises e conversações, surgiram as questões problemáticas, as questões de pensamento, as questões de invenção de mundo, de intermundos. Como será possível perceber, iniciam-se fundadas no “chão da escola”, nas práticas e experiências vividas pelas professoras diariamente, para, na sequência, apoiarem-se em textos teóricos e pareceres pedagógicos produzidos pelas próprias professoras. Estudou-se, escreveu-se, dialogou-se com autores e com estudantes, sistematizando-se os seguintes temas, que servem como “mapa” para formações, pesquisa, educação continuada, grupos de estudos nas escolas:

- acompanhamento de casos entre educação e saúde;
- alfabetização e formação de professores – relações com o social;
- estudantes faltosos: aulas com começo, meio e fim no mesmo dia;
- associações em rede/mediações entre atuantes humanos e não-humanos;
- como se estabelecem as comunicações na escola e na sala de aula?;
- competências éticas do professor e pesquisador;
- desenvolvimento de estratégias para a sala de aula (visando à autonomia e à cidadania);
- discussão de senso, consenso e bom senso (desafiar consenso);
- engajamento no planejamento;
- estereótipos;
- estimular o respeito mútuo e defesa dos direitos e deveres do cidadão;
- necessidade de cartografar situações com/dos estudantes;
- o que deve conter um parecer descritivo?;
- oportunizar acesso a uma “aula comum”;
- pensar processos de escola como inclusivos “da vida”;
- questionar conceitos usados para referir-se aos estudantes;

- reconhecimento de que a linguagem tem poder de criar (manter/induzir) relações de poder;
- trabalhar com o inusitado na sala de aula.

É possível observar, pelas próprias elaborações das questões *problemáticas* do grupo que, por vezes, havia desejo de resolução/dissolução de dificuldades, como se a pesquisa pudesse trazer-lhes alguma solução para os casos, da mesma maneira que o encaminhamento do caso para o serviço de saúde também poderia suprir esse “pedido de laço de rede”.

Então, desde o princípio da pesquisa, expusemos a pesquisa qualitativa como produção coletiva de saberes, diferente da concepção de pesquisa tradicional e, paulatinamente, as professoras puderam vivenciar o entendimento de que o saber científico dos pesquisadores universitários ou dos profissionais de saúde podem ser entendidos como saberes complementares ao saber pedagógico para novas/outras elaborações sobre as situações para as quais se busca essa “resposta pronta” ou, como referimos anteriormente, esse “pedido de laço de rede”, que muitas vezes relataram não receber. Seria pensar o caso, o coletivo da sala de aula, a escola, como movimentos, trajetos dos estudantes, que não findam e se reconfiguram. Assim, todo docente pode produzir conhecimento sobre ensinar e aprender na relação com as questões sociais e de saúde dos estudantes. O encaminhamento passa também à produção de um plano do comum sob essa perspectiva.

Entendendo que estivemos pesquisando com (e não sobre) as professoras, valorizando as decisões de grupo ao passo em que se pensava sobre as práticas, formulou-se a seguinte questão como que uma obviedade, mas que de óbvia não há nem uma terça parte, pois não se costuma pensá-la como rotina escolar: que os estudantes pudessem participar da produção do seu próprio projeto pedagógico/parecer descritivo-avaliativo. Pois, se nós professoras estávamos nos colocando neste lugar de produção de comum entre nós, na problematização das práticas e da pesquisa, nada mais evidente do que a construção de um plano do comum em que o estudante participa da sua elaboração. *Do contrário, não seria um plano do comum.*

Não era de interesse (mais uma vez) escrevermos apenas sobre o estudante, mas escrever *com* o estudante, como estávamos elaborando projetos, formulando questões investigativas, levantando dados em documentações, registros escolares e leituras de apoio. Com isso, o grupo pensou também na possibilidade de divulgação do trabalho de pesquisa (criação e publicação de escritas como textos individuais e coletivos), até a sistematização de um produto – literário – que pudesse propiciar essa construção do plano do comum em sala de aula, com as crianças. Neste instante, percebeu-se que a pesquisa tomou corpo e estava se autogestando a partir dos afetos e desejos das professoras participantes.

Mantinha-se o objetivo prático da pesquisa, que era pensar sobre os encaminhamentos da Educação para a Saúde, no sentido de pesquisar e problematizar as situações apresentadas, cartografando junto aos estudantes, ao passo que se produziria documentação acessível para interessados no tema e pesquisas futuras. O objetivo de conhecimento era, a partir da temática de investigação, *pensar o agir docente como uma ética de afirmação do diverso e das potências*. Nas reivindicações das professoras, incluía-se dar representatividade às suas ações. Cada encontro era delineando conforme as situações que iam sendo apresentadas pelas professoras, relacionadas aos seus contextos de escola e sala de aula.

ORGANIZAÇÕES DA PESQUISA

Data (2022)	Conteúdo	Resumo do encontro	Materiais citados
27/04	Relações Saúde Mental e Educação	Histórico de exclusão: relações da desinstitucionalização com a educação especial	Pareceres pedagógicos anexados aos questionários. Apresentação da pesquisa.
	Textos: DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. São Paulo: n-1 edições, 2018. VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria & educação. 1992, n. 6.		
25/05	Diferença e diversidade	Construção conceitual e produção de sentidos - relações com o aprender, o erro e reflexão sobre a própria prática.	"Casos" de alunos. Produções dos estudantes.
	Textos: CANGUILHEM, Georges. Do social ao vital. In: O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. PRATES, Camila Camargo. Entre enunciados e coisas: qual o 'teu' conceito? Porto Alegre: UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia.		
1º/06	Comunicação	Pensar a rede: comunicação Escola-Rede/Sala de Aula - Setores da Escola/Orientação - Professor/Professor - Aluno	Pareceres descritivos da aprendizagem dos estudantes.
	Textos: DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. São Paulo: n-1 edições, 2018. MENDES, M. L.; CASTRO, E. D. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2020, n. 28, v. 1.		
27/06	Diagnóstico da aprendizagem (Distanciamento do Avaliador)	Prática psicopedagógica: entre produções e intervenções da clínica". Quando o psicopedagogo coloca-se na avaliação clínica.	Cartografia e intervenção. Quando o educador planeja fazendo relações com a saúde?
	Textos: PRATES, Camila Camargo. Prática psicopedagógica: entre produções e intervenções da clínica. Porto Alegre: PUC, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) Cadernos de Atenção Básica. O projeto terapêutico singular (PTS). GALEANO, Eduardo. El cazador de historias. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.		
17/07	Modos de ser professor na perspectiva inclusiva	Relato: sobre a experiência e o procedimento linguístico, de trabalho e pesquisa, <i>bri(n)coleur</i> .	Pesquisa e intervenção.
	Textos: PRATES, Camila Camargo. Bri(n)coleur: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar. Porto Alegre: UFRGS, 2013. DELIGNY, Fernand. Vagabundos eficazes. Operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018. LISPECTOR, Clarice. Diálogo do desconhecido. In: A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.		

20/07	Não-saber, metodologia da escrita-literária, experiência de criação	Relato: A pedagogia na saúde mental: tenho a meu favor tudo o que não sei. Sobre o “não-saber” e a escrita literária	As produções escritas das professoras e a cartografia das práticas.
	Textos: PRATES, Camila Camargo. A pedagogia na saúde mental e uma escrita estético-literária: tenho a meu favor tudo o que não sei. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Trabalho de Conclusão da Residência em Saúde Mental Coletiva. WELLS, Herbert George. Em terra de cego. In: Calvino, Ítalo. Contos fantásticos do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.		
22/08	Práticas Pedagógicas e Saúde (Tema Transversal)	“Yoga para crianças” Pensando um plano do comum	Livros de literatura infantil que abordem temáticas inclusivas.
	Texto: Estátuas de Nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. DELIGNY, Fernand. Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: n-1 edições, 2020.		
12/09	Práticas Pedagógicas e Saúde (Tema Transversal)	Pensando um plano do comum (Parte II)	As produções escritas das professoras e cartografia das práticas.
21/11	Atividades Finais	Leitura coletiva: “sarau”. Entrega dos textos finais: proposta de narrativas/textos literários.	

A pesquisa levou em conta desde as precárias condições de trabalho, que acabavam, em alguns casos, favorecendo ações mais individualizadas do que coletivas, até as cargas horárias excessivas de trabalho levado para casa, bem como a dupla jornada deste grupo de mulheres que, além das demandas da escola ainda cumpriam uma jornada de trabalho doméstico e de atendimento aos filhos. Desta forma, optamos por um estudo longitudinal que, ao mesmo tempo que pudesse cartografar as aprendizagens dos estudantes ao longo dos três trimestres letivos, também respeitasse o tempo das professoras para reflexão e produção dos dados da pesquisa. A cada encontro perguntávamos qual a melhor data para o próximo e, assim, fizemos nove (9) encontros entre o mês de abril e o mês de novembro de 2022. No último encontro a pesquisadora apresentou os dados da pesquisa e as demais professoras participantes apresentaram seus casos em uma Formação de Professores a convite da Supervisão Escolar e da Equipe Diretiva da Escola.

Entre os meses de setembro e novembro, a pesquisadora e as professoras tiveram momentos de conversas individualizadas, sobre os casos dos estudantes cujas aprendizagens estavam sendo cartografadas. Estes casos reuniram as descrições das situações, escolhidas pelas professoras como “as mais particulares” das suas respectivas

salas de aula, e também as redes estabelecidas pelas professoras junto aos demais setores da escola e às famílias. As escolhas de publicização foram feitas em conjunto, bem como a escolha temática para a construção do texto teórico da tese.

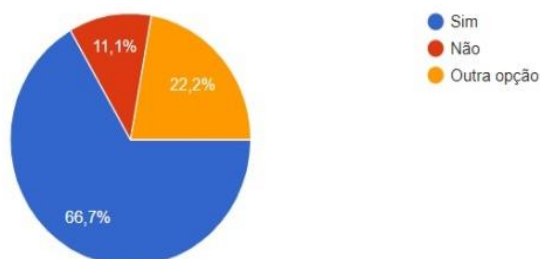
SOMOS NÓS AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS QUE AQUI ESTAMOS

A partir da leitura e cartografia dos dados contidos nos questionários, foi possível verificar questões importantes para essa pesquisa, quais sejam: conhecer as professoras componentes do grupo e as formas de comunicação, além de alguns indícios das formas de construção de rede nos seus locais de trabalho. É importante pontuar que o questionário apresentado às professoras continha perguntas quantitativas, a partir das quais pudemos gerar os gráficos nas ferramentas do Google Forms, seguidas de perguntas dissertativas, as quais trazemos aqui como princípio que embasou as conversas dos encontros do grupo.

O próprio Google Forms gera os gráficos, automaticamente, conforme as configurações feitas pelo usuário do sistema. Considerando que uma desistência ocorreu no primeiro encontro, o número total de nove (9) respostas foi considerado 100% do número de respondentes. Cabe ressaltar que esse mapeamento nos serviu entre nós mesmas durante a realização dos encontros-pesquisa, para (re)conhecermo-nos entre nós mesmas, na nossa prática pedagógica e para visitarmos-nos umas às outras em nossas ações em sala de aula, bem como nas escritas dos pareceres pedagógicos e questionamentos sobre os auxílios por parte da escola e da rede de apoio externa (da Saúde e da Assistência Social).

Gráfico 1 – Sou professor de sala de aula comum do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino

9 respostas



Das professoras-pesquisadoras deste grupo, cinco atuavam em sala de aula como professora referência da turma; uma atuava como supervisora; uma atuava como professora de teatro; uma como professora do Laboratório de Aprendizagem e uma como professora da Sala de Integração e Recursos. Desta forma, seis delas atuavam diretamente em sala de aula (tanto as professoras referência, quanto a professora de artes cumpriam uma jornada de dezessete períodos semanais, por turno, na atenção direta aos alunos) e outras duas professoras (do Laboratório de Aprendizagem e da Supervisão Escolar) entravam em sala algumas vezes, em substituição de professoras que não compareceram (por motivos diversos como problemas de saúde, entre outros). A professora da Sala de Integração e Recursos atendia entre demandas individuais, pequenos grupos ou em sala de aula junto com as professoras referência.

A maior parte das professoras-pesquisadoras componentes do grupo considera que leciona para um ou mais estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem e que estes estudantes não são alunado destinado à Sala de Integração e Recursos.

Gráfico 2 – Atendo estudantes que considero em dificuldade de aprendizagem e que estão em AEE

9 respostas

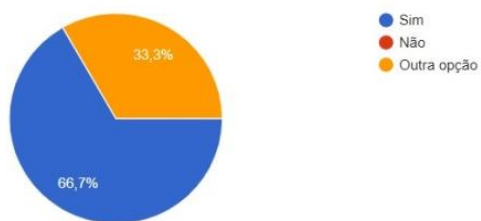
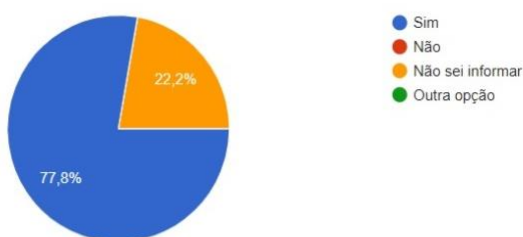


Gráfico 3 – Recordo de estudante que demanda cuidado em especificidade

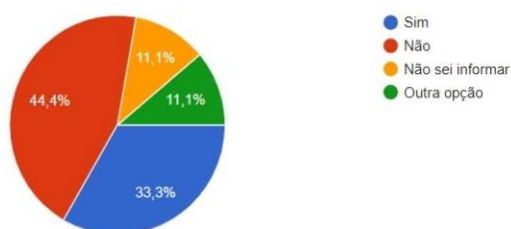
9 respostas



Durante nossas conversas em grupo, foi possível perceber que as professoras-pesquisadoras observaram um número elevado de estudantes que demandavam algum cuidado específico, tais como: demandas relacionadas à alimentação das crianças; suas formas de se relacionarem e conviverem; orientações para as famílias sobre as demandas da sala de aula, como a realização das tarefas de casa; entre outros assuntos que direta ou indiretamente poderiam prejudicar as aprendizagens.

Gráfico 4 – O estudante em questão está em AEE na escola

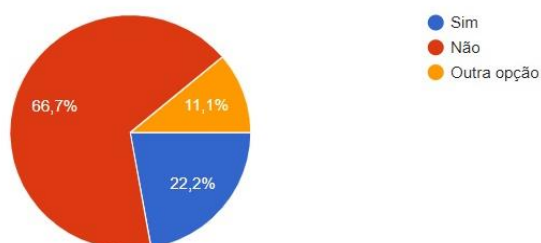
9 respostas



Ao perguntarmos sobre o Atendimento Educacional Especializado, intencionávamos levantar dados referentes às necessidades de auxílio das professoras-pesquisadoras. Segundo as participantes, os estudantes que recebiam algum atendimento, como por exemplo da Sala de Integração e Recursos, muitas vezes não eram aqueles que mais demandam em sala de aula. Uma parcela da turma, que tem outras necessidades não consideradas deficiências, autismos ou questões globais do desenvolvimento, muitas vezes dependiam de apoio da escola e da professora de sala de aula. Uma cartografia de caso se justificava, já que aquela dificuldade não aparecia anteriormente.

Gráfico 5 – Por solicitação, produzi Parecer Pedagógico para esse estudante

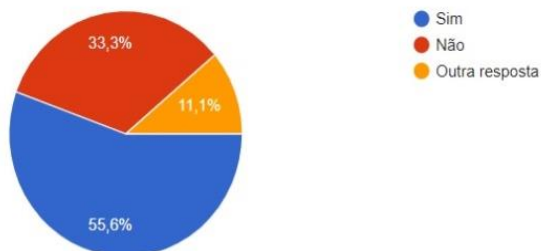
9 respostas



Quando perguntadas sobre a produção do parecer pedagógico, antes do período avaliativo (do primeiro trimestre), apenas duas professoras-pesquisadoras já haviam sido solicitadas, por parte da escola, para a produção de um texto descritivo da situação do estudante em sala de aula. Com o passar do tempo, ao avançar dos trimestres, concomitante com o avançar dos encontros relacionados à pesquisa, o número de solicitações de pareceres foi aumentando. Estes pareceres foram sendo selecionados pelas professoras para a cartografia em escritas e práticas pedagógicas em sala de aula.

Gráfico 6 – Costumo estudar sobre diagnósticos

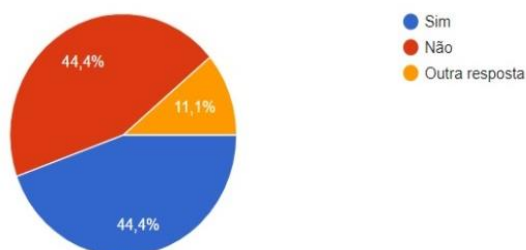
9 respostas



Quando perguntadas sobre estudos que porventura faziam sobre diagnósticos, cinquenta e cinco por cento (55%) das participantes disseram buscar informações a partir do momento em que o ano inicia e começam a conhecer os estudantes, para compreensão dos discentes com os quais vão trabalhar durante o ano letivo.

Gráfico 7 – Costumo estudar sobre medicações que os estudantes utilizam

9 respostas



Sobre as medicações, o grupo dividia-se por igual quanto àquelas professoras que não costumavam investigar tal informação e àquelas que buscam saber mais detalhes sobre as intervenções medicamentosas, bem como os efeitos dessas drogas.

Gráfico 8 – Costumo escrever fora do âmbito do trabalho, de acordo com o seguinte tipo de escrita

9 respostas

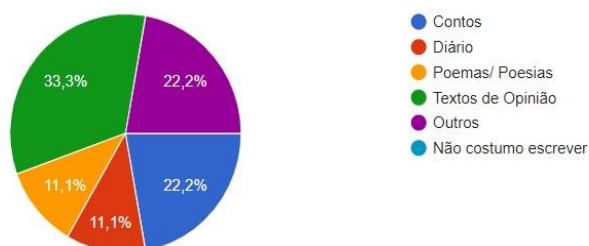
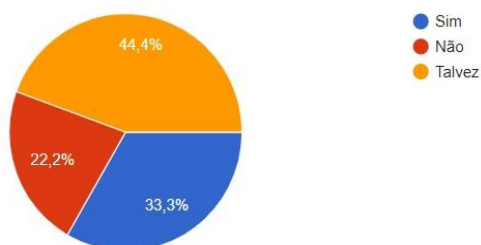


Gráfico 9 – Acredito que o momento atual modificou a maneira de pensar as dificuldades de aprendizagem

9 respostas



Entendendo que essa pesquisa teria um viés analítico da escrita das professoras, na intenção de buscar enunciados escolares sobre o tema proposto, perguntamos sobre as escritas “de gosto” desse grupo e todas informaram que costumam escrever, liderando em suas respostas os textos de opinião e contos, entre outros tipos de escrita.

Por último, mas não menos importante, perguntamos sobre o período da pandemia de covid-19 e o período de pós-pandemia, quando a maioria do grupo acredita que *talvez* ou *com certeza* tenha mudado/mudou seu modo de pensar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

CARTOGRAFANDO A SALA DE AULA EM REDE

O primeiro acordo feito no grupo, foi o envio de um parecer descritivo, podendo ser de qualquer estudante que apresentasse alguma dificuldade de aprendizagem, de qualquer tempo de docência da professora. Nesses encontros, foram levantadas algumas questões relacionadas ao período da produção da escrita e que teria feito diferença em relação às formas possíveis de avaliar em cada tempo e condição da atividade docente. A pandemia foi considerada um marco em relação aos pareceres, de onde surgiram as sugestões de que pudéssemos ler pareceres pré-pandemia, pareceres do período da pandemia (atividades *on-line*) e pareceres pós-pandemia. Embora tenhamos optado por não nos aprofundarmos na temática “pandemia”, não pudemos deixar de explorar as mudanças que esse período trouxe para o trabalho docente e, conseqüentemente, às formas de planejar, avaliar e produzir pareceres descritivos.

Os encontros pautados na escrita dos pareceres trouxeram uma reflexão sobre o quanto se evolui também como professora (ao longo dos anos) e modificam-se os olhares e as formas de perceber as questões da vida. Ao modificarem-se a si mesmas, as professoras perguntaram-se sobre “como puderam avaliar de determinada forma” ou se posicionam que “teriam feito essa avaliação diferentemente hoje”, entre outros dados que serão apresentados na sequência.

Conforme os encontros foram acontecendo, ia ficando mais evidente que a produção latente era a do ano letivo vigente, relativa a uma ou mais situações em que a professora considerasse necessitar de auxílio/suporte na mediação do caso. Este auxílio poderia ser tanto no manejo da sala de aula, quanto nos encaminhamentos externos à sala de aula e à escola. Ao longo dos encontros e conforme as conversas foram ocorrendo, percebeu-se que a cartografia das situações ficaria mais rica se pudesse ser estudada longitudinalmente com as professoras, observando a evolução dos casos ao passar dos trimestres do ano letivo. Sendo assim, organizamos os estudos das situações apresentadas ao longo do ano letivo de 2022, a partir de pareceres descritivos de três (3) trimestres escolares.

Em uma pasta no Google Drive, foram compartilhados quinze (15) arquivos entre as professoras, nos quais o grupo pode fazer comentários sem nenhuma prescrição por parte da pesquisa. Destes arquivos, foram retiradas todas as identificações (antes do compartilhamento com o grupo), para evitar a identificação da autoria dos textos e nem de que discente ou situação tratava-se. Destes quinze (15) textos enviados inicialmente, doze (12) foram enviados como “Parecer” na compreensão de cada uma das professoras. Os outros três (3) arquivos tratavam de questionamentos ou depoimentos.

Uma vez que a ideia da pesquisa era cartografar situações de sala de aula que estivessem no entremeio da educação e da saúde, e a partir do estudo de enunciados, quisemos manter e incentivamos envios de outras formas de escrita das professoras, daquilo que não cabe em um parecer descritivo, mas dizem do fazer pedagógico. Cada um destes temas surgiu nas conversações dos encontros com o grupo de professoras, suscitados nas leituras dos pareceres - de um ou mais pareceres em específico ou do conjunto de pareceres (daquilo que era diferenciado ou repetição) -, bem como nos agires de cada uma delas em sala de aula, que se manifestava na fala ou na escrita apresentada nos encontros.

ACOLHIMENTO COMO SINÔNIMO DE TRAÇAR UM PLANO DO COMUM

Tanto na pesquisa que apresentamos, quanto nas práticas de sala de aula, partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que significa comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. Tanto nesta pesquisa, quanto nas práticas de sala de aula, investigamos o acesso a um plano do comum, entre as professoras nos encontros da pesquisa e também entre as professoras e os (as) estudantes de suas turmas, nos coletivos das salas de aula. Plano do comum, tanto da pesquisa, quanto das práticas da sala de aula, não por buscar homogeneidade (ou na tentativa de buscar relações de identidade), mas por tentar operar comunicação entre as singularidades heterogêneas, “num plano que é pré-individual e coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2016). Nestes termos, pensar uma rede, o comum na diferença, o plano do comum entre o heterogêneo. Heterogêneo no qual estamos todos incluídos, mas

implicados na construção de um intermundo, que produz e acolhe sentidos múltiplos e heterogêneos em plano do comum que favoreça a vida. O grupo implicado na pesquisa, entre as professoras e entre as professoras e os (as) estudantes, é muito mais do que “um conjunto de pessoas e coisas reunidas, pois comporta uma dimensão fora-grupo ou dimensão da processualidade do coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 18).

A transversalidade como ato que não marca fronteiras de separação de saberes e **atuantes**, um posicionamento que extrapola as fronteiras dos participantes da pesquisa (pesquisador-pesquisado, professora-estudante) funciona como zona de indiscernibilidade. Um plano do comum ou “**zona de comunalidade**” diz respeito à complexidade na qual estamos implicados. Uma experiência do comum, participativa e inclusiva, quando pensada também a partir da palavra garante ainda maior inclusividade, havendo legitimidade e importância de todos em suas formas diversas de existência ou expressão, sem abrandamento das diferenças.

Um plano do comum com um horizonte sempre presente, porém metaestável, pois não quer a uniformização dos modos de vida: tentativa de construção de um comum pautado na pluralidade. Um comum-heterogêneo: este é o limite instável que buscamos, aquilo que tensiona e também aquilo que abranda, o que nos faz conhecer e também o que nos faz experimentar. Do nosso ponto de vista, um plano que cria efeitos de pertencimento, porque desafia opiniões, ideias e problemáticas a serem enfrentadas sem jamais serem concluídas ou definidas por completo.

Partilhar assim a pesquisa e a prática da sala de aula faz coexistir espaços e tempos comuns, tanto no conhecimento e realização de si das professoras em suas práticas, que oportunizam modos de existir dos estudantes em sala de aula, quanto nos modos de expressão de si mesmas em suas práticas compartilhadas a partir das suas escritas e trocas nos encontros. Abrem-se oportunidades de experiências e singularidades, aprendizagens e emergência de coletivos, construção de um conhecimento em comum quando, como mostra-se nossa pesquisa, necessitamos pensar na ampliação do grau de abertura comunicacional dos coletivos, em procedimentos contínuos de transversalização, desestabilizando o que está naturalizado. Para Kastrup e Passos (2016, p. 27), garantir a participação daqueles envolvidos em uma pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo da questão e a “sua inclusão ativa no

processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade”, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições, marcados que estão pela hierarquia dos diversos e pelo corporativismo dos iguais.

Kastrup e Passos (2016) chamam por uma “ação de estar-com” ou de transversalidade em um plano *de* comum, o que aqui reforçamos nosso esforço em tratar desse agir (e agir essas ações/relações de coprodução), tanto nos encontros de professoras quanto nas práticas pedagógicas da sala de aula. A partir daí, nosso exercício foi de cartografar as linhas de composição da experiência, tendo em vista a diversidade de casos trazidos pelas professoras nos encontros, observando sempre o modo como as participações seriam conduzidas e os modos de compartilhamento de sentido nas experiências compartilhadas. Mais uma vez percebemos que tanto nos encontros de pesquisa com as professoras, quanto nas práticas de sala de aula, para que haja participação, é necessário que as pessoas se sintam pertencentes. Kastrup e Passos (2016, p. 33), defendem que, para que se amplie a perspectiva do conhecimento, faz-se necessária a “ampliação do padrão comunicacional entre os grupos de interesse envolvidos”.

Assim, lançamos mão dos três níveis de inclusão definidos por Kastrup e Passos (2016), os quais, segundo os autores, constroem e acessam o plano *de* comum ao cartografar:

- (1) **Dos diferentes sujeitos e objetos:** a lateralização operou a transversalidade, ao colocarmos-nos lado a lado com as professoras e acionarmos o mesmo mecanismo em sala de aula, entre os estudantes. Implicamo-nos junto aos demais participantes da pesquisa e/ou da sala de aula, desestabilizando crenças e pressupostos de todos.
- (2) **Dos analisadores da pesquisa e das práticas de sala de aula:** a afirmação do protagonismo nos fez questionarmos-nos constantemente, seja para o trabalho na pesquisa, seja para o trabalho prático em sala de aula, o que causou mudanças também nas rotinas das salas de aula das professoras, uma vez que foi preciso lidar com o protagonismo dos discentes.
- (3) **Dos movimentos do coletivo:** a inclusão dos movimentos coletivos e das tensões que os mesmos apresentam, tornando a experiência efetivamente coletiva.

Tentamos escapar de reivindicações identitárias, cartografando singularidades, os modos de diferenciação e pensando práticas pedagógicas inventivas. A partir de escritas que cartografaram os processos, trabalhou-se constantemente com uma intensão pré-discursiva, a partir do movimento de sensações difusas, intensas e singulares (daquilo que se experimenta no cotidiano da sala de aula), nem sempre possíveis de descrever e certamente impossíveis de ser autorizadas em escritas de documentos formais da escola, porém, plenas de sentido para as participantes das escritas. O que chamamos de *vetores transversais*, nesta pesquisa, se trata de linhas de força que passaram a guiar a investigação ao passo que a mesma ocorria. A cada encontro se pré-definia o próximo encontro. Nos prazos e possibilidades dos estudos e investigações das participantes, pela própria abertura e diferenciação dada pelo método, impulsionando novos e/ou outros questionamentos. As datas sugeridas para a realização dos encontros sempre foram acordadas conforme as possibilidades do grupo, desde o dia da semana, os horários e a frequência semanal, quinzenal e mensal, priorizando a disponibilidade das professoras e tendo o cuidado de não sobrecarregá-las com demandas além das demandas do próprio trabalho docente.

Data	Organização prévia	Vetores transversais
27/04/22	O parecer enviado pelo próprio formulário do questionário. Então poderemos ter duas situações: envio um arquivo de antes da pandemia ou envio de um arquivo do período de pandemia. Escolher qual arquivo enviarão neste primeiro momento (via questionário), lembrando que o outro arquivo será solicitado por e-mail, assim que todas enviarem o questionário. A partir desse recebimento dos Questionários com os Pareceres Pedagógicos, inicia o compartilhamento dos arquivos (sem identificações de estudantes e suas professoras), via Google Drive. Serão enviadas as orientações para nossas discussões e análises.	Neste encontro, combinamos o envio de pareceres de alunos em três etapas: 1) Parecer anterior à Pandemia; 2) Parecer do período da Pandemia; 3) Parecer pós-pandemia (a ser produzido a partir de alguma situação presente nos atendimentos do ano de 2022).
25/05/22	Tratamos de olhar para a sala de aula a partir dos pareceres, segundo algum “caso” que nos desacomodou um dia ou que está nos desacomodando atualmente. A pasta compartilhada com o grupo via Google Drive continha pareceres enviados junto aos questionários e também das professoras que enviaram outros arquivos por e-mail. Orientações para nossas discussões e análises: ler os pareceres e comentar no próprio corpo do texto ou em caixas de diálogo nas bordas dos textos. Anotar dúvidas, sugestões e perguntas para conversar no grupo. Questões disparadoras para o encontro: o que mais chamou a atenção na leitura geral dos pareceres? Quais as formas de escrita? O que faltou? O que parece estar em excesso? É possível pensar nesses estudantes na nossa sala de aula?	Recebi alguns pareceres dos quais retirei as possíveis identificações, mas também recebi textos que achei interessante manter na “pasta de reflexões”. [Ao grupo foi incentivado que inserisse outras ideias]

1º/06/22	Conversamos sobre a escrita de um parecer descritivo e o que ele deve conter. Falamos sobre o parecer pós-pandemia, a ser produzido a partir de alguma situação presente nos atendimentos do ano de 2022). Também tratamos das contribuições na leitura/escrita dos pareceres da pasta compartilhada do Google Drive e da possibilidade de irmos pensando em um texto autoral.	O grupo concordou que o parecer “atual” está sendo elaborado para as avaliações da escola e poderá ser enviado por e-mail quando finalizar o segundo trimestre.
27/06/22	Conversamos sobre as situações presentes nos atendimentos das professoras em 2022. A importância de pensarmos naquelas “situações em especificidade”, para cartografar os “casos”, para as discussões e escritas seguintes. Demos preferência às situações que as professoras consideram ser de encaminhamento para SOE ou para a saúde. Tratou-se daquilo que não cabe no parecer, daquilo que é da emoção das professoras no tratamento dos casos. Falamos mais detalhadamente da escrita literária/autoral e da proposta específica da pesquisa. Também tratamos do período de recesso escolar e do descanso (necessário) das professoras e da possibilidade de começarmos a tratar dos casos e escritas de cada uma individualmente (pesquisadora e professora).	Neste encontro, propusemos observação/trabalho com a situação de atendimento de 2022 (em sala de aula), para elaborarmos a cartografia e escrita do caso. Texto(s) autoral(is) das professoras: conversamos sobre a possibilidade de publicação.
17/07/22 e 20/07/22	Começamos a pensar o caso de cada aluno. – pareceres (1º, 2º e 3º trimestres) - (por enquanto, apenas do 1º trimestre, claro); – descrição de uma situação da sala de aula (que gera teu incômodo na relação com o coletivo da sala de aula); – tentativas de solução da situação em sala de aula (planejamentos e avaliações); – tentativas de solução da situação na escola - por que a necessidade de encaminhamento para a saúde?; – cartografia das aprendizagens do estudante - pode ser alguma produção da criança para discussão da situação; – ansios, angústias... sobre o caso (aquilo que acaba ficando de fora do parecer).	Sugestões de escritas, de certa forma livres, para começarmos a dar “corpo” para os artigos.
22/08/22	Conversamos sobre os estudos e as observações dos casos selecionados para cada uma das professoras. Também teve a oportunidade de mostrar os dados de constituição do grupo, resultado do questionário enviado e alguns títulos de pesquisas sobre pareceres pedagógicos. Tratamos da observação/trabalho com a situação de atendimento de 2022 (em sala de aula), para elaborarmos uma escrita e falamos da escrita literária/autoral concomitante ao processo/ano letivo.	Neste encontro foi combinado que continuemos contribuindo nos pareceres do Drive (quem ainda não escreveu ou queira reforçar/lançar alguma nova/outra ideia).
12/09/22	Apresentação de detalhes do que se pretende das discussões sobre os estudos e as observações dos casos selecionados para cada professora. Neste encontro, tratamos da observação/trabalho com a situação de atendimento de 2022 (em sala de aula), para elaborarmos escrita do caso; reforçamos o envio de pareceres do aluno/caso em três etapas - 1º, 2º e 3º trimestres (conforme a elaboração para a escola); falamos da escrita literária/autoral e combinamos o reenvio dos documentos para elaboração das escritas.	Algumas professoras manifestaram interesse em seguir conversando sobre as situações, para trocarmos ideias sobre os casos. Também tivemos a proposta de um sarau para finalização dos encontros. [Sem data combinada para um próximo encontro].

O plano do comum dos Encontros de Professoras visou à “ampliação e alargamento das subjetividades pela conexão com singularidades heterogêneas” (KASTRUP; PASSOS, 2016), o que, em ato, proporcionava a vivência do modo de propor e seus possíveis em sala de aula. A questão é que, para acessar essa sensibilidade do grupo, não seria possível apenas a busca de significantes e significados nos pareceres produzidos, que dizem mais de limites espaciais da produção do trabalho das professoras, mas produções escritas que pudessem tornar sensível aquele que lê/escuta, escritas literárias que se tornam sensíveis àquele que escreve/conta a experiência. Registros sensíveis daquilo que não se pode dar nome na experiência docente. O que a pesquisa fez existir para essas professoras e que até então existia apenas como virtualidade.

Um comum heterogêneo e construído pelo próprio grupo, em cada caso trazido por cada professora, que partilhou alegrias, dores e saberes, sentindo-se pertencente àquele território, àquela escola, com compromisso ético de criar também esse comum e heterogêneo na sua sala de aula. É em atividade de pesquisa que se forma um(a) professor(a)-cartógrafo(a). O esforço da pesquisa sempre esteve em elaborá-la em um construtivismo radical, no sentido de superar o modelo da representação, desafiando-nos a pensar atos de conhecer no trabalho pedagógico da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

A atividade de pesquisa em sala de aula, pelas professoras, foi uma ação criadora de existências. Tentamos nos afastar da ideia de estudantes enquanto “sujeitos a serem desvelados”, mas existências em processo e compondo coletivos. Neste sentido, a professora-cartógrafa pensa as existências em sala de aula incluindo-se ao processo, em constante reformulação do campo problemático, entre aquilo que não se prescreveu para que o trabalho se execute e aquilo que se apresenta como normativa rígida e que pode-deve-precisa ser debatido como conceito e escolha.

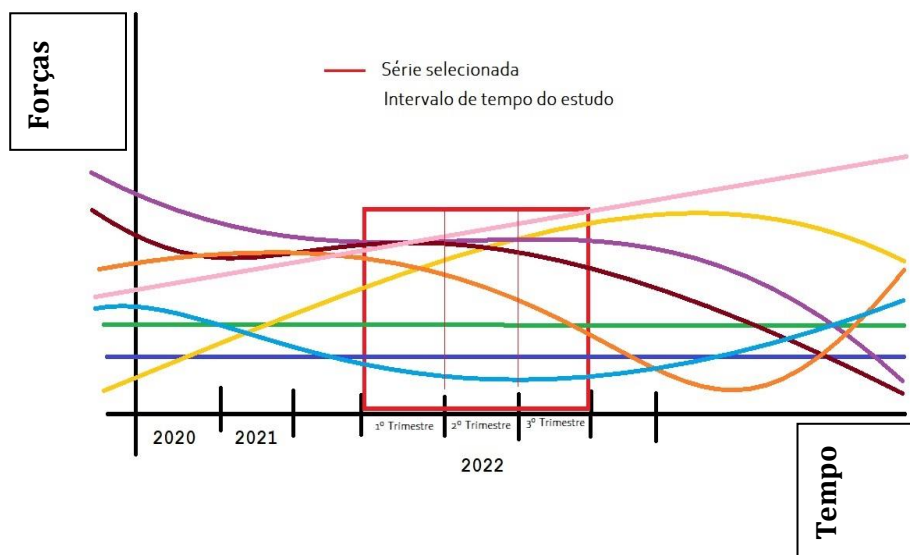
As formas como as professoras lidaram com as emergências do singular é que foram nossa base de acompanhamento dos processos da pesquisa da tese. Semelhante indeterminação e acaso com os quais trabalhamos em sala de aula diariamente enquanto professoras foram verificados nas práticas do exercício cartográfico proposto pela pesquisa. “O pesquisador é convocado não só a aprender as regras que regem uma

determinada situação, como também a criar normas de funcionamento para as situações sempre singulares, enfrentando o que emerge em situação de irregularidade” (BARROS; SILVA, 2016, p. 129).

Neste sentido é que não se tratou de “aplicação de procedimento”, mas de exercícios de pensamento que confrontaram as normas, sobre os quais se pode – sempre à posteriori – antecipar novos/outros modos de agir. Uma investigação de caráter processual, que não buscou a verificação de hipóteses, mas o cartografar de pistas a partir da atividade pedagógica das próprias professoras, produzindo-as junto à pesquisadora e o campo.

Um gráfico mostra o recorte da série que foi pesquisada no intervalo de tempo de três trimestres do ano de 2022, onde as linhas coloridas, representam os mapas móveis de cada turma/professora.

Gráfico 10 – Plano de Forças e intervalo de tempo



Como se pode observar, a dimensão temporal dos processos criadores de cada professora variou conforme interesses pela ação da pesquisa e do trabalho. A cartografia coletiva das linhas de força (re)criou formas de viver os espaços da sala de aula (e da escola em geral) e também os encontros de pesquisa, tomando a própria atividade docente como atividade de pesquisa, problematizando-se ambos os contextos. Forçamo-

nos a pensar outros jeitos de agir nas situações que se apresentavam: seja na elaboração dos pareceres, seja nos momentos de planejamento das aulas, seja nas reuniões de professores da escola, seja nas didáticas da sala de aula. As problemáticas da pesquisa atravessavam as professoras *em ato* e suas estratégias não nos serviram apenas metodologicamente para a pesquisa, mas também como estratégia de agir em coletivo, habitando um plano de experimentação (BARROS; SILVA, 2016).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIFERENÇA E AÇÃO

Partindo do pressuposto de que não passamos aqui, na escrita deste texto, de apontamentos na linha da reconhecimento, ensaiamos na forma de conversa com os autores consultados e os possíveis leitores, um fazer pensar a aula como lugar de produção de subjetividade, que produz estudantes e docentes. Docentes que, por estarem na escola, tornam-se partícipes de processos inclusivos em educação, na relação com suas práticas pedagógicas e modos de ser e estar docente que dizem de um agir.

A docência como pensamento radical e acontecimento, no entremeio de regimes de relação entre diferença e ação, problematizando conjuntos de signos que precisamos para expressar-nos e intensidades distintas que se entrecruzam. Em Araújo (2020), encontramos bases de um fundamento comunicacional para Deleuze, que se avizinha a uma comunicação como multiplicidade e devir, com a qual pactuamos. Processo comunicacional que existe no campo dos signos e não (somente) pela mensagem/palavra. A comunicação como aquela que não serve apenas para produzir universal e tão pouco pode ser considerada linear, é ação.

Sob este prisma, atualizamos um questionamento que nos acompanha desde estudos anteriores: pensar a produção de um comum em sala de aula que não seja excludente. Modos de inventar uma subjetividade que componha intensidades, multiplicidade e coexistência. Modos de compor na experiência educativa, rompendo com modelos preestabelecidos, mesmo cientes de que se torna conhecido justamente aquilo que se repete, inventando modos de práxis que intervenham no campo, produzindo a escrita como efeito de sentidos, pensando as práticas pedagógicas.

Estrangeiros na própria linguagem, num sentido foucaultiano de rachar as palavras e as coisas, como que um desacomodar-se ao que está dado pelo senso comum e pelo bom senso como sentidos únicos e verdadeiros. Modos de existência ou possibilidades de vida em um constante recriar-se. Não apenas significar ou transmitir um mundo, mas compor mundos. Iremos repetir a experiência vivida, pois primeiro existem as coisas no mundo, depois criamos categorias, e existem bifurcações na conversa mais ordinária que irão “tentar” nosso pensamento do mesmo, então

perguntamos: como se atualiza uma docência que problematiza constantemente a própria prática pedagógica?

Comentado a partir de Deleuze, dividimos o texto em três imagens de professor: Chaplin, Bri(n)coleur e Deligny, para que observemos as forças da vida, do trabalho e da linguagem nas práticas pedagógicas. Consideramos que uma comunicação acontece em uma comunidade de heterogêneos com suas especificidades em um coletivo, de alguma maneira *comum*. Não uma comunidade de iguais, mas uma comunidade em que se produz diferença. O esforço de tornar algo signo das práticas pedagógicas será o de tentar propiciar um espaço-tempo em que diferenças conversam e transformam-se constantemente.

IMAGEM CHAPLIN

Está no filme “Em busca do ouro”, aquela famosa cena de Carlitos brincando com dois pães em garfos como se fossem pés dançando. Esta cena remete-nos a uma multiplicidade virtual, ao tempo e aos objetos na simbologia de Carlitos. O personagem contorna dificuldades com uma solução provisória e faz um uso diferente das coisas ou ao menos diferente do uso para o qual estas coisas foram concebidas. À margem do sentido que a sociedade atribui às coisas, improvisa (BAZIN, 2006).

Figura 2: Imagem Chaplin



Fonte: “Charlie Chaplin e dança dos pãezinhos”
(<https://www.facebook.com/vitrolaepelicula/videos/charles-chaplin-e-a-dan%C3%A7a-dos-p%C3%A3ezinhos/466878657383916/>)

A partir desta imagem, pensamos que a atualização das coisas não está necessariamente nas coisas. Deleuze (2005) vai trazer de Foucault a defesa da necessidade de se rachar as palavras, abri-las para extrair enunciados. Deste modo, a expressão não seria nem significante e nem significado, nem estado de coisa ou referente: o que aparece na dança dos “pãezinhos”, na qual os pães não deixam de ser pães, mas passam a ser também “pezinhos”, Chaplin propicia a visibilidades de forças que operam num espaço que não é o das formas. Num espaço de não-relação ou “não-lugar”, os devires e acontecimentos se tornam dizíveis, conquistam língua: isto não é um pezinho?

A atualização dos pezinhos num corpo, num vivido que foi a dança, não dá a imagem e sim constrói um conceito: “é o virtual que se distingue do atual, mas um virtual que não é mais caótico, tornado consistente ou real sobre o plano de imanência que o arranca do caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 202). Há um atravessamento de partes que vão se juntando. Faz-se comunicar, não pelo estado de coisa, mas pelo acontecimento.

IMAGEM BRI(N)COLEUR

Está na dissertação sobre a pedagogia no hospital pediátrico (PRATES, 2013) uma passagem em que o professor invade, num rompante, um dos quartos de uma das crianças hospitalizadas com uma luminária chinesa debaixo do braço, dizendo: “imagine o planeta terra!” As crianças sorriem em decorrência de sua atitude e porque distinguem o estado de coisa “luminária chinesa”, diferente de globo terrestre. Porém, a potência de realização entre a coisa e o corpo do professor faz crer que a luminária é mesmo um globo. Nesse sentido, o acontecimento se torna algo que não acaba e nem começa, faz permanecer a dúvida do momento exato em que aquilo teria sido um globo terrestre ou quando se tornou um globo terrestre. Acontecimento vivo, imanente, porque não começa e nem termina, faz crer na esperança de que aquilo pode tornar-se.

A partir desta imagem, pensamos que uma luminária chinesa “devém” globo terrestre, mantendo-se irredutíveis um ao outro. Comunicam-se pelo acontecimento da prática pedagógica: o estado de coisa “luminária” e um “desejo de ser globo terrestre” daqueles que se propõem a pensá-la deste modo. Inventa-se uma nova visão na qual não deixamos de pensar o mundo segundo funções: isto é uma luminária chinesa e não um globo terrestre. Introduziu-se vida no domínio das funções? Do nosso ponto de vista, um entre-tempo em que o ato de encarar o signo é violento: somos necessariamente atravessados. Isto não é um globo terrestre?

Em se tratando de práticas pedagógicas, essa potência foi nominada então “bri(n)coleur”, como o professor brincando de recortar e colar cenas que não paravam de mover-se, fazendo com que qualquer “ente” preservasse o poder de mudar. Um estado de coisas pode mudar. Ao brincar com os estados de coisas, se tornam menos ameaçadores, menos paralisantes, convocam nossa atividade. A pergunta que elabora-se é: que dispositivo de homogeneização social nos fazem ver todos os dias a mesma coisa? Propomos que, ao agir nos entremeios de uma linguagem em que palavras e coisas nem sempre coincidirão, “com o qual nada acaba, pois nada nunca começou, tudo apenas se metamorfoseia” (DELEUZE, 2005, p. 96), uma aula tende a liberar forças problematizadoras e propiciadoras do pensar.

IMAGEM DELIGNY

Diz Deligny (2020, p. 27), “se quiser conhecê-los depressa, faça-os brincar; se quiser ensiná-los a viver, deixe os livros de lado, faça-os brincar; se quiser que peguem gosto pelo trabalho, não os amarre à carteira, faça-os brincar; se quiser fazer seu trabalho, faça-os brincar, jogar, brincar”. Na imagem Deligny, o debate parte da invenção de uma comunicação comum ou transversal na produção de relação e signos. Ponto-de-ver. Ponto de olhar-se.

Saberemos o que as palavras querem dizer? Não querem dizer nada? Jogamos amarelinha. Chamam-se seixos, os fragmentos de rocha: “Mas quando a criança autista

apalpa, segura, deixa cair um seixo real, será que se trata de um seixo propriamente dito ou de sei lá eu o quê, possivelmente um substituto de seixo e, ao mesmo tempo, um substituto de linguagem?” (DELIGNY, 2018, p. 132). Pode-se pensar uma prática pedagógica num nível de composição de intensidades? E uma docência que age a partir da perspectiva dos encontros de intensidades? Há aí um conjunto de artifícios para a conversação: o que existe além daquilo que vejo? Um movimento que há de ser pensado:

[...] O seixo, então, ao ser manipulado por um ser humano, torna-se coisa diferente de um seixo. Basta que uma criança, mesmo autista, se sente ali, naquela pedra, para que a pedra mude de natureza. Foi o que eu disse; estamos no limiar: e a pedra é fria, quente, ardente, conforme os momentos (DELIGNY, 2018, p. 132).

Signo: palavra e coisa, produzindo um arranjo que produz realidade. Embora as palavras tenham poder “de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade” (DELEUZE, 2005, p. 65), a experiência viva pode estar em considerarmos o jogo do significante e do significado, que determinaria sua existência limitada, no sentido de podermos viver as experiências, liberados da necessidade de dominar e (re)conhecer o mundo, tornando os acontecimentos únicos. Precisamos estar predispostos: “mudar o alcance do nosso olhar. O que seria de uma palavra que fosse feita apenas do real? Qual é nossa busca? Apontar o reparável, outra “estrutura”, não a que sustenta a linguagem, que *permite* o agir da iniciativa” (DELIGNY, 2018, p. 141). Isto não é um seixo.

Há que se criar condições de expressão para essas diferenciações, trazendo como princípio as relações intersubjetivas. Entendemos a aula como um movimento, um ato coletivo que tenta dar estabilidade e, para haver comunicação, precisa haver diferença. Aprender, para o docente e para o discente, ocorre na diferença, na experiência comum, na coletividade: ambos fazendo perguntas, comparando representações e divergindo.

Nas três imagens apresentadas, propusemos a inserção de novos elementos nas práticas pedagógicas, ao permitimo-nos um movimento até o interior dos estados de coisas a partir da improvisação, de um agir nos entremeios da linguagem e pela composição de intensidades, tendo em vista que há um conjunto que só pode ser acessado à posteriori. Pensando a palavra descolada da coisa, do nosso ponto de vista,

coloca-se em evidência um “desapegar-se” da imagem de pensamento (DELEUZE, 2006) que tem na representação uma visão de mundo. Neste sentido é que o mundo se torna produção maquínica, conforme Deleuze e Guattari (1995), pois a linguagem produz as coisas ao mesmo tempo em que é por elas produzida.

Ao longo dos encontros com professoras nos perguntamos se poderíamos pensar uma prática pedagógica num nível de composição de intensidades e, também, uma docência que agisse a partir da perspectiva dos encontros de intensidades. A escrita oferece pistas para pensarmos um movimento de olhar-se a si mesmo e, também, para aquilo, a partir do que as palavras e as coisas desenvolvem toda sua potência criadora, tentando propiciar espaços em que as diferenças conversam e transformam-se constantemente. A nosso ver, seriam condições de possibilidade de produção de um comum em sala de aula que se esforça em pelo menos duas vias: tornar algo signo e não ser excludente.

LINGUAGEM, ESTÉTICA E ESCRITA: INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Pensa-se a relação entre saúde e educação e o quanto conceitos como os de saúde e doença, normal e patológico, pautam as ações das escolas e das salas de aula, pois a linguagem produz, constitui e transforma a realidade. (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2015). Entendemos que, a partir da abordagem da importância da palavra nas práticas pedagógicas, podemos discutir a construção conceitual e como estas práticas muitas vezes antecedem o conceito em si, gerando pré-conceitos e estigmas.

Considerando-se o espaço escolar como um espaço de acolhimento e inclusão, queremos pensar aquilo que muitas vezes não está diretamente ligado à saúde, mas que propicia saúde. Perguntamo-nos sobre diagnosticar ou sobre a necessidade de saber se há diagnóstico para um determinado estudante, pois, pedagogicamente, entendemos que não deveríamos olhar com “olhar de falta”, mas sim com olhar de potência, do que, em particular, aquele corpo *pode*, quais as habilidades daquele que acolhemos. Ao considerar-se que é no vazio que nascem as possibilidades de novos sentidos, desejamos pesquisar enunciados, pois: “o discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: não é caso para o pedagógico, mas para a saúde” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1088). Estabelecer relações entre linguagem e processos de ensino e pensar o não-saber como modo de operar uma prática efetiva é produção de vida e saúde mental.

Neste sentido é que propomos pensar o linguageiro deleuziano. Para Deleuze e Guattari, a linguagem é um problema entre outros, sem privilégios, no sentido de que: “a linguagem é caso de política antes de caso de linguística” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 97) e que “um sujeito nunca é condição de linguagem nem causa de enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 85). Sob uma perspectiva pedagógica que analisa contextos enunciativos, as práticas apresentam efeitos para além da comunicação imediata, com abertura para o que também está fora da linguagem e escapa ao regime do significante.

Para Deleuze (2009), significante e significado estão sempre em estado de inadequação um em relação ao outro, não se encaixam plenamente entre si, podendo variar significante em demasia e significado em demasia, o que o autor irá problematizar

como “casa vazia” e/ou “ocupante sem lugar”. Com Deligny (2018), propomos cartografar as redes que propiciam encontros e reconhecimento da singularidade. Por isso o interesse pelos enunciados¹⁰, pelas estratégias de construção de lugares e pelas ações pedagógicas. É a partir daí que questionamos: quando certos encaminhamentos aos serviços de saúde se fazem pertinentes e necessários? (VASQUES, 2015). Pensa-se o diagnóstico médico-psicológico como central ao determinar as práticas pedagógicas e, muitas vezes, limitador das formas de conhecer, causando efeitos enunciativos no âmbito escolar e há que se desnaturalizar interpretações, pela via da alteridade, do diálogo, do encontro com o outro: “pois, para nós, diagnosticar, na linguagem é afirmar” (VASQUES, 2015, p. 57).

Interessa-nos estudar a subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais (GUATTARI, 2012), na relação com a linguagem como ato (BAKHTIN, 2003), problematizando a importância da reflexão sobre os atos (que podem ser também de fala) e do autoconhecimento para fazer (conjuntamente) a análise sociocultural do próprio trabalho. Para Guattari (2012, p. 11) “a subjetividade, de fato, é plural, polifônica, para retomar uma expressão de Mikhail Bakhtin. E ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca”.

Assim, é posta em questão uma ética coletiva que forja “uma concepção mais transversalista da subjetividade” (GUATTARI, 2012, p. 14) que inter-relaciona territórios existenciais e seus valores com implicações sociais e culturais, na tentativa de não reduzir questões sociais a questões psicológicas:

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões. [...] somos confrontados com uma multiplicidade de cartografias: a do analista e a do analisado, mas também a cartografia familiar ambiente, a da vizinhança etc. É a interação dessas cartografias que dará aos Agenciamentos de subjetivação seu regime (GUATTARI, 2012, p. 21).

¹⁰ No dicionário Ferreira (1989), encontramos: “enunciação” como sf. Ato ou efeito de enunciar, “enunciado” como sm. Proposição, exposição e “enunciar” como v.t. Expressar, expor. No mesmo dicionário, “proposição” sf. 1. Ato ou efeito de propor. 2. Proposta (2). 3. Expressão verbal de um juízo. Desta maneira, para fins deste trabalho, utilizamos os dois termos: “enunciado” e “proposição” como sinônimos, assim como não será feita distinção entre enunciado e enunciação, tanto para a produção do discurso oral quanto do discurso escrito, já que entendemos o ato de enunciar como uma expressão oral ou escrita (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Com o viés da palavra podemos caminhar nesse percurso, quando os profissionais podem ser “atravessados pela *experiência da palavra*, têm experimentado a discordância e se tornam sensíveis à discordância entre o que se diz, o enunciado, e aquilo que se quis dizer (ou se diz sem querer), a enunciação” (DINIZ; FERRAZ, 2015, p. 190). Não se trata de que estejam “bem-informados” ou “benevolentes”, mas que suportem os pontos de não saber, de suspensão ou falha no discurso daqueles que vêm à conversação ou no seu próprio discurso (DINIZ; FERRAZ, 2015).

Do nosso ponto de vista, esta abertura aos “pontos de não-saber”, que se dão na linguagem e refletem nas práticas escolares, estaria diretamente relacionada a um modo de pensamento e de apreensão do mundo exterior que o apreende em pleno processo de mudança, mas que necessita de constantes (re)apresentações deste mundo exterior, de modo a suportar o inusitado e a incompletude do aprender. Seria um modo de existência, um estilo de vida e/ou uma concepção das relações sociais que se desterritorializa e reterritorializa em uma constante, como modo de planejar, refletir e avaliar nas práticas pedagógicas. Concordamos com Guattari (2012, p. 23), no sentido de que aí haveria uma escolha ética crucial: “ou se objetiva, se reifica, se *cientificiza* a subjetividade ou, ao contrário, tenta-se apreendê-la em sua dimensão de criatividade processual”. O movimento que faz emergir novas práticas sociais e estéticas faz-se necessário.

Com isto, reafirmamos o persistente interesse de pesquisa em pensar práticas pedagógicas, desta vez na sala de aula da escola regular, visando um procedimento linguístico de pesquisa, trabalho e escrita calcado na relação entre ciência, filosofia e arte, assim como na tríade planejamento, avaliação e meta-avaliação do fazer pedagógico, em coexistência com possibilidades de criação das coisas, das palavras, da vida-existência, através de espaços de invenção e experimentação do inclusivo, para aprender e criar com o estudo. Escrever sob uma linguagem estética, que não deixa de ser ética.

O professor bri(n)coleur (PRATES, 2013) surge para auxiliar nesta experiência linguageira de pensar a subjetividade produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, suspendendo a interpretação de atuantes e objetos específicos, quando as palavras não dariam conta de toda uma realidade, tornando escrita e análise “a-subjetivas”, tentando captar sentidos de um coletivo que vai além das estruturas, dos

indivíduos e das funções. Isto também nos permitiu abolir qualquer relação com o tempo, uma vez que o personagem, não necessita pertencer ao tempo espacializado, podendo transitar entre passado-presente-futuro. Pela experiência anterior pudemos observar e vivenciar que já havia uma potência do não-saber nas práticas pedagógicas e que, justamente quando não há conhecimento aprofundado de alguns transtornos, distúrbios e deficiências, pode haver maior aproximação/proximidade entre existências e contato com os devires de que cada existência é portadora, propiciando uma prática mais afetiva e voltada para o indivíduo e não necessariamente para o seu diagnóstico. Uma prática que estaria entre a Vida e o Saber, quando uma e outro, já não se opõem e nem sequer se distinguem, quando o menino “João” é o João em seu tempo de aprender, independentemente do seu diagnóstico ou não-diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

Permitir-se não-saber e usar da escrita literária ou escrita *problemática* de modo a deixar-se ver e dizer desde o corpo, o pensamento e a ação. Guattari (2012, p. 24) destaca “a função de apropriação enunciativa da forma estética pela autonomização do conteúdo cognitivo ou ético e o aperfeiçoamento desse conteúdo em objeto estético que [...] qualificaria o enunciador parcial”, ou seja, ocorre uma transferência de subjetivação operada entre autor e contemplador, entre criação e co-criação, essa escrita coloca ética e estética em relação. Poder contar aprendendo com o escrito e, por consequência, aprendendo com o vivido. O elemento literário torna-se, então, a base artística deste estudo, bem como os modos de ver, dizer e fazer nos espaços e tempos que dão corpo tanto aos encontros entre professores, quanto à discussão analítica do trabalho docente.

EU, PROFESSORA DA SALA DE AULA EM REDE

Sou uma professora típica, que ocupa uma sala de aula típica, como as professoras referência das turmas de alfabetização do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, quando os estudantes passam a ter mais de um professor, das áreas de conhecimentos específicos como geografia, história e ciências. Essas professoras também podem ser ditas professoras *comuns* de salas de aula *comuns*, nome que vem

para fazer par opositor com as professoras *especializadas* das salas *de integração e recursos* ou do *atendimento educacional especializado*. Comum e especializada nem sempre esconde seu passado: educação comum e educação especial, ensino regular e ensino especial. Especial com nada de profundamente especial, antes a discriminação, segregação ou definição de grupo com necessidades educativas especiais, em qualquer dos termos a agregação de discentes com deficiências, autismos, transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

Enquanto o período de separação dos anos iniciais e anos com diversificação de professores não chega para as crianças, é a professora da sala de aula “comum” aquela que passa o maior período da semana com a turma. Uma professora alfabetizadora comum a todos os estudantes daquela sala de aula – que também é comum, pois não é uma sala específica como a sala de integração e recursos (SIR) ou uma sala especial como a sala de teatro ou o laboratório de informática ou o laboratório de aprendizagem. Um espaço comum, compartilhado diariamente e onde os estudantes passam o maior tempo de sua escolarização. Esse espaço comum nem sempre é o espaço das quatro paredes da sala de aula. O espaço comum, compartilhado por todos, por vezes pode ser o pátio ou o refeitório ou os corredores da escola, pelos quais a professora “comum” orienta os estudantes da turma em sua rotina diária.

Ser uma professora comum a vinte e poucas crianças é desdobrar-se em vinte e poucos cérebros e os mesmos vinte e poucos corações. São afetos e atenções compartilhados e, muitas vezes, adiados pelo tempo do relógio. Então me pergunto: o que eu desloco em mim para agir a sala de aula no sentido de produzir um plano do comum? No exercício cotidiano da sala de aula, como componho um grupo heterogêneo, considerando as diferenças de níveis de escrita, de modos de pensar, de modos de se manifestar e/ou modos de se comunicar?

Noto que são dois instrumentos do fazer pedagógico que me colocam frente a frente com minhas práticas pedagógicas: os planos de aula e os pareceres pedagógicos. Ambos os documentos mostram a mim mesma no exercício da minha própria escrita. Sou eu, então, a traçar os movimentos de uma aula, de um coletivo de alunos e de uma professora. Os agenciamentos que ocorrem em uma sala de aula mostram estilos de vida, concepções de relações sociais, pluralidade. Uma ética coletiva é posta em questão, pois

nos produzimos em instâncias individuais, coletivas e institucionais (GUATTARI, 2012).

Deste modo, como poderia eu, junto com outras professoras, forjar uma concepção da sala de aula comum que pudesse ser mais transversalista, considerando territórios existenciais e suas aberturas para sistemas de valor com implicações sociais e culturais? (DELEUZE, 2012). Ao modo de Deligny (2018), sigo a pista de que a linguagem está em xeque. E partindo deste princípio – de que o real está fora da linguagem, vou traçando os movimentos do agir pedagógico e também do agir desta pesquisa-intervenção com as professoras: emprego as palavras *entre*, *rastro* e *mistério*, considerando também aquilo que escapa ao propriamente linguístico.

Preparar os planos de aula tendo em vista, além dos conteúdos específicos, também previstos, “um clima de atividade e de responsabilidade, não apenas com o objetivo de desenvolver um ambiente de comunicação, mas também de criar instâncias locais de subjetivação coletiva” (GUATTARI, 2012). Tanto nas atividades de sala de aula, com os estudantes, quanto nos encontros com as professoras, um esforço em constituir “complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar” (GUATTARI, 2012, p. 17). Escolho o comum com intenção de pensar “zonas de comunalidade” de uma sala de aula heterogênea e quiçá poder contribuir para que nós professoras criemos relações mais autênticas com o outro nos espaços educativos.

POR QUE “SALA DE AULA COMUM”? DE QUE COMUM PASSAMOS A FALAR?

A sala de aula comum é a sala de aula típica, como foi dito anteriormente, não é uma sala específica como a sala de integração e recursos (SIR) ou uma sala especial como a sala de teatro ou o laboratório de informática. Um espaço típico de qualquer escola, compartilhado diariamente e onde os estudantes passam o maior tempo de sua escolarização. Esse espaço comum, também como dissemos anteriormente, nem sempre é o espaço das quatro paredes da sala de aula. O espaço comum, compartilhado por todos, inclui necessariamente pátio, refeitório e corredores de escola, além das salas específicas de artes ou informática, da quadra de educação física etc., pelos quais a ‘professora comum’ orienta os estudantes da turma em sua rotina diária.

Contudo o comum pode ser a criação de um *espaço-meio de convivência*, encontro, interação, um lugar de comunalidade, um território ou plano do comum: somos rede e a rede é um modo de ser (DELIGNY, 2018). Aquilo que está fora da linguagem, do nosso ponto de vista, é uma dimensão necessária. Então esse modo de ser incentiva espaços vazios, mesmo que sejam difíceis de apreender, pois andar ao acaso propicia o comum. Deste modo, cartografa-se trajetos do vagar, pois buscamos o acaso. O projeto da sala de aula de cada professora está na cabeça, na alma ou no coração de cada uma, mas precisamos ouvir aqueles que sabem do que estão falando: os estudantes. A rede é a brecha, a falha que se cartografa ao acaso. “Trata-se disto: ater-me à engenhosidade do agir inato, admirar-me dela, e não tentar esclarecer seus mistérios” (DELIGNY, 2018, p. 31).

Pode-se partir de um projeto pensado para a sala de aula, porém, a constituição deste comum, dar-se-á nas brechas do acaso, do agir, daquilo que o grupo constitui em ato. Nesse sentido é que o projeto pensado se torna outro: o querer alheio não será pressuposto ou esperado e nenhuma palavra convém. Deligny (2018, p. 37-38) pergunta se “entre vagar e pesquisar – no sentido mais nobre do termo – existirá verdadeiramente uma diferença de *nível*?”

Bem se vê que vagar é um verbo destituído de complemento, de objeto. O mesmo vale para pesquisar, que assume sua altura, sua exigência própria, quando quem

pesquisa trabalha em rede, um pouco à maneira dos cupins, e quando o “o quê”, que seria o objeto do pesquisar, não é necessário em absoluto, o “projeto pensado” do pesquisador, o pesquisar, é pesquisar (DELIGNY, 2018).

Não ter objeto definido de antemão, faz pensar que o professor vaga na indefinição? Cartografar a rede pelo próprio caminho trilhado e suas linhas de errância abre o projeto pensado para o inusitado. Parte-se de um plano mutável, em constante construção. Isso vale para o planejamento da aula, para a escrita dos pareceres e para a reflexão da professora sobre a própria prática. Mais do que um plano de existência, um plano de resistência para a sala de aula e tudo que ela precisará suportar.

Contudo, o relógio significa. Como agir desinteressado? Ou, mais precisamente: como agir sem finalidade, interessado em algo porvir? Algo porvir no planejamento das atividades de aula, algo porvir sobre o desempenho dos estudantes, permitir o agir sem expectativas pré-estabelecidas. Deixar as crianças serem o que são. Desejar o desejo do outro. Para comunicar é preciso querer e que esse querer esteja “entreatos” daqueles que decidem sobre si mesmos.

Sempre existe cumplicidade entre o querer e o poder. Basta que se saiba o que se quer ou simplesmente que se acredite saber o que o outro pode querer, ou não querer. Conhecer apenas o querer (seja de um, seja de outro) já é outorgar-se o direito de um poder (DELIGNY, 2018). Assim, há lugar de ser e lugar de ter. Para ser, age-se pelo percurso em si e não pela finalidade. Produção de plano do comum como aumento da potência de vida do coletivo da sala de aula.

PRODUÇÃO DE COMUM NA SALA DE AULA

A escola grega deu forma a um tipo de tempo, no qual consideramos que aprender é perder tempo: seria um “tempo-feito-livre”, um vagar, que se organiza de modo a transcender a ordem social, econômica e política e as posições desiguais delas associadas; um princípio para pensarmos práticas pedagógicas descentralizadoras e

mais voltadas à deter sua atenção às potencialidades dos alunos, que deixam família e sociedade do lado de fora da escola, para entenderem-se como sujeitos possíveis e potentes.

Esta organização do tempo tem valor, principalmente quando pensamos a heterogeneidade da sala de aula, quando alguns alunos têm algumas liberdades negadas por dificuldades de aprendizagem e/ou déficits dos mais variados, que vão desde uma deficiência física ou intelectual – que lhes causaria alguns impedimentos de ser e estar dentro de determinados padrões –, até alguns transtornos, que seriam da ordem da saúde mental, daqueles que muitas vezes foram abandonados ou cometeram algum tipo de delito, ou tiveram seus corpos invadidos, às vezes pela própria família, e, da mesma forma, necessitam de alguma atenção mais cuidadosa da escola, uma vez que fora dela lhes é dada total autonomia por falta de responsabilidade da família e da sociedade como um todo, ou o inverso, privamos-lhes de autonomia por excesso de zelo da família, do médico, dos sistemas de segurança e, novamente, da sociedade como um todo. O estudante incluído quer ser “só mais um”.

Seria na escola e com os professores que os estudantes poderiam vivenciar a liberdade de se separar do passado e do futuro, dissociando temporariamente os efeitos do tempo, a partir de um agir desinteressado¹¹, no qual as práticas pedagógicas podem tentar garantir que se afastem os sentimentos de incompetência e inabilidade daqueles que socialmente carregam a pecha dos “incapazes”, “anormais” ou “ineficientes”. É a escola agindo para a construção de uma brecha no tempo linear.

Agir sem finalidade direta, vagar no tempo presente, aqui-agora, seria também pensar que todos são capazes, todos podem ser interessados em alguma coisa e não necessariamente interessados em uma mesma coisa. Pelo contrário, afirma-se a diferença e a diversidade para que as potencialidades emerjam, para que os interesses emerjam de estudantes que merecem ser tratados pelo nome e não pelo seu (evocado ou equivocado) diagnóstico.

Neste sentido, **criar o tempo comum** vem ao encontro da heterogeneidade da

¹¹ O agir desinteressado diz respeito ao querer, “não ao indivíduo que se privaria do benefício dos seus atos” (DELIGNY, 2018, p. 47). Pode-se dizer que se refere a um interesse pelo inusitado, por eventuais por menores.

sala de aula, na qual as práticas pedagógicas assumem uma perspectiva de que cada discente tem *habilidades para*, “o agir é de puro agir” (DELIGNY, 2018). Parte-se do pressuposto de que os estudantes são diferentes e que cada um parte de algum ponto inicial que tem foco na experiência em si e não na preocupação com o produto final a ser atingido por todos da mesma maneira. A consideração ao sujeito individual vem a posteriori neste processo, deixando para trás alguns preconceitos próprios do fazer escolar.

Sob este prisma, assumir a diferença em nossas práticas pedagógicas, agindo a partir do pressuposto de que todos são capazes de atenção, interesse, práticas e estudo, e, para tanto, há que se ter compromisso com a transmissão, pensando técnicas e disciplina, mas pela via do desejo pelo assunto a ser abordado em aula, pela causa do ensinar. Neste sentido, as necessidades individuais não são a centralidade das ações, mas a produção do comum em sala de aula. O olhar para a diferença não é indiferente às individualidades, pelo contrário, trabalha a partir delas para a constituição do comum na heterogeneidade da sala de aula.

Práticas pedagógicas que partem do pressuposto da heterogeneidade da sala de aula e da escola, do nosso ponto de vista, potencializam a vida, compartilham, pois estão atentas a todos e a ninguém em particular. Cria-se o tempo que, na sala de aula, esforça-se para ser um tempo comum, sendo responsabilidade pedagógica a educação que não é apenas socialização, mas a educação que é também socialização, aquela educação que torna o dia a dia da sala de aula importante em si mesmo. A simples produção de comum é inclusão e abertura a inéditos viáveis.

A noção de comum, utilizada na RMEPA, a partir da designação de “sala de aula comum”, em que as turmas de estudantes se encontram diariamente, vem como designação da sala ordinária, quiçá, banal. Na escola, consideramos o espaço da sala de aula como o espaço compartilhado por excelência, já que seria este o espaço em que estudantes e docentes convivem por mais tempo do dia. Diferentes dessas são as salas de aula nas quais os alunos participam de atividades escolares específicas e, muitas vezes, em pequenos grupos ou mesmo individualmente. Esta qualidade da sala faz com que não seja uma sala comum. Ser comum já seria retirar-lhe a riqueza dos desconhecidos, dos afetos inéditos, das singularidades, da pluralidade e da multiplicidade? A qual sala

caberia a produção de comum, condição que essa designação não indica?

Assim, encontramos na interrogação um elemento desafiador para aquilo que Ricardo Teixeira enunciou como princípio de conversação ou, conforme o autor, a sala de aula como “rede de conversação”, um espaço-tempo de convivência construída com base no acolhimento e inclusão. Teixeira (2003; 2004) trata do acolhimento dialogado, como uma técnica de conversa, de apoio ao processo de conhecimento das necessidades dos usuários dos serviços de saúde, fundada em certas disposições ético-cognitivas. Desta maneira, constituem-se as redes de conversação, nas quais todos sabem alguma coisa ao passo que ninguém sabe tudo. O pesquisador aborda a arte da conversa em que a ideia não é homogeneizar os sentidos, fazendo desaparecer as divergências, mas sim fazer emergir o sentido no ponto de convergência das diversidades.

A opção de partir da sala de aula “comum” (nesta tese apenas “sala de aula”) para pensar a proposição de redes de conversação na escola, vem da afirmação de que o espaço-tempo de uma aula é propício aos encontros e suas potências. Há inúmeras pesquisas¹² que problematizam os processos inclusivos a partir da Sala de Integração e Recursos (SIR), o que em nosso estudo restringiria o princípio da produção de um plano do comum à construção de abordagens particulares às necessidades identificadas para cada estudante individualmente. Muitas vezes a SIR é entendida como uma sala de atendimento à parte¹³, mesmo havendo consenso de que o estudante é primeiro aluno da escola e da sala de aula de sua turma, depois pode ou não frequentar a SIR e mesmo que um plano de comum esteja todo a nossa volta, ainda assim, muitas vezes, parece difícil – ousada e ativamente – produzir essa condição. Nesse sentido é que preferimos partir da “sala de aula comum”, ainda que tomando cada uma dessas salas de aula como “sala de aula em rede”, sempre em relação com os demais espaços e setores da escola, pois ao pensar em redes as mesmas podem emergir, em princípio, pelos movimentos da sala de aula e, a partir de uma escuta docente atenta ao estudante, expandir-se em redes de conversação pelos demais espaços e setores da escola.

¹² Um exemplo é a tese de Tezzari (2009).

¹³ Existem estudos que problematizam a SIR como espaço ampliado e sugerem que suas atribuições sejam de trabalho junto às salas de aula, porém, boa parte destes estudos apresentam abordagens que “retiram” o estudante da sala de aula para a realização de atividades específicas, ainda que benéficas. Já o AEE, espera-se, pode interferir em favor da interação que está em processo na sala de aula em rede.

Um problema mal colocado é a relação entre o campo da saúde e o campo da educação, há necessidade de contar com a eventual assessoria da saúde, mas não promover um ruído na comunicação entre sala de aula e setores da escola. Às vezes a saúde cria um problema que não existiria se a escola seguisse suas cartografias de acolhimento e inclusão. O que acontece é que a cartografia cessa, a produção de um plano do comum cessa e se cria uma agenda de prescrições terapêuticas ao problema de saúde, esvaziando o problema de educação. Sem a pretensão de responder ou solucionar o que quer que seja, um pensamento desde as humanidades (arte e filosofia) colocaria a necessidade de reinventar ou potencializar as práticas pedagógicas.

Nesse *entre* educação e saúde existem dualidades e oposições que historicamente colocam falsos problemas e que podem ser questionados a partir da perspectiva da qual olhamos e de nossa experiência de trabalho em ambos os campos, por acreditar que a educação precisa ser escutada, os trabalhadores da escola precisam ser escutados em fatos ou realidades que não estão dados, mas que podem ser problematizados. Na escola, assim como em outros espaços de interação e produção do social, pensar o comum é estritamente necessário para a própria interação e produção do social. Linguagens, códigos, imagens, informação, conhecimentos e afetos perpassam todos os atuantes do ambiente escolar e a sala de aula passa a ser entendida como espaço-tempo de produção de comum, não somente de direitos, deveres e bens compartilhados por todos. Um “problema de percepção do comum”, e que, por sua vez nos coloca “desafios políticos no plano das sensibilidades”, se atentos à sua potência coletiva (TEIXEIRA, 2015).

Teixeira (2015) define dimensões da produção do um plano de comum, no campo da saúde. São elas: dimensão ontológica, dimensão cognitivo-afetiva, dimensão do trabalho e dimensão ético-política. O autor coloca a saúde como valor-afeto e como resultado do trabalho (atividade ontocriativa humana), relacionando-a ao que considera como problema da percepção do comum e problema da produção do comum em saúde. Faz considerações sobre a centralidade da produção do comum nas relações de trabalho e sobre a tarefa pública de que o comum se constitua como esfera pública democrática. Assim, é preciso dizer de qual noção de comum estamos tratando, uma vez que o conceito de comum, assim como os conceitos de diferença, diversidade e especial, podem nos levar a outras compreensões de outras abordagens teóricas ou mesmo do senso comum. Ao propor o comum como problema, no campo da educação, restringimo-nos ao

campo de práticas específico da escola, mais especificamente, da sala de aula, numa perspectiva de *aprender a aprender junto*, de acolhimento educativo e de inclusão pela **afirmação da diferença**.

Comum, no dicionário, diz de um adjetivo: pertencente a todos ou a muitos; trivial, vulgar; normal, habitual; feito em sociedade ou em comunidade (FERREIRA, 1989). Esse comum trata do que é usual, daquilo que se caracteriza pela simplicidade e até, para alguns, de forma pejorativa, daquilo que não possui nenhum valor, algo insignificante, banal. Ainda relacionado à gramática, pode-se dizer de uma classe ou de uma maioria ou da generalidade. Esse comum do corriqueiro e do ordinário, muitas vezes também é atribuído ao trabalho da sala de aula, por aqueles que não reconhecem ou não legitimam a complexidade do trabalho docente, mas não é deste comum que estamos tratando aqui.

O que estamos chamando de “problema do comum”, pensando os movimentos da sala de aula, reporta “rigorosamente [...] um problema colocado pela vida, tanto mais quanto esse comum (isto é, aquilo que deve ser necessariamente compartilhado) constitui, em boa parte, nossa condição de existência” (TEIXEIRA, 2015, p. 30). Uma dimensão ontológica da produção do comum com Spinoza (2019) e sua teoria do ser; também sua teoria da individualidade, conforme Deleuze (2002), na definição de “singular”, das relações e suas composições pelos agenciamentos enunciativos, de corpos e maquínicos.

Em se tratando das ocorrências de uma sala de aula, as quais um docente (independente do tempo de experiência de trabalho) pode ter a falsa ilusão de controle do que se passa, faz-se necessário pensarmos-nos integrantes dessa produção de comum. Com Spinoza e sua ontologia podemos pensar a existência dos corpos e o tempo de duração das coisas como um composto de partes, aberto ao inusitado, aos “acidentes extrínsecos”, pois “toda coisa singular, todo corpo, é já um composto de partes (um coletivo) e [...] suas características singulares estão dadas pelas relações que subordinam essas partes (todo corpo é um conjunto de relações) que exprimem o grau de potência deste corpo (sua essência singular)” (TEIXEIRA, 2015, p. 32). Produzir um comum em aula é produzirmo-nos a nós mesmos.

A partir da ontologia de Spinoza (2019), podemos apreender três dimensões da individualidade, sendo a primeira, a compreensão de que toda a coisa singular é antes uma coisa composta, estando subordinada a relações que subordinam as suas partes e que a caracterizam. A segunda dimensão da individualidade compreende que toda a coisa singular é definida por um conjunto de relações e são estas relações características que definem sua singularidade. A terceira dimensão da individualidade diz de uma essência singular que expressa um grau de potência que a constitui.

Resumindo os três gêneros do conhecimento que Spinoza (2019) apresenta, o primeiro gênero seria aquele em que algumas coisas afetam e outras não. Nele as relações convêm ou não convêm em movimentos instáveis, que o autor denomina conhecimento inadequado. O segundo gênero seria o do conhecimento adequado, que dispõe conhecer as relações de composição: tanto as próprias, quanto as externas (das coisas, entre si e o outro). O terceiro gênero trata do que se passa entre as relações, de colocar as relações em composição, aquilo que estamos chamando por *zona de comunalidade*. Pois produzem-se modos de existência docente na escola, que aqui apresentamos a partir da experiência da sala de aula:

- (1) **Oposição:** uma maneira de viver inteiramente referida à primeira dimensão da individualidade, na qual a relação dos nossos corpos com os outros corpos coloca-se em oposição. Neste modo de existência, a percepção do comum se encontra em suspensão.
- (2) **Composição:** maneira de colocar-se no mundo a partir de relações de composição – produção de potência, porém, nossos corpos precisam estar aptos a estabelecer esses outros tipos de relação com o que é externo a eles, uma vez que essas relações se aprendem. Aprendemos a compor com outros corpos ao passo que também aprendemos a evitar as relações que possam causar danos aos nossos corpos.
- (3) **Comunalidade:** campo de possibilidades, estabelecer relações de composição com outros corpos a partir de uma maior ou menor abertura no modo de se apresentar a esses outros corpos, em um campo de forças propenso à produção de comum ou de fazer comunidade. Nesse modo de existência, mesmo considerada a capacidade de fazer variar as relações, isso dependerá também dos outros corpos, o poder de afetar e ser afetado pelo outro, na tentativa constante de ampliar possibilidades de composição.

A partir dessa compreensão multidimensional do comum (TEIXEIRA, 2015), pode-se depreender que “dar aula” ou “aular” é uma arte da composição. Compõe-se uma aula, produz-se um comum, produz-se potência de agir, considerando também outras dimensões humanas como a cognitivo-afetiva, ético-política e a estético-expressiva em interação e emissão de signos. Uma aula como emissão de signos – afecção e afetos – que causam efeitos na duração dos corpos, variando potências e produzindo sentidos que interrelacionam linguagens e saberes. O movimento constante de buscar pela composição de redes que interrelacionam signos e afetos compõe uma ética. Conhecer as relações que me compõem – interessar-me por mim – e as relações que compõem o outro (ou as outras coisas) – interessar-me pelo outro (ou aquilo que está fora de mim) – também diz de uma ética. Trata-se de um movimento de conhecer, uma predisposição, uma abertura ao inusitado, ao imprevisível que é externo a mim, que não pensa o que é inclusão, mas em como incluir e compor tal coletivo. Uma aula requer de um tipo de arte de produzir comum e de abrir-se ao conhecimento das relações; demanda conversar, trocar, fazer comunidade. O educador é visto como criador de circunstâncias.

SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO DE MODOS DE EXISTÊNCIA COLETIVA

Fernand Deligny foi um professor primário francês, criador de uma comunidade agrária para crianças autistas. Propunha um espaço para viver com as crianças e deixá-las viver, diferente do que os estabelecimentos de cuidado ofereciam na época. Não almejava tratar as crianças e tão pouco transformar os membros em adultos especialistas (LOURAU, 2017). Deligny é uma inspiração profunda, tanto pela forma como apresenta em seus relatos uma gradativa mudança de paradigma da França do pós-guerra, das práticas de exclusão social às práticas de inclusão, quanto pelos relatos literários e narrativos que dizem de uma experimentação da língua. Pedagogo-escritor ou escritor que tem necessidade de estar cercado de crianças (LOURAU, 2017), que faz um estilo romancista social, relatando experiências institucionais vividas na classe especial, no asilo e no centro social, registra um período de transformação do entendimento da anormalidade e do desvio social.

Por meio da noção de “crianças inadaptadas”, porém muito distante de naturalizar a inadaptação, registra mais do que palavras em tom coloquial, poético, descritivo, vulgar ou reflexivo; registra sentires em uma sintaxe delignyana que aponta as circunstâncias desfavoráveis nas quais evoluíam os “inadaptados”. A partir de Henri Wallon e a noção de “circunstância”, mostra um educador “criador de circunstâncias” que fabrica o novo, que descobre aptidões, que cria um lugar de experimentação e que oferece aos inadaptados um espaço-tempo de uma coletividade avaliativa de si próprios e do meio (DELIGNY, 2018).

Na esteira das proposições do autor, buscamos outras formas de propiciar às crianças modos de sobrevivência numa sociedade excludente e normativa como a nossa, questionando a centralidade na linguagem, a partir do trabalho do educador no espaço-tempo de aula. Aulas que ofereçam trocas e encontros que requerem “educadores que não o são” (DELIGNY, 2018), no sentido de questionarem-se e aos seus saberes ao mesmo tempo em que estejam atentos para além dos conteúdos escolares, mas às circunstâncias em que as perguntas são feitas, por exemplo; disponíveis para a transmissão de conteúdos, quando assim for necessário, mas também para uma

conversa-escuta sobre sentimentos; abertos ao inusitado e dispostos a aprender com os estudantes. Uma pedagogia de artistas-educadores que, assim como os músicos de jazz, aprecia (por vezes) algum improviso, pois isto não dirá menos de seus conhecimentos ou capacidades de ensinantes no momento exato em que determinada situação pede o risco ao invés da rigidez imposta por uma sociedade funcionalizada.

Há que se inverter a ordem do sistema explicador? Nem sempre, mas há que se pensar a necessidade de explicação nas práticas pedagógicas, pois, muitas vezes dizem mais daquele que explica, que constitui o incapaz como tal: “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (RANCIÈRE, 2017, p. 23). A cartografia como uma atividade experimental, num primeiro momento, da constituição do traço e da elaboração aberta, sugere pistas para pensar a aula junto aos educadores, coexistindo como projeto ético-político junto aos demais documentos pedagógicos, instituídos e solicitados.

O mapa tende a apresentar contrassensos, rupturas, tremores que, diferente dos pareceres pedagógicos ou avaliações diagnósticas, dizem de outros sentidos, outras perspectivas de olhar o estudante. Um mapa de duplo viés: que faz pensar a si próprio e oferece pistas para que aquele professor que pensou-se a si mesmo, possa propor semelhante movimento em sua prática de sala de aula. Isto porque, ao que nos parece, a voz que se refere às “crianças perdidas”, convoca a pensar os “educadores perdidos”, quando o encaminhamento dos estudantes pode ser considerado um pedido de socorro e propomos um espaço de descoberta de aptidões, escuta e experimentações.

No que Deligny (2018, p. 17) chamou de “combate dos ativos contra os passivos”, o autor explorava uma pedagogia outra, menos voltada ao vocabulário médico-científico ou médico-jurídico-social, destinada ao “anormal” ou “desviante”, e mais ocupada com um fazer intuitivo e de imaginação criadora. Percebia, no trato às crianças que eram denominadas como “difíceis”, educadores “inimigos da infância, inimigos frequentemente inconscientes, pois são em primeiro lugar inimigos de si próprios” (DELIGNY, 2018, p. 15), dizendo tê-los encontrado repetidamente em comitês, conselhos, associações encarregadas de proteger a infância e que estariam ocupados com a correção moral: “como se as crianças tivessem em algum lugar um pedaço de não-sei-quê, direito em uma, torto em outras, e que poderia ser modelado vergando-lhes as

costas a golpes de exemplos ou dando-lhes bolachas amanteigadas nos dias de visita ou de grande festa” (DELIGNY, 2018, p. 16).

[...] Invento, enquanto lhe falo, reflexos ou intuições que não tinha. E, com mentiras em supersimulação, formo-me. Torno-me o educador que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse “eu” por mim descrito nos momentos de entusiasmo. [...] *Tenho*, como se diz, uma criança pequena. Há entre nós uma ruptura latente: minha morte, que deve chegar ao menos uns trinta anos antes da dela; e aprecio diariamente essa separação posta entre mim e a *minha* criança, como um ponto que nos afasta um do outro, apontando para o meu desaparecimento enquanto lhe atribui uma vida nova e virgem (DELIGNY, 2018, p. 20-21).

Neste movimento constante de vir a ser educador, e que jamais cessa, pois produz vida incessantemente nova a cada novo fazer que é visto como descoberta, é que Deligny trata de assuntos que são tão caros como a crítica radical ao simbólico em vários setores da prática e da teoria. Trata da prática pedagógica, terapêutica e de reabilitação, entre outras, que aqui cabem ser pensadas na relação entre Educação e Saúde. Uma prática *aclínica*, a qual Lourau (2017, p. 293) definiu como uma observação que não está “armada” por saberes médicos ou psicológicos. Incluímos também os saberes psicopedagógicos, denominando essa observação de desarmada, que consiste na prática delignyana de quase quarenta anos, na montanha de Cévennes (sul da França) e em viver em um dispositivo em forma de rede. Assim, temos aí três pontos a serem ampliados para discussão e suas interrelações:

(1) O conceito de rede em Deligny e sua vinculação à gênese social: (a) a forma existencial da construção de mapas (apreender os movimentos dos estudantes); (b) a organização pedagógica (rede de espaços em redes acolhedoras e territórios vivos); (c) a organização social, institucional ou contra-institucional (lugares de vida, recusa às estruturas centralizadas, produção de vida como afirmação política das existências);

(2) O papel da linguagem e da escritura: (a) esforço permanente de criar um vocabulário e uma sintaxe; (b) visão de mundo descentrada, reticular, transdutiva;

(3) As práticas e a construção de um saber regular (não institucional): (a) não aceitar como óbvias as virtudes do diálogo e da linguagem sem falar da obviedade do

simbolismo; (b) proposições na relação Rede e Ética; (c) plano do comum como organização das práticas pedagógicas da sala de aula; (d) plano do comum como organização social, institucional ou contra-institucional da escola como “lugar de vida”: agir ético-estético-político.

Tendo como premissa o entendimento dos processos inclusivos escolares como afirmação dos diversos estilos de vida das pessoas e suas múltiplas formas corporais de estar no mundo, o exercício constante de pensar os modos de olhar e registrar as experiências das aulas, podem auxiliar educadores e demais setores da escola a agir-falar cada vez mais atentos e sensíveis à diversidade. Para Loreau (2017, p. 296-297), Deligny substitui insistentemente os *substantivos* por *infinitivos*, usando “o agir”, “o traçar” etc., tendo em vista “dessubstancializar, desidentificar as operações mais correntes, privando assim a linguagem de uma parte de seus malefícios identificatórios, [o que] o conduz à ideia de uma escritura incoativa”, escrita que coloca uma ação em ponto de partida ou devir, “centrada não sobre o que já está lá, mas sobre aquilo que está em vistas de se produzir”. Conforme Loureau (2017), “são arrastados na ruína dos conceitos não apenas a semiologia ou a nosologia médicas e sua lógica classificatória”, permitindo noções em devir. A lógica nosológica serviria de “*paliativo* aos adultos *sãos*, educadores ou terapeutas, como também ao princípio da autoridade adulta enxertado sobre a normatividade social e a saúde mental”.

Esta escritura em *atos em aberto* define a linguagem da comunalidade, da composição de planos do comum, pois ela pode apresentar, nos registros, a maneira como agimos ou *permitimos* uma ação, indo além da instrumentalidade do relatório que poderia descrever condições fixadas, uma maneira por vezes moralizadora ou contendo juízos de valor sobre os estudantes, como quando “etiquetados de anormais” (DELIGNY, 2018, p. 25). O cuidado com as palavras que utilizamos, dá forma ao desafio de pensar o acolhimento da diversidade e seu poder de produzir diferença. A palavra (falada ou escrita) instaura desafios de informar e pensar ou pensar a informação, que não será incosequente à maior ou menor abertura no modo de apresentar o que pode um corpo, em um campo de forças propenso ou não à produção de comum ou ao fazer comunidade.

O questionamento de Deligny ao simbólico e sua desconfiança crescente quanto à ideologia linguageira opõe o signo e o referente na linguagem, quando o símbolo supõe

um sistema linguageiro e o sujeito de linguagem não existe senão pela alteridade, pelo olhar do outro. Porém, na convivência com os autistas, o pedagogo coloca em xeque aquilo que chama de “domesticação simbólica”: intelecto que traça uma rede complexa de entrecruzamentos, “linhas de deriva”, que virá a chamar de “ligaduras”: “enquanto eu vejo o espaço humano semeado de ligaduras, outros o veem povoado de símbolos, e é evidente que ligaduras e símbolos não fazem um bom par” (LOURAU, 2017, p. 298). Embora a afirmação de Deligny possa parecer polêmica, diz do modo de se relacionar com o mundo através da linguagem: pensar o linguageiro deligniano – do qual avança o linguageiro deleuzeano – é aceitar que a linguagem não está dada como óbvia, há que se duvidar das palavras e, por conseguinte, passá-las a um agir-falar-escrever (silenciar) atento ao agir-falar-escrever (silenciar) do outro. Trata-se de uma outra relação com o mundo, na qual não se pode aceitar como forma de existência apenas o que se admite no universo simbólico, a normatividade indexada ao simbólico. Não havendo imagem de pensamento que suponha o outro, a palavra, o gesto ou a ação como *pré-vistas* ou já dadas, nos perdemos e daí sim passamos a cartografar, pesquisar e, com sorte, descobrir.

Essa desconfiança da linguagem coloca em jogo muitas questões do âmbito educativo como os simbolismos religiosos, culturais e familiares. Ao elaborar um pensamento de “família desestruturada” para um registro da escola, por exemplo, colocamo-nos como observadores externos de uma família a que denominamos “desestruturada” nas bases do “conceito de família” que elaboramos, mas não existe um único conceito de família e todos os outros conceitos diferentes daquele que elaboramos com base nas nossas vivências e crenças são considerados “desestruturados”. Sob que bases construímos um conceito de família? Para Deleuze e Guattari (1992) há que se ter um solo fértil para nele plantarmos outras culturas, ou seja, se não fosse a instituição simbólica que nos advém desde nossa chegada ao mundo, não nos inscreveríamos neste mundo. Trata-se de questionarmo-nos sobre os mundos já dados, desde as perguntas que fazemos até as respostas que recebemos, pelo simples fato de que desconhecemos o mundo do outro e será, a partir de uma **interação-interessada** entre mundos possíveis, quiçá disponíveis, que poderemos aprender algo diverso de nós ou poderemos *aprender-com*. Sempre um *com*, esse que nos falta para estar-com e produzir ou deixar vir um plano do comum.

Há que se levar em conta nossas implicações na diferença do outro, porque muitos de nós não suportam a recusa ou a incapacidade do outro em fazer como todo mundo. Ocorre com muitos dos estudantes rejeitados pela escola: se o estudante pergunta é porque está desafiando, mas também deveria ser porque alguém preestabeleceu um determinado limite de questionamentos aceitáveis. Se outro não fala nada é porque não está interessado, mas também porque se preestabeleceu que uma forma de demonstrar interesse é falando. Ainda se outro estudante passa por dificuldades de qualquer ordem poderá haver alguma situação de rejeição ou mal-estar. Percebemos o outro como um bloco particular e não como uma singular pluralidade. Pluralidades que em nós mesmos gostaríamos de tê-las acolhidas (talvez reconhecidas e/ou valorizadas). Por que deixamos que os estudantes acabem por rejeitar a instituição escolar?

Há em Deligny o que Lourau (2017, p. 301) chamou de “transbordamento” da instituição simbólica pela fenomenológica e uma “questão antropológica” na questão insistente do ser: pré-individual (precede o indivíduo) ou transindividual (individuação em sua dimensão coletiva): “E é talvez na psicologia da criança não submissa ao evolucionismo piagetiano que se começa a encontrar as análises cujas implicações antropológicas, explícitas ou não, convergem para a interrogação recorrente de Deligny.” Essa aproximação como o pensamento do autor, nesta tese, serve à defesa da existência dos rejeitados pela escola. Estudantes afetados por “anorexia escolar” ou estudantes que “ofenderiam por existir”. O argumento da psicanalista Isabel Luzuriaga (2008) é de que alterações do funcionamento intelectual decorreriam de um “ativismo funcional” contra a função intelectual a que denomina *contrainteligência* e adverte à possibilidade de “anorexia escolar” em crianças que, aparentemente, não rendem e que têm sido diagnosticadas de não terem capacidade intelectual suficiente, sofrendo as consequências do fracasso escolar, pois não caberia pensar primeiro que tudo em uma causa congênita, mas em ação de fatores psíquicos e *affectivos* que subjazem a esse mal-estar. É da ordem dos *affectos* que despotencializam que pensamos ensinar que algumas crianças “ofenderiam” com sua existência a instituição e seus instituídos: a escola, nossa pedagogia escolar hegemônica, nós mesmos.

Há uma ofensa velada quando o diverso tenta existir. Tenta, pois nem sempre ele consegue. Do nosso ponto de vista, podemos oferecer acolhimento pelo olhar e escuta

atentos. Só cartografamos as paisagens em que nos inserimos. A experiência interativa de Deligny com as crianças autistas nos apresenta um ponto chave para pensarmos a interação no âmbito da aula: os processos de subjetivação não se dão somente pelo acesso à linguagem e ao universo simbólico, o que Lourau (2017, p. 303) chamou de “inato a-consciente deligniano” na interiorização das normas escolares e familiares. Retomamos aí outras formas de existir, aprender, interagir e comunicar – entre a vida cognitiva e a vida afetiva. São muitos os motivos que levam um estudante a ter dificuldades na escola.

As chamadas “dificuldades de aprendizagem” são posteriores às dificuldades de interação e relacionamento, o que nem sempre parte dos estudantes, uma vez que as interações e relacionamentos ocorrem *entre* estudantes e familiares, estudantes e professores, professores e familiares, salas de aula e serviços escolares etc. Seria o caso de observar sob outra lógica: em muitos casos (não em todos, mas neste, como exemplo), o estudante tende a demonstrar um funcionamento “bastante ativo” da função intelectual na demonstração de algum saber, como se ele se voltasse contra ele mesmo, em negação da própria inteligência. Se observar este estudante como quem pergunta: por que você não aprende o que eu explico? Teremos um tipo de interação. Se observar este estudante como quem pergunta: posso te conhecer? Teremos outro tipo de interação.

Aprender é uma ação, um verbo incoativo. O aprender está na ação de aprender. O que aprendemos? Aprendemos todos os dias, mesmo que sejam pequenas coisas, como afastar uma mesa para não voltar a bater o dedinho. Aprendemos o tempo todo. Então pergunto se a questão não estaria na nossa relação com o aprender e com o tempo: como nós professores interagimos em sala de aula, com o aprender (nosso e dos estudantes) e com o tempo (nosso e dos estudantes)? Pelas linguagens: pela fala, pela escrita, pelo desenho, pelo corpo que age, pelo silêncio e também pela ação de parar-se. Um convite é para que possamos observar: verbo transitivo direto e pronominal, fixar os olhos em (alguém, algo ou si mesmo); considerar(-se) com atenção; estudar(-se).

Como alguém que observa as crianças no jardim, o observador olha e aguarda. Alguns instantes depois, a criança vem: “você sabe de onde vêm as minhocas?” E o observador: “não sei, de onde elas vêm?” Mesmo que ele saiba, o observador não está

ocupado em demonstrar seus conhecimentos, está mais interessado em escutar o que o outro tem a dizer. Esse movimento não é o movimento automático do professor e, neste sentido, nos encontramos com a perspectiva de Deligny. O professor tem um compromisso com a transmissão e não há mal algum nisso, aliás, é muito bom que ele não perca este propósito de vista, então, muitas vezes, na ânsia de ensinar “o mais correto”, “aquilo que o outro deve saber”, ele acaba antecipando respostas. Ao colocar-se como observador, torna-se apenas um curioso em um jardim qualquer, que anseia que um sujeito qualquer chegue ao seu lado para contar-lhe de onde vêm as minhocas. O conteúdo escolar sobre as minhocas, os animais, o solo, a água, o planeta terra... sim, ele virá nesta interação-observadora de acolhimento àqueles em ação de aprender-com.

A sociedade está impedindo a pergunta. A escola está impedindo a pergunta. Nós professores estamos impedindo a pergunta. Impedir a pergunta é impedir a diferença. Permitimos a pergunta daqueles com os quais compartilhamos opiniões, crenças, valores. E o diverso e o diferir? Não temos tempo para a diversidade. Vivemos um tempo em que não há tempo a perder e a sociedade, em geral, não está disposta a ouvir o outro na sua diversidade e diferir. Silenciam-se os diversos ou a diversidade. Não é com tolerância que se escuta o outro, mas pela interação-observadora, a premissa é o ato de escutar e depois o ato de falar. O conhecimento se constrói aí. É por este modo de ser e agir (o qual vamos exercitando ao longo da experiência errante) que se inclui a diversidade na sala de aula, na escola, na cidade, na sociedade e se constrói processos inclusivos.

“O simbólico é uma propriedade (talvez não exclusiva) de nossa espécie. Devemos assumi-lo, sem por isso nos orgulharmos, a ponto de cultivar uma distinção antropológica, racial, identificatória, destinada a mascarar nossa alienação objetiva de *sujeitos* subjugados” (LOURAU, 2017, p. 304). Há em Deligny, em conformidade com Lourau (2017), uma recusa, uma “indefinição de ser o que é”. Uma vontade de não definir-se como implicação existencial e intelectual, tornamo-nos pedagogos a cada nova escrita, a cada aula, a cada interação com os estudantes.

A POTÊNCIA DO CONTATO COM A ALTERIDADE COMO DISPOSITIVO

Dentre os assuntos frequentemente debatidos ao longo dos estudos com as professoras na comunidade de análises e conversações desta tese, problematizou-se o reconhecimento mútuo entre professoras e estudantes, a experimentação de modos de existência coletiva e a busca por relações de alteridade. Uma das questões mais importantes para tanto, seriam “posições metaestáveis de saberes” como condição ética para que o laço pudesse emergir nas relações de sala de aula: o **estudante-cartógrafo**.

Pensa-se o plano do comum como projeto ético-estético-político, em relações interpessoais simétricas, que priorizam as demandas e necessidades dos estudantes em sua pluralidade. Isso se torna materializável nos registros, uma vez que também o estudante cartografa, junto à professora, o seu desenvolvimento, suas fragilidades e suas potências. Dessa maneira, o plano do comum é projeto ético, pois não avalia por apenas uma via, a do professor, é estético, pois ambos se tornam outros na relação de troca que ocorre entre professor e estudante; é político, pois requer posicionamentos e embate respeitoso de ideias.

Problematizamos os achados relacionados à produção do plano do comum nas práticas pedagógicas também a partir da investigação das participações de estudantes-cartógrafos, buscando dar visibilidade a questões que tensionam as estratégias utilizadas pelas professoras ao organizarem planejamentos de aula e pareceres descritivos. Construir relações de afetividade e confiança na escola, entre professora e estudante em sala de aula, aprofunda o processo de responsabilização pela aprendizagem, daquele que dialoga que está interessado em ensinar para aquele que deseja aprender e, também, quando esses lugares se alternam. Com o passar dos trimestres escolares, esse tipo de relação abre outras possibilidades de acompanhamento das intervenções, ajustando condutas do estudante, se necessário, ao passo que mantém a figura da professora como referência emocional e não como pessoa distante e ameaçadora.

Diversos estudos mostram que as aprendizagens (ou as dificuldades de aprendizagem) estão diretamente relacionadas às questões psíquicas (LUZURIAGA,

2008, por exemplo). Embora pudéssemos pensar o vínculo como potencial terapêutico, não é disso que se trata. Não queremos assumir o lugar de terapeuta dos estudantes, mas há que se evidenciar que a predisposição à construção de um plano do comum implica no interesse pelo conhecimento das histórias de vida dos estudantes e em uma confiança mútua a ser conquistada por ambos. Esse plano se produz em ato, buscando conjuntamente as soluções para as situações emergentes, bem como para a melhoria da escola como um todo. Qual seria a potência da produção do plano do comum para a organização das práticas pedagógicas em sala de aula? Quais valores éticos têm sustentado a produção de um plano do comum no cotidiano da escola? Cartografamos as tentativas das professoras: nos seus acertos, nas suas rupturas, nas suas fragilidades e potências. Incluímos os estudantes a partir dos afetos e intercessões vividos no processo da pesquisa, objetivando dar visibilidade ao dizível e ao indizível das práticas pedagógicas diárias de uma escola, no cotidiano que se repete em tantas outras escolas.

A noção de estudante-cartógrafo como linguagem (ou conceito-ferramenta) revela a perspectiva da criança como referência primordial para a colaboração com as práticas pedagógicas, no sentido de apostar ético-metodologicamente na centralidade da experiência do estudante que, embora tenha pouca idade, aos sete (7) ou oito (8) anos já compreende muitas coisas sobre si e pode expressá-las, para a garantia de sustentação dos processos pedagógicos nos quais costumeiramente é apenas pensado (como objeto) e raramente perguntado (como indivíduo). É o reconhecimento mútuo como condição para a construção de conceitos, para a produção do plano do comum, para a instauração de existências e para a produção de vida. Trazemos aqui os resultados da pesquisa na forma de *novelas* do acompanhamento de cinco casos (P.A., F., V., J., P.V.) apresentados no próximo capítulo junto às expressões vivas da escola.

Como opção metodológica, na organização desta escrita, a novela ganha forma e potencializa-se como uma maneira de apresentar os dados da pesquisa. Diferente do conto, conforme Deleuze e Guattari (1996), as novelas são uma forma de lidarmos com o tempo, de contarmos uma história, uma notícia ou uma novidade. O conto preocupa-se com o que virá, ao passo que a novela e sua sequência querem saber: “o que aconteceu”. Os autores reforçam que não se trata de uma divisão do tempo, entre passado (ao que se remeteria a novela) e futuro (ao que se remeteria o conto). Nesse sentido, a criação das novelas, neste trabalho, não se fixou exclusivamente à investigação do que se passou

exatamente, mas, a partir do presente, oportunizou que o grupo de professoras, na leitura e na escrita dos Pareceres Pedagógicos pudesse se perguntar: o que poderia ter acontecido para que a situação fosse essa e não outra? O caráter novelesco – como obra aberta – vem a contribuir com a compreensão do plano do comum como produção de zonas de comunalidade, também para com os potenciais leitores deste trabalho, no sentido de que possam ler os pareceres como recortes no tempo e no espaço atravessados por fluxos e linhas.

Consideramos que essa forma híbrida de escrever e apresentar os dados, entre a novela e a escrita acadêmica, enfatiza mais a avaliação de fluxos semelhante aos modos próprios das professoras de viverem a experiência da investigação na escola, quando, a cada trimestre, ao escrever os pareceres pedagógicos, tendem a se perguntar “Como foi?” ou “O que aconteceu neste intervalo de tempo?” Em determinados recortes do campo da experiência, muitas vezes atravessados por linhas de segmentaridade dura ou molar, outras vezes linhas de segmentação maleável ou molecular e linhas de fuga.

Deleuze e Guattari (1996, p. 64-65) dizem que “nunca se saberá o que acaba de acontecer, sempre se saberá o que irá acontecer” – estas são as duas inquietações diferentes do leitor, face à novela e ao conto, seria, portanto, “duas maneiras pelas quais o presente vivo se divide a cada instante”. Na novela nos colocamos “em relação com um incognoscível ou um imperceptível [...] que permanece impenetrável [...], ao passo que o conto põe em jogo atitudes, posições”. Assim, a novela remete ao presente, à dimensão formal de algo que aconteceu, a descrição do ocorrido ao longo do trimestre, mesmo que esse algo seja incognoscível. Seria conceber as coisas como uma questão de percepção de linhas vivas, em função de movimentos exteriores e interiores.

Deligny (2018) faz mapas e transcreve as linhas e trajetos das crianças, distinguindo as “linhas de errância” e as “linhas costumeiras”. Faz mapas de percepções, de gestos costumeiros e gestos erráticos. Deleuze e Guattari (1996, p. 77) dizem ser possível fazer o mesmo com a linguagem, se ela existir. E então o pedagogo abre suas linhas de escrita para linhas de vida: “e constantemente as linhas se cruzam, se sobrepõem por um instante, se seguem por certo tempo. [...] É uma questão de cartografia. As linhas nos compõem, assim como compõem nosso mapa”. Os mapas, neste estudo, propõem pensar nossas próprias linhas como docentes na relação com as

linhas dos mapas dos estudantes. Quais mapas estamos fazendo, quais linhas interrompemos, quais linhas prolongamos ou retomamos? Lineamentos que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos.

As obras de Peter Jansen (1956) podem exemplificar a relação das novelas com as escritas dos pareceres pedagógicos e como percebemos o movimento de formas variadas. A partir de suas ideias de transposição e movimento, usa formas do corpo humano para criar espaços energéticos. Em suas esculturas recentes, em um único quadro, ele captura seqüências de movimentos humanos no espaço e no tempo.

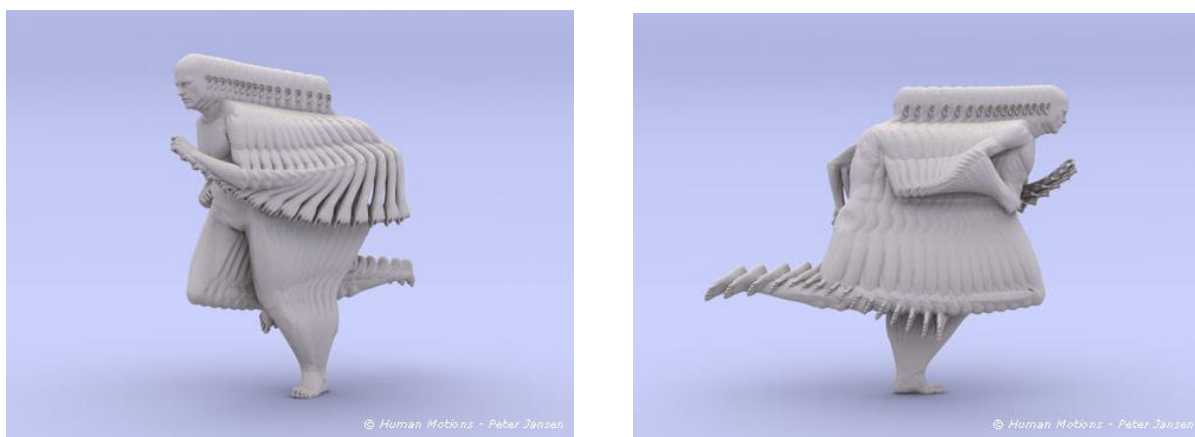


Figura 3: Sequências no espaço e no tempo

Runner, Polyamide, 21 x 64 x 56 cm, 2007

Fonte: <http://humanmotions.com/runner/rpol02.htm>

Se pensarmos a escrita do parecer pedagógico e o momento de percepção em determinado contexto específico como o registro de um quadro “estranque”, pode-se inferir que outra escrita possa ter captado outro quadro diferente, mas é o mesmo indivíduo que corre, porém, estou à esquerda dele e o outro observador está à direita. Vamos concordar que ele corre, mas, vamos divergir na descrição do quadro que pudemos perceber, conforme o espaço-tempo do qual visualizamos.

PARECERES PEDAGÓGICOS: EIS O CAMPO VIVO E SUAS MICRONARRATIVAS

Como diria Souriau, estamos entrando em um mundo no qual a solidez dos corpos, a clareza dos contornos e a fixidez das imagens se dissipam, dando lugar a verbos que afetam todos os modos de existência: *aparecer*, *desaparecer*, *reaparecer*. (LAPOUJADE, 2017, p. 117, *grifo nosso*). Para Deligny (2018, p. 96-98): “toda língua é a língua do outro, [...] assim como todo signo é signo para o outro; o mínimo gesto espera ser entendido, e esse entendimento requer uma convenção”, quando podemos considerar que comunicar, enquanto professores, é emissão de signos do falar e do agir (mesmo silencioso). Conforme o autor, “precisamos nos pôr de acordo”, para tanto, é preciso uma língua que evoque nossa prática através das palavras, porque nem toda a criança dispõe do uso da linguagem (oral ou escrita, por exemplo), pois “é sempre de linguagem que se trata, e até o silêncio que vem de não falar ainda é silêncio de linguagem”. Que não se confie apenas na linguagem.

Mapas: marcas ou impressões de um dia a outro, de um mês a outro, de um ano a outro, linhas de errância de cada estudante que se distingue entre os conjuntos de linhas de errância de cada um dos estudantes, como prova da existência de cada um. “Traços das linhas de errância e impressões digitais: o indivíduo, sem sombra de dúvida, existe” (DELIGNY, 2018, p. 101). E a questão dos pareceres, do nosso ponto de vista, é a de que o estudante pode fazer parte da construção do processo em que está envolvido. Resta o indivíduo que escapa ao que se diz (DELIGNY, 2018, p. 101). Que o indivíduo seja convocado a fazer parte, a fim de apreender apenas o que a língua do outro diz.

Quando propomos pensar em um plano do comum, é disto que se trata: de uma rede que nasce do encontro. Encontro de afetos e afecções, que não são da ordem simbólica. Encontros imprevisíveis, inusitados e, cada um deles, criando suas próprias identidades. Para tanto, é necessário permitir o fazer ao modo do outro, pois isso é querê-lo outro, liberando o curso do agir. Criar uma língua estrangeira dentro da língua, pois a rede engajada, o plano do comum, codificará sua linguagem e determinará seu projeto e/ou sua causa. O plano do comum se põe a saber o que se quer – não sabe de antemão – tornando-se “coluna vertebral do projeto”, uma vez que se propõe uma

presença que pratica a não intervenção nos assuntos que dizem respeito às maneiras de ser do ser (DELIGNY, 2018).

À primeira vista, pode parecer um tanto abstrata e até utópica a ideia de uma prática de “não intervenção nos assuntos que dizem respeito às maneiras de ser do ser” da parte do professor de crianças pequenas para com os estudantes, mas essa é a questão principal, um ponto primordial sobre o qual nos debruçamos durante a construção dessa proposta: o plano do comum prescinde à escuta antes da fala, observa o agir livre antes da intervenção arbitrária. Haverá alguma crítica da parte de algum professor ou professora que defende os ensinamentos pedagógicos unicamente pela transmissão de conhecimentos, mas acreditamos em uma perspectiva de ensino que constrói conceitos a partir da experiência da diferença e, para tanto, é necessária a expressão livre, mesmo dos estudantes pequenos, para que possa emergir esse plano do comum. Não é a resultante de querereres individuais, mas a construção de um “corpo comum”, para usar a expressão de Deligny (2018).

A sala de aula como espaço-tempo de uma amplitude coletiva variável, quando pautada pela “carta-branca do querer”, mesmo com estudantes pequenos, tende à ampliação do debate de ideias na mesma proporção. Desta forma, cabe ao professor ou à professora mediar essas ideias a partir de um *feeling* pautado em “um modo de vida que busca uma visão da existência própria de cada grupo, voltada para a subsistência e para um tipo novo de valores” (DELIGNY, 2018). Deligny (2018, p. 108) trata de um “poder da linguagem”, que afeta tanto pelo dito quanto pelo não dito, mas só podemos refletir sobre o dito e o não dito à posteriori e “esse modo de ser só poderá existir se, no espaço, houver ensejo para informações, no espaço e não no tempo”.

Por exemplo, na escrita do parecer pedagógico, que pudemos analisar junto às professoras nos encontros, muitas vezes engendrou-se uma hierarquia naturalizada pela própria língua, no uso de adjetivos, advérbios e verbos. Então, neste caso do exemplo de escrita do parecer, podemos dizer que o plano do comum só existe no infinitivo (no agir), permitindo que o próprio plano do comum se faça, respeitando o estudante e não “o ser que ele seria na condição de outro”. A língua apropria-se de nós e são necessários desvios. Esses desvios são um agir.

Durante todo o processo, o grupo de professoras construía cada etapa da pesquisa. Os encontros de professoras, nas conversas instauradas, incentivavam a ativação de processos criadores de outras realidades. Propôs-se um modo de produzir análises a partir de *novelas*, forma como denominamos a sequência de Pareceres Pedagógicos construídos pelas professoras ao longo dos trimestres letivos que propiciaram o estudo em uma instituição escolar, inventando um “modo de práxis” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 30), trabalhando com linhas de composição que foram sendo desenhadas ao longo do percurso como meta-avaliação e, também, como experimentação estético-literária.

Assim, algo que não fazia sentido em um primeiro momento, em composição com outras professoras, passava a produzir sentidos. Sob este prisma, podemos pontuar que o procedimento se tornou o próprio processo, já que ocasionou um deslocamento do campo empírico e vivenciou-se o processo de escrita como uma nova situação. Um exercício linguageiro com enunciados que deixam escapar o que não foi dizível e uma analítica que se propõe ao aprendizado pela experiência, mostrando a captura pelo que fomos tocadas. Experimentamos novos encontros colocando processos e acontecimentos em relação, modos de existência estéticos. Contudo, era preciso dar conta ainda do cotidiano escolar o qual, diversas vezes, não conseguimos descrever em palavras. Para tanto, criamos outro dispositivo através do qual se trabalhou os dados: as micronarrativas estéticas.

Por meio das micronarrativas a tese tomou forma, pois, na condição de professoras, aprendemos, além das teorias e práticas desenvolvidas, a avaliar nossa própria prática, questionar fazeres no próprio processo e, principalmente, lidar com medos e limitações na relação com saberes e desejos com a Educação. No exercício constante, trabalhamos a possibilidade de estar sensível aos signos, deixar-se afetar por eles e sofrer/acolher a diferença que introduzem em nós. Olhar para potencialidades dos estudantes e não (apenas) para deficiências, pensando no compromisso pedagógico que temos. Nos interessava estudar uma subjetividade que reflete a enunciação como acontecimento, o agir ético do diálogo e a expressão estética da produção de existência. Isso está diretamente relacionado com o processo avaliativo descrito nos pareceres sobre os estudantes.

Na escrita que segue, estão as questões que evocam/evocaram uma sensibilidade à desterritorialização das práticas pedagógicas. Conforme Rolnik (2016, p. 72), “[...] o que se quer é refundar ou, simplesmente, frisar e reforçar a fundação do inconsciente sobre a desterritorialização”, ou seja, meta-avaliar as práticas pedagógicas com uma constância tal que, ao forçar o pensamento a pensar como prática constante, não haveria à priori um resgate de imagem do pensamento já pré-estabelecido.

CASO P. A. - CUIDADO, ESTUDANTE E TERRITÓRIO

OBSERVAÇÕES - AVALIAÇÃO 1º TRIMESTRE

P. A. tem necessidade de atividades adaptadas para que avance na sua aprendizagem. Ao longo do primeiro trimestre demonstrou interesse em realizar algumas atividades, mas precisa de apoio constante para a realização das mesmas.

A cópia do quadro é muito difícil para o aluno e, sendo assim, as atividades são oferecidas já impressas ou com material concreto.

P. A. ainda tem atitudes imaturas, muita necessidade de brincar, deixando de fazer as atividades propostas. Sente necessidade de ficar em pé, mexer mãos e pés ou caminhar pela sala de aula.

Na sua aprendizagem percebo evolução ao longo do trimestre, mas ele não acompanha nenhum dos conteúdos da sua turma de 5º ano.

Procuo estimulá-lo a falar, participar oralmente, e nesses momentos percebo que o aluno está interessado e compreende muito dos assuntos que trabalhamos.

Muito importante que a família faça os encaminhamentos já pedidos pela equipe da escola.

Professora Referência

PARECER ENTREGUE PARA A RESPONSÁVEL

ENCAMINHAMENTO AO POSTO DE SAÚDE – 2º TRIMESTRE 2022

O aluno P. A. está com 10 anos (fará 11 anos em agosto) e frequenta um 5º ano em 2022. Em 2021 foi matriculado na nossa escola, começando a frequentar o 4º ano do ensino presencial no último trimestre.

No começo deste ano assumi a turma do aluno como professora referência, já conhecia o aluno da escola (recreios, horário do lanche) e sabia da necessidade de atividades adaptadas para o seu avanço. Ele ainda não consegue fazer cópias do quadro, dizendo que se perde na hora de passar para o caderno, mesmo que o combinado seja somente copiar a data para dar início às atividades que organizo para ele. Ele demonstra que tem interesse nas atividades, mas se desorganiza com facilidade, brincando com seus materiais escolares, pegando algum outro material para manipular ou rabiscando as letras de forma diferente. Quando percebo que está conseguindo fazer as atividades, mas está em pé ou sentando em local errado (outra cadeira ou no chão), procuro deixar ele concluir a tarefa antes de sinalizar o seu retorno para o seu lugar. P. A. demonstra imaturidade em relação à vida escolar, expondo que sente vontade de brincar livremente, o que não é esperado para o 5º ano.

O aluno está alfabético na escrita de palavras com sílabas simples e, quando muito necessário (atividades avaliativas), pergunta como se faz a leitura de palavras que não compreende ainda. Na sua escrita espontânea não faz tantos questionamentos como faz com a leitura. Sua caligrafia é diferente, não consegue seguir um mesmo tamanho de letra. Costumo oferecer atividades com a letra bastão, pois as atividades com letra script minúscula não são de fácil entendimento para ele. O aluno relata que é muito difícil escrever, que se sente tremendo.

Reconhece o campo numérico até 999, realiza adições com transporte e subtrações simples até a dezena, mas demonstra mais dificuldade na hora de armar cálculos, não colocando os números nos locais corretos.

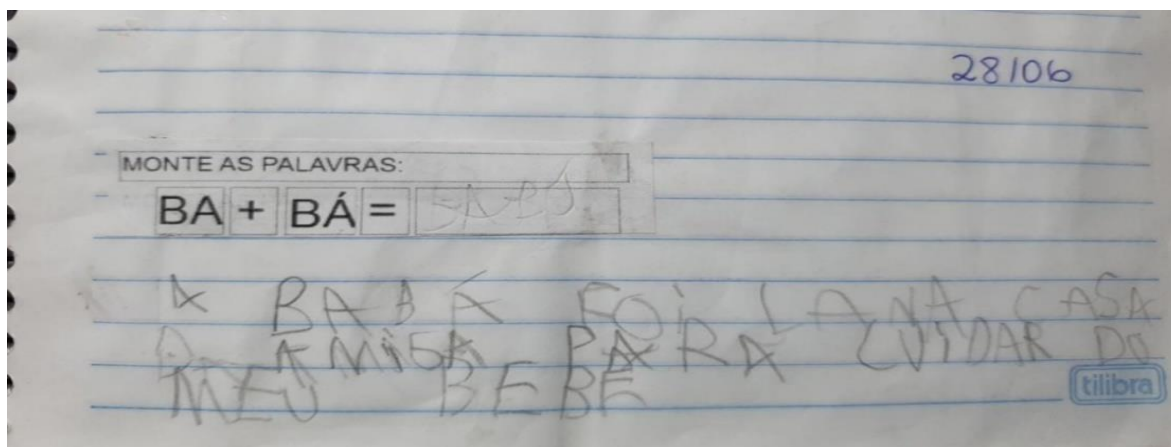
O aluno tem questionamentos interessantes, é muito sensível às atividades que chamam a sua atenção, fazendo comentários relevantes. É muito afetivo, se importa em ajudar os colegas e em manter a sala de aula organizada. Sempre que um colega não parece bem, ou se chega um colega novo na turma, P. A. se aproxima para ajudar ou conversa comigo para sinalizar a situação. Não tem colegas fixos para brincar ou andar junto, normalmente brinca com uma aluna em específico, que também gosta muito de brincar e parece

ter a mesma imaturidade do P. A. Outra questão que prejudica a interação e comunicação do aluno com os colegas é o fato de gaguejar quando quer conversar ou explicar algo. A mãe do aluno relata que a situação começou durante o verão, mas correlaciona ao nascimento do irmão mais novo.

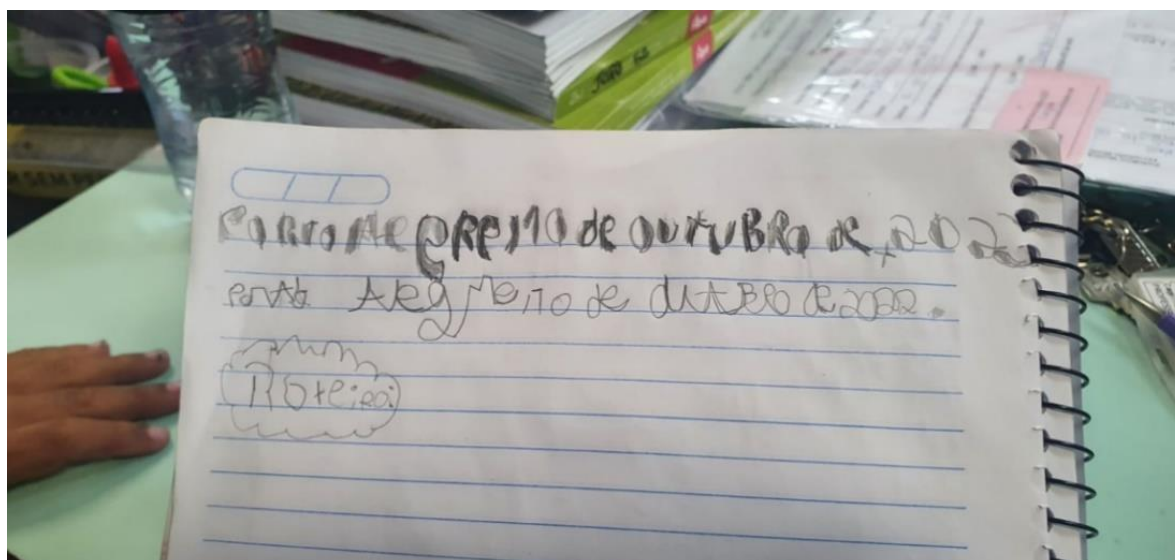
É importante que a família seja parceira e que busque os atendimentos médicos solicitados a fim de auxiliar no desenvolvimento do aluno.

Professora Referência
Porto Alegre, 27 de junho de 2022.

A CALIGRAFIA DE P. A.



Fragmento 1: Dos trajetos de P.A.



Fragmento 2: Dos trajetos de P.A. [2]

RELATOS, SITUAÇÕES E TENTATIVAS

Os colegas não escolhem o P. A. como colega de dupla. Como ele não consegue ficar quieto no seu lugar, parece que ele não contribui para os seus colegas, então eles não veem sentido de tê-lo como parceria.

Para as situações de sala de aula, temos um planejamento diferenciado: caderno de caligrafia, atividades impressas (para alguns momentos) e atividades que possam ser lidas para o aluno, por necessitar de apoio recorrente em sala de aula.

A escola fez encaminhamentos que começaram no ano passado, mas nenhum teve continuidade (a mãe não conseguiu se organizar com os documentos pedidos pela escola e não trouxe retorno do posto de saúde). P. A. chegou no segundo semestre de 2021 na nossa escola. Sinto que ano passado passamos

o terreno que sobrou da pandemia. Ficamos tateando até maio de 2022, quando resolvemos manter um luto enquanto professores. Eu me senti assim. Este ano começamos com pessoas novas na equipe, ninguém conhece as famílias profundamente.

Tivemos duas reuniões com a mãe do P. A.

Um dia procurei a vice-diretora da escola (trabalha na escola há mais de 15 anos) e ela me explicou que a família da mãe do P. A. já se envolveu com drogas, tanto a venda como o uso. A mãe usou por um tempo. Hoje acreditamos que ela não use mais, mas ficaram marcas físicas do uso. A mãe não conseguiu se abrir conosco sobre esse assunto, por mais que a tenhamos acolhido. Conseguiu dizer que o pai do P. A. é usuário.

O QUE NÃO CABE NO PARECER?

Há uma sensibilidade (diária) no aluno: a forma como vê o mundo e como transmite isso em desenhos (recortes de personagens que cria), comentários, gestos etc.

Não cabe no parecer os comentários inteligentes e afetuosos. Um aluno que parece alheio às questões da turma, mas, quando menos se espera, responde algo relacionado ao assunto ou atende um colega que parece não estar bem (quando nem eu mesma consegui perceber ainda).

DA ESCRITA LITERÁRIA

MOMENTO 1 - O DIA QUE DESCOBRI O “STOP MOTION”

Um dia, estávamos dando continuidade em um sábado letivo que deu errado (veríamos diferentes pedaços de animações sobre relações familiares, mas nem sempre a tecnologia ampara a vida do professor). Sorte minha e dos alunos: transferei o momento para um dia de semana, momento em que temos mais alunos. P. A. nem sempre vai aos sábados, a mãe relata que ele tem muita dificuldade para acordar. Enquanto assistíamos trechos da animação “Minha Vida de Abobrinha”, um stop motion muito peculiar (tons sombrios e assuntos pesados), P. A. se vira pra mim e diz: “todos são de massinha, profe!”. O sorriso da descoberta e do encanto ficam sempre estampados por um tempo no rosto dele.*

* Nenhum outro aluno havia percebido isso, antes da fala de P. A.

MOMENTO 2 - O DIA DO SOM DA BOCA

Como o P. A. tem muita dificuldade em se concentrar, pertence ao “grupinho”. O “grupinho” são alunos que estão em alfabetização e recebem uma atenção redobrada, tanto minha quanto dos colegas, que terminam as atividades antes dos demais. Um dia estávamos trabalhando com as letras móveis, fazendo os sons das letras, e, enquanto brincávamos com os sons das letras, o P. A. deveria estar fazendo separação silábica de algumas palavras. Quando percebo, ele estava fazendo barulhos com a boca também, mas não entendia porque eram repetitivos. Olhei para ele e percebi que ele estava jogando o lápis da boca. Os colegas do grupinho pararam os estudos e ficaram aturdidos olhando para o P. A., incrédulos da situação que ocorria enquanto todos deveriam estar estudando. Perguntei o que era tudo aquilo e ele me respondeu: “Minha boca é o arco e o lápis é a flecha”. A explicação me pareceu válida, fiquei sem saber o que responder. Respirei e disse: “Não tínhamos atividade para fazer?” A estagiária viu a situação e nos acolheu: “Que som parece esse que o P. A. fez, gente?” P. A. mesmo resolveu a situação: “Parece o P!”

MOMENTO 3 - O DIA DO PAGAMENTO

“Turma, vamos parar de conversa fiada!”

“Profe, quanto tem que pagar?”

“O que, P. A.?”

“Tem que pagar pra falar, tem que pagar quanto?”

MOMENTO 4 - O DIA DA PROVA QUE EU NÃO FIZ

No dia do SAERS, pedi ajuda da professora da SIR, já que o P. A. precisaria de apoio leitor para realizar a prova (ele consegue realizar algumas questões se receber ajuda para ler as palavras mais difíceis), e desceu para a sala dela. A prova levou cerca de três períodos. Quando os alunos terminaram e retornaram para a sala, desliguei as luzes e fiz uma conversa com eles. Todos demonstraram um sentimento de cansaço e frustração. Eu expliquei que esta prova não valia nada pra mim, enquanto professora deles, que são as provas e atividades que fazemos juntos que me importam. P. A., no meio disso tudo: “Que prova? Eu nem comecei!” Os colegas viraram, incrédulos, para ele. Juntei forças e disse: “O que tu ficou fazendo lá embaixo, na sala da SIR, P. A.?!?”. E ele, sorrindo: “Ahhhh, aquilo!” Nosso desgaste emocional (meu, deles, misturado), naquele momento, abriu espaço pra graça e pro sorriso.*

* SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

MOMENTO 5 - O DIA DA MASSAGEM CARA

O dia do SAERS foi difícil. A supervisora, que gosta muito da turma do P. A., resolveu trabalhar na nossa sala por um tempo. P. A., percebendo o cansaço da supervisora, ofereceu uma massagem. Ele ama fazer massagens, falar coisas engraçadas e nos consolar dessa vida dura*. A supervisora ouviu, durante a massagem: "É cinco reais profe!". A profe. reclamou. P. A. disse: "Se reclamar é dez!" E assim ele foi duplicando ou triplicando os valores**, feliz do contato, feliz de trazer alegria, de brincar com preços e com a nossa cara.

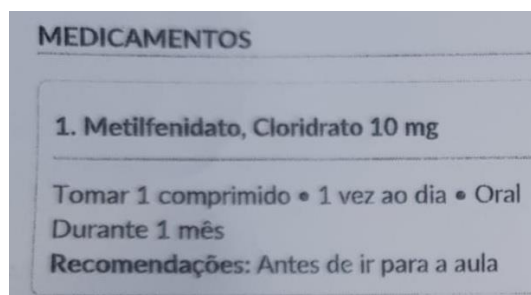
* "Estou com ele há tantos meses e isso me assusta. Vê-lo triste, realmente, só nessas duas vezes. Uma vida tão difícil, cheia das mazelas, e ele só deixa a tristeza tomar conta nesses raros momentos". Foi exatamente por isso que marquei "nos consolar dessa vida dura". O que é realmente a dureza da vida, né? Muito impactante toda a escrita. [Este foi um momento em que duas professoras conversavam entre elas, na ferramenta disponibilizada para as conversas assíncronas do coletivo: percebem que o termo "vida dura" poderia ser relativo conforme a vida da profissional professora e a vida da criança que tenta aprender tendo tantas outras preocupações no seu dia-a-dia.]

** Uma complexidade que não aparece nos momentos de fazer as atividades formais.

MOMENTO 6 - NEM TODOS OS DIAS SÃO FELIZES

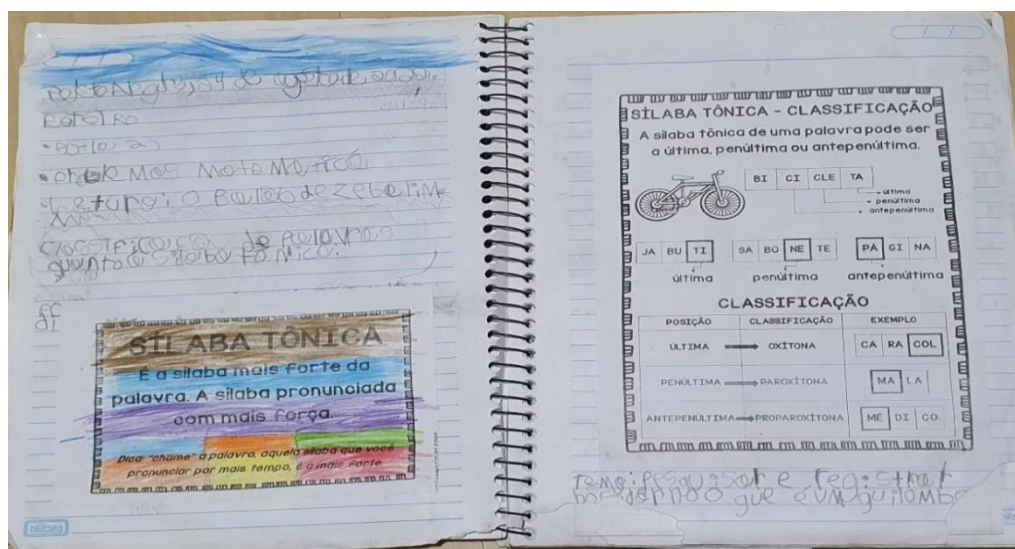
Neste ano só vi o P.A. triste em dois momentos. O primeiro foi no começo do ano, quando ele me relatou que uma tia tinha se livrado de uns filhotes de cachorro que ele tinha. No outro, momento mais recente, foi quando ele perdeu um cachorro que ele gostava, mas que andava doente. Olhos parados, sem sorrisos, sem falas que nos tonteiam. Nenhuma criança deveria perder o que ama.

RETORNOS DA REDE

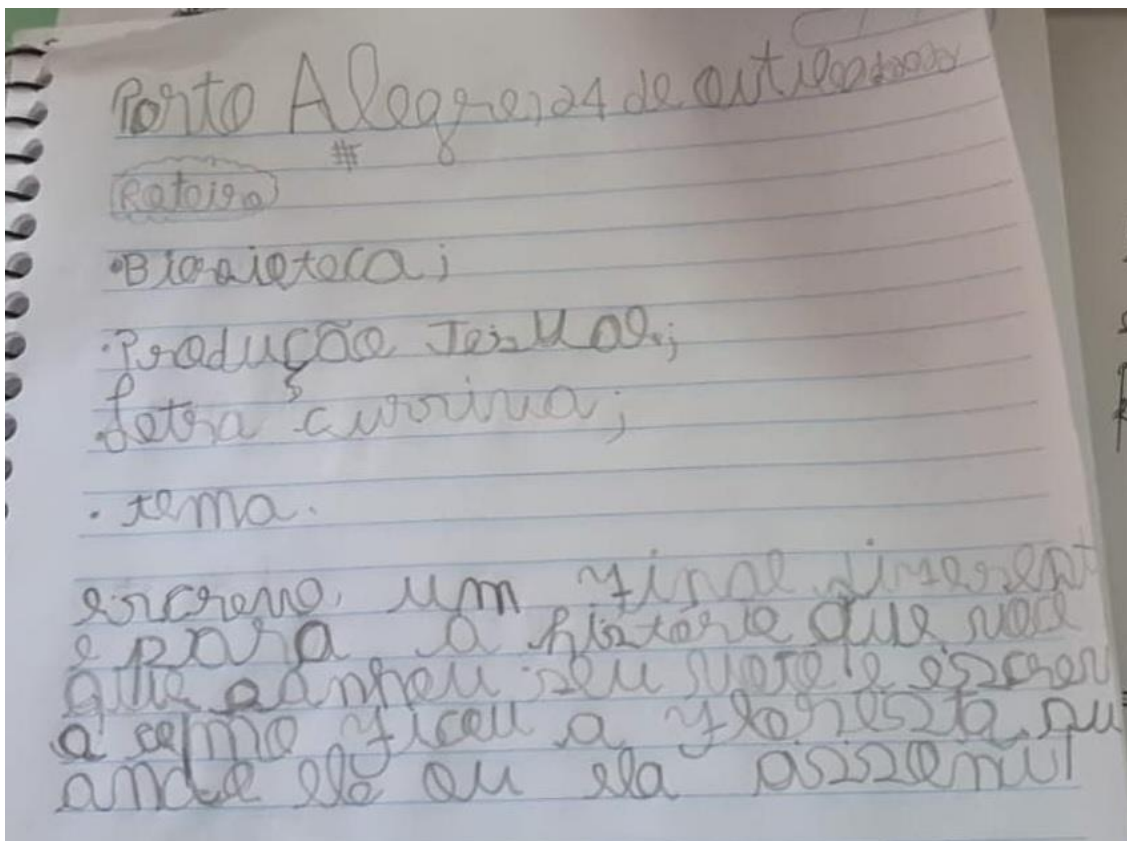


Fragmento 3: Dos medicamentos

OS CADERNOS DE P. A.



Fragmento 4: Dos trajetos de P.A. [3]



Fragmento 5: Dos trajetos de P.A. [4]

SOBRE O MAPA

- Pensar as relações do nosso trabalho com a saúde (a relação Educação e Saúde nas nossas práticas).
- Ações das professoras no caso do P.A.
- Construção de um mapa do/com o aluno.*

* A forma de fazer o mapa junto com o P. A. (que me comentaste ontem, na visita), vai ficar bonita de realizar com ele e útil para a avaliação do aluno (para ficar para o próximo ano). Me chama para dúvidas ou o que for necessário. [Conversa entre a professora de P.A. e a pesquisadora, sobre a possibilidade de trabalhar o mapeamento com o estudante P.A. a partir do Google Maps. Ambas haviam conversado pessoalmente, no dia anterior, quando a pesquisadora visitou a escola para conhecer a turma de P.A.]

CASO F - SAÚDE MENTAL E A CARTOGRAFIA DOS ESTUDANTES, DAS FAMÍLIAS E DAS SALAS DE AULAS

O COELHO DA ALICE

Às 8 horas da manhã, pontualmente, a professora busca os alunos do segundo ano no pátio da escola. Eles estão em fila e assim caminham, um atrás do outro, até a sala de aula. Todos vão se sentando nos lugares de sempre, cada um tem seu lugar.

F. chega à sala alguns minutos atrasado quase todos os dias. Ele chega correndo, apressado e gritando: "Vocês têm que me esperar!"

A professora rebate: "Bom dia, F.! A profe precisa subir com os outros colegas, não podemos ficar lá embaixo te esperando, você está atrasado!"

Ele fica irritado e grita: "Não pode subir sem mim, não pode!"

A professora se aproxima de F. e responde em tom de voz baixa: "Podemos, sim, F.! Você precisa entender que as coisas continuam acontecendo, mesmo que você não esteja".

F. responde: "Não pode! Não podem começar sem mim!"

A professora responde, enquanto começa a escrever a data no quadro branco: "Podemos sim, F.!"

F. começa a retirar seu caderno da mochila e grita: "Hoje é segunda-feira e tem biblioteca, profe?"
A turma começa a ficar incomodada com o tom de voz alto do colega e vem uma voz do fundo da sala: "Não precisa gritar, F.! Tu tá do lado da profe!"
A professora responde que é segunda-feira, que os alunos têm biblioteca e que irão usar o livro de Matemática.
F. retruca: "Ah, não! Livro de Matemática não!"
O colega N. se mostra irritado: "Para de gritar, F.! A profe é quem diz o que vamos fazer e não tu! Não enche!"
A professora finge não escutar as conversas entre eles: "Depois vamos fazer uma lista de compras!"
F. fala bem alto: "Depois do livro de Matemática é a lista de compras, profe?"
A professora responde que sim. F. continua: "E depois da lista de compras é o recreio?"
A professora, novamente, responde que sim. F. continua: "E depois do recreio é o tema de casa, profe?"
A professora, novamente, responde que sim. F. continua: "E depois do tema de casa é o almoço, profe? Eu tô com fome!"
A professora, novamente, responde que sim. Olha o relógio e suspira: são 8 horas e 6 minutos. [...]

OBSERVAÇÕES - AVALIAÇÃO 1º TRIMESTRE

F. está em período alfabético de desenvolvimento da leitura e da escrita, avançando para as correções ortográficas. Reconhece os números até 20 e compreende fatos básicos de adição, mostra-se hábil para recortar e colar e também na organização do espaçamento das letras e da direção da escrita dos textos no caderno. Se expressa bem oralmente e apresenta bom relacionamento com a turma e professores: habilidades socioemocionais em desenvolvimento.

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 2º TRIMESTRE

F. gosta de brincar e conversar com os(as) colegas. Está em período alfabético de desenvolvimento da leitura e da escrita. Seguimos com o trabalho das correções ortográficas na escrita de palavras, de sílabas complexas e frases com sinais de pontuação. Reconhece os números até 20 e compreende fatos básicos de adição. Compreende conceitos de unidade e dezena. Mantém sua organização do espaçamento das letras e da direção da escrita dos textos no caderno. Participa ativamente das atividades de aula que envolvem a oratória, sugerindo formas de fazer e compartilhando informações com os(as) colegas. Está aprendendo a trabalhar em grupo e dividir os materiais de uso comum da turma.

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 3º TRIMESTRE

O ano letivo de 2022 foi um ano de muitas aprendizagens para todos nós! Convivemos uns com os outros e tivemos muitas alegrias ao longo dessa caminhada! A turma 21 aprendeu a compartilhar conhecimentos e respeito pelos colegas. Estou orgulhosa do grupo unido e afetivo que se formou e finaliza esta etapa. Me despeço desta turma com muito carinho, tendo a certeza de que, se continuarem participativos da forma como fizeram este ano, irão sempre mais longe nos estudos e na vida! Podem festejar, pois F. avança para o terceiro ano em 2023. Parabéns!

Durante as atividades propostas pela professora, F. apreciou diferentes gêneros e portadores textuais, expressando-se oralmente com clareza e interpretando histórias oralmente. Atualmente, escreve observando o espaço e a direção do texto. Reconhece as noções de tempo trabalhadas: calendário, rotina e relógio. Identifica elementos que compõem sua identidade e reconhece a importância dos hábitos de higiene, bem como a importância de uma alimentação adequada para a manutenção de uma vida saudável. Realizou atividades referentes às datas comemorativas, conheceu a diversidade dos seres vivos relacionando-os ao meio ambiente, recursos naturais e problemas ambientais.

Em relação à alfabetização e letramento: identifica as letras do alfabeto, relacionando-as com seu som. Junta, compara e combina sílabas dentro da palavra. Escreve e lê palavras com sílabas simples, identificando rimas e sons iniciais. Escreve e lê frases, compreendendo as leituras realizadas. Escreve e lê palavras com dificuldades ortográficas trabalhadas. Reconhece os sinais de pontuação (?!.), mas precisa ser lembrado para utilizá-los ao final das frases. Lê e produz pequenos textos com início, meio e fim.

Na matemática: identifica figuras geométricas. Reconhece os diferentes significados e uso dos números, escreve e lê os numerais trabalhados. Identifica a sequência numérica trabalhada, realizando operações de adição e subtração simples. Resolve histórias e desafios matemáticos, bem como compreende os conceitos de unidade e dezena e noções de metade e dobro.

ESPECIFICANDO O CASO

F. está em atendimento com a SIR. Tem diagnóstico de autismo. Já está alfabético, lê e escreve mais rápido do que todos os outros colegas. Quando termina a cópia, fica em volta da professora perguntando muitas coisas. É um menino curioso, mas também exige exclusividade de atenção da professora. Sente-se “mais especial que os outros” e isso faz com que se “intrometa” nas decisões que cabem à professora. Quer opinar sobre quem pode ou não ir para o recreio, qual cor de caneta a professora deve usar no quadro, se vai ou não escrever no caderno etc. A manhã de aula torna-se um longo período de acordos e desacordos entre ele e a professora, que parece ter muita paciência com o menino, mas já relatou sentir-se exausta com tantas perguntas e tantas negativas do garoto.

Em relação à turma, a professora relatou ter dificuldade de explicar por que o aluno pode, muitas vezes, trocar a tarefa por outra e os demais não podem: “Eles não percebem que F. tem um funcionamento diferente! Ele nega a tarefa, grita, diz que não vai fazer e tenho que oferecer aquilo que ele quer...” Quando outros alunos se negam a fazer, a professora exige que façam.

Observando a sala de aula, parece que a forma como a professora faz a mediação entre as crianças e as tarefas é efetiva, pois ela costuma explicar por que uma coisa precisa ou não ser feita e as consequências de fazer ou não determinada coisa. É uma aula de muitas conversas entre a professora e os alunos.

F. não faz atividades adaptadas, pois costuma fazer as atividades propostas para toda a turma, mas necessita de atividades extras. Em uma das muitas reuniões solicitadas ao SOE, à SIR e à professora referência, junto com a monitora que acompanha o aluno, definimos a construção de uma caixa de atividades extras, para que ele possa construir sempre que finalizar a tarefa proposta para toda a turma. F. tem feito algumas (poucas) tarefas para a caixa, pois não gosta de fazer atividades diferentes das atividades dos demais colegas.

F. parece gostar de fazer listas. Se a tarefa for a realização de uma lista, ele faz tranquilamente. No dia em que a turma fez uma “lista de compras”, ele preencheu sozinho com uma média de 50 itens (desde pão até revistas). Não precisou copiar de ninguém e foi uma atividade totalmente espontânea. A professora pretende avisar a família sobre essa atividade, pois a mãe costuma reforçar (diversas vezes) que o seu filho “é autista-copista” e que ele não tem reações espontâneas.

Outros professores da turma acreditam que o aluno possa ter alguma comorbidade, devido a sua agitação, mas a professora referência não vê necessidade de encaminhamento para a Saúde, pois as questões do menino são de interação com o grupo. Ele está aprendendo a interagir com o meio, após um longo período de isolamento que tivemos, com a pandemia de covid-19.

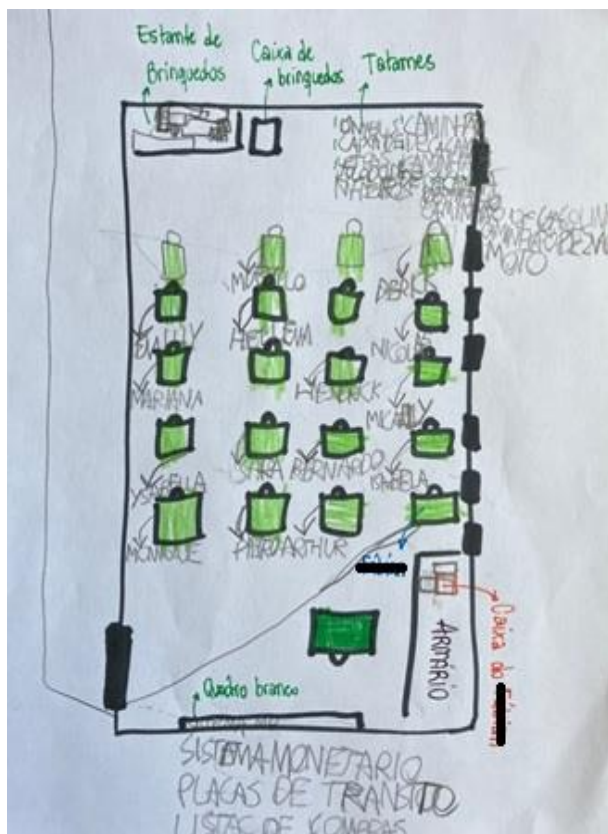
SOBRE O MAPA

Percebo relações do trabalho na educação e do trabalho na saúde o tempo inteiro. Ainda mais após a Pandemia, que tornou as questões emocionais das crianças muito mais visíveis. Tenho colegas que dizem que não têm tempo de atender a essas necessidades das crianças, mas penso que se essas necessidades não forem atendidas primeiro, o aluno não avança nas aprendizagens da escola. Eu converso o máximo que posso com eles, investigo, tento ajudar com essas questões. Não me acho psicóloga, me acho uma professora preocupada com o desenvolvimento integral dos meus alunos.

O autor Deligny ajudou a pensarmos em proposições mais livres, embora o papel da escola não seja esse, né? Mas acho que é possível se colocar como agente dos processos. Agir ao invés de ficar parada reclamando. Construir o mapa/avaliação do processo junto com o F. foi algo muito especial, pois eles sabem direitinho em que nível de conhecimento estão: se precisam de ajuda, se podem ajudar... eles também sabem se a família deles deveria estar mais atenta às necessidades deles, pois percebem as famílias dos colegas auxiliando e presentes no processo de aprendizagem dos filhos.

Perguntar para o aluno o que ele gosta de fazer e como podemos melhorar a aula, me fez perceber como posso tornar a aula mais atrativa. É bem importante fazer esse mapeamento perguntando para os alunos o que eles querem da escola, já que eles são o motivo de estarmos lá.

SOBRE O MAPA



Fragmento 6: Dos trajetos de F.

PENSANDO E PRATICANDO

REPRESENTANDO A SALA DE AULA

A MAQUETE É UMA REPRESENTAÇÃO EM MINIATURA DE UM ESPAÇO REAL. OBSERVE A MAQUETE DE UMA SALA DE AULA, FEITA DE MATERIAL REUTILIZÁVEL.

- IDENTIFIQUE OS OBJETOS REPRESENTADOS NA MAQUETE E ESCREVA O NOME DELES NOS QUADROS, COMO NO EXEMPLO.

1. AGORA, OBSERVE ESTA OUTRA REPRESENTAÇÃO DA SALA DE AULA, CHAMADA DE CROQUI OU PLANTA. DEPOIS, COMPLETE A LEGENDA COM AS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO FALTANDO.

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fragmento 7: Representação da sala de aula

Mapeamento e representação da sala de aula: a partir de um esboço da sala de aula, elaborado pela professora, o aluno F. desenhou o percurso que faz do corredor até a sala de aula, escreveu os nomes dos colegas em cada um dos seus lugares e escreveu as atividades que mais gosta de fazer e gostaria de repetir em cada um dos ambientes da sala de aula. Ao lado, a referência da atividade sugerida no Livro Didático.

DA ESCRITA LITERÁRIA

O menino das listas sabe todas as palavras
 Pergunta "o que é Fake News" e tenho vontade de abraçá-lo
 O menino das listas tem uma memória impressionante
 Aprendeu a pedir para ir ao banheiro, fechar as calças, botão e zíper
 O menino das listas exige atendimento prioritário
 Grita "eu não gosto de ser o último"
 Grita "vocês não podem me esquecer"
 O menino das listas sabe os nomes completos dos colegas
 E chora dizendo que o João Pereira de Carvalho pisou no seu pé
 O menino das listas escreve "ovinho com geminha"
 Sem errar nenhuma letra desde o café da manhã
 Quer atenção, atenção, atenção, atenção, atenção, aten... exaustão
 Peço um abraço, danço com ele em frente ao quadro branco
 A turma ri, a turma percebe que eu amo cada um deles
 Nas suas diferenças, nas suas semelhanças
 O menino das listas vai aprender com o tempo

CASO V - SITUAÇÕES DE SAÚDE MENTAL COMUNS NA SALA DE AULA

PAPA-LÉGUAS – O ALUNO V EM CENA!

Mal cheguei na escola e o aluno V. era alvo de críticas e de uma troca de turma para uma possível melhora de comportamento. Cheguei preparada para conhecer o tal do aluno V. e não dar mole para que ele não passasse por cima de minha pessoa. Por acaso sou mais importante do que os sentires do meu aluno? Esse “preparada” parece deslocado, fora de lugar. O aluno V. tem uma potência que vem do próprio impulso, é muito sincero e brincalhão. Como tornar a sala de aula um lugar prazeroso e tranquilo para ele, para a professora e para a turma? Não sei se o aluno tem laudo, a demanda é gigantesca. O aluno V. está criando um vínculo comigo e isso é maravilhoso, mas muitas vezes é complicado lecionar quando o barulho é intenso e preciso aumentar o tom de voz para conseguir a atenção da turma toda. Não os julgo tanto assim porque o silêncio se torna secundário na sociedade capitalista atual. Acredito em relacionar coisas práticas da vida em sala de aula, porque afinal ele é sempre ele, na aula ou não, pois que tudo seja uma potência para o sistema educativo em si. Percebo no aluno V.: sinceridade, espontaneidade, impulso e o querer estar envolvido em tudo que lhe chame a atenção. Nem tudo que tenho a oferecer é interessante, mas o como tornar o nem tudo em tudo? Tudo e nada muitas vezes são infinitos e nulos. A escola de forma geral necessita de tempo, não para burocracias, isso já temos, digo de tempo de troca, de pensar a pedagogia, de fazeres e (re)fazeres compartilhados, que não sejam ilhados. V. tem algo que muitos alunos e alunas não despertaram ainda, sinto como se fôssemos um navio perdido em alto mar, talvez num mar brando e fundo e fim. Todo o parecer referente ao aluno V. me parece não ser exatamente algo individual. Não acredito no fim. Um parecer separatista, desgrudado das coisas, é uma folha preenchida com códigos dados de cima para baixo. Isso não deve ser um parecer, deve ser algo nosso, meu e do aluno V.?

Meus anseios e angústias são de vida mesmo, dentro ou fora da escola, eu não me separo em ser professora e em ser gente e então é sobre isso. Preciso ajudar o V. a encontrar um equilíbrio saudável entre as existências para que ele possa evoluir e resistir numa sociedade que quer padronizar as pessoas num único sistema. Lógico que tem a minha frustração como docente, acho que o afeto deveria falar mais alto. Como usar o afeto quando o desafeto grita mais alto a todo instante? Precisamos equilibrar um ENTRE que pode absorver o E ao invés de OU. É sobre tudo.

OBSERVAÇÕES - AVALIAÇÃO 2º TRIMESTRE

V. participa das aulas com entusiasmo, mas ainda apresenta algumas dificuldades em português e matemática. Sugerimos cuidado. Precisa se esforçar um pouco mais para poder avançar.

Professora Referência.

ESPECIFICANDO O CASO

V. é provocador, tem dificuldades em entender e obedecer às regras da aula. Ele tem pressa de correr, quer chegar a algum lugar, talvez não saibamos qual exatamente, no fundo não sei se existe. Perguntas básicas antes de entrar em cena, no processo: Como? Quando? Onde? Premissas básicas que depois podem ser esquecidas ou incorporadas à cena, nesse caso, ao dia-a-dia na escola. V. sai da sala em velocidade máxima em qualquer parte da aula, dá sua corrida e volta, isso acontece com frequência. V. também provoca alguns colegas para gerar confusão, acredito que ele goste de desafios e aventuras.

Acredito muito nas conversas com V., não só comigo, mas com outras professoras que procuram entendê-lo e, primeiramente, acolher o sentimento dele. Está chegando o ponto em que a conversa por si só não está sendo efetiva no sentido de fazê-lo permanecer em sala de aula, mesmo que em pé. Procuro colocá-lo em funções de ajudante, por sinal o V. gosta de ajudar os colegas e a professora, já presenciei muitas vezes o fato de ele tentar apaziguar uma situação mais calorosa, mesmo tendo aquele instinto provocador. Ele gosta de brincar, mas sabe quando os limites da violência são ultrapassados. Nessa turma foram registrados alguns casos de violência por falta de medicação de outro colega. Será que deixá-lo correr um pouco no corredor o ajudará de alguma maneira (pelo menos) a solicitar e não sair sem avisar?

DO PARECER INDIVIDUAL AO COLETIVO DA TURMA

É uma turma singular, ótima se a gente falar em inclusão, um pouco violenta se a gente falar da hiperatividade não direcionada. Tudo que precisamos é tempo e troca, diálogo e afeto, experiência e paz de espírito. Não temos uma linha de chegada.

A situação é sempre a mesma, o aluno V. sai da sala sem pedir autorização e volta sorrindo. Quando ele vê um problema mais grave na turma ele tenta ajudar e acalmar os amigos. Sinto como ele soubesse que o que sinto por ele é verdadeiro e não vai se quebrar por uma arte ou outra na disciplina de Arte.

Primeiro que na escola não há integração com as especializadas por falta de tempo e burocracias, a prioridade é sempre entre as paralelas. O aluno V. é hiperativo, foi este o diagnóstico que tive em relação à escola, seja verbalmente ou por e-mail. Penso que o cérebro é um órgão como qualquer outro, que, em determinados períodos, precisa ser cuidado, porém a medicação não é apenas a solução, ela faz parte de um conjunto de atitudes a serem tomadas. Faço muito a relação da medicação para hiperatividade com a febre nas crianças, é necessário um olhar mais experiente para além de colocar panos frios na testa, muitas vezes é necessário medicar, mas não basta, não é suficiente, até porque estamos falando de uma sociedade atropelada, que corre sem saber para onde está indo, mesmo que não exista um fim é necessário a expansão da consciência. Como que eu vou falar disso tudo estando totalmente atolada no trabalho? Veja só, não é apenas sobre o aluno V. é sobre o conjunto da obra.

Como o fim é algo estimulado pela nossa sociedade linear eu acredito que não resolveremos o problema, quero continuar conversando com o V. e o amadurecimento da criança vai acomodando as coisas. Boas referências e poder contar com alguém é algo enorme. Penso que toda a minha escrita tem relação com o tempo, com a docência, com a arte e que a fragmentação pode ser necessária em alguns momentos, mas nada ultrapassa a própria vida/experiência.

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 2º TRIMESTRE

V. é um excelente aluno, porém em vários momentos tem dificuldade em saber dos limites e combinações. Algumas vezes ele sai da sala sem permissão e é necessário ir atrás do aluno e chamá-lo de volta. V. está melhorando no sentido de ajudar os colegas e procurar apaziguar algumas situações de conflito entre os alunos, é bastante afetuoso e tenho certeza que irá avançar!

Um abraço,

Professora de Arte

TENTATIVAS DE AGIR-REDE

E-mail para: SOE

Boa noite! Como estão?

O V. da turma 3 tem algum encaminhamento? Ele tem laudo? Toma algum remédio? Já houve reunião com a mãe ou pai? Como é essa reação familiar? Pergunto isso porque estou pensando algumas estratégias para que ele não saia da sala a todo momento e também me obedeça mais nesse sentido.

Muito obrigada.

E-mail retorno 1 do SOE para a professora

Bom dia!

O SOE já fez reunião com a mãe dele. Podemos marcar outra.

A princípio ele tinha iniciado um acompanhamento com psiquiatra e estava usando medicamento.

E-mail retorno 2 do SOE para a professora

Boa tarde!

Temos um acompanhamento regular com o aluno e sua família. Já foi entregue parecer para a mãe levar ao neurologista, foi mudado da 2 para a 3 na expectativa de estabelecer vínculos saudáveis com os colegas, e encaminhado para projeto com a Prof. D, no turno da tarde, para estar na escola nesse turno também. É um aluno que demanda atenção de todas nós e se precisares de um encontro conosco para mais questões podemos agendar.

E-mail 2 - Para: SOE

Bom dia!

Mas o V. está tomando a medicação já ou nem começou? Qual a medicação?

Muito obrigada.

E-mail 3 - Aguardando retorno.

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 3º TRIMESTRE*

** Será que consegues antecipar esse recado que vais escrever para o aluno e a família? [Mensagem enviada pela pesquisadora para a professora referência, perguntando da possibilidade de escrever o parecer final do aluno uma semana antes do prazo de entrega proposto pela escola.]*

SOBRE O MAPA

- *Pensar as relações do nosso trabalho com a saúde (a relação Educação e Saúde nas nossas práticas).*
- *Ações das professoras no caso do V.*
- *Construção de um mapa do/com o aluno.**

* Vamos falar sobre isso pessoalmente ou por videochamada? [Mensagem enviada pela pesquisadora para a professora referência, perguntando da possibilidade de encontrarem-se pessoalmente para conversar sobre a construção do mapa do/com o aluno. Após os encontros da Comunidade de Análises, o coletivo de professoras tinha a possibilidade de agendar visitas da pesquisadora (individualmente), para conversar sobre alguma questão específica do caso escolhido na turma em que ela era a referência.]

DA ESCRITA LITERÁRIA: FURACÃO

Tempo. Essa palavra era totalmente límpida, precisa, honesta e fiel em seu serviço, enquanto desempenhava sua parte em um propósito e era pronunciada por alguém que queria dizer alguma coisa. Mas ei-la sozinha, presa pelas asas. Ela se vingava. Faz-nos acreditar ter mais sentidos que funções. Era apenas um meio e ei-la transformada em fim, transformada no objeto de um terrível desejo filosófico (VALERY, 1991).

Aquela coisa está se instaurando, não gosto de mim nessas horas. Está perto da hora que normalmente acontece e eu não sei para onde ir. Guio minhas ideias e elas não me obedecem mais. Eu não posso ir para casa dormir, não quero me ultrapassar porque se me deixassem eu seria um animal, assim eu estaria no presente. Voltei, acabei de ler um trecho de Woyzeck na aula para sair desse lugar. Não alcanço conexões e ao mesmo tempo estou colada em mim, cabeça e coração. Li novamente e não contive o riso, passei a fala para uma colega. Agora estou séria e não sei o que houve e muito menos o que há. Ao mesmo tempo que não estou aqui eu estou aqui, é um presente pesado demais para o meu tempo e eu não sei defini-lo, então eu não sei definir nada. Do riso ao choro em espetaculares minutos, como eu odeio o ponteiro que me foi estabelecido. O que eu faço comigo? Preciso me distrair, me trair, ir. Tô sentindo tudo ao mesmo tempo. Outro dia passei em um buraco com o carro e não me assustei, nada mudou no meu corpo, era um buraco grande. Hoje sinto até o ar, ele me dá arrepios no peito. Saí para fumar e voltei na mesma.

Sinto que muitas vezes o aluno V. não alcança conexões.

É complicado para minha pessoa ter um espaço especial para a escrita literária, acredito na força da poesia misturada no cotidiano. Escrevo-te fragmentada, procurando na poesia e em outras referências fazer-me entender... ou não.

Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que, no entanto, dá a pressentir uma ordem subjacente. A grande potência da potencialidade. Estas minhas frases balbuciadas são feitas na hora mesma em que estão sendo escritas e crepitam de tão novas e ainda verdes. Elas são o já. Quero a experiência de uma falta de construção (LISPECTOR, 2009)

Tudo tem uma relação assustadora no tempo e com o tempo. Parece que falta alguma coisa para que eu possa ser inteira para 400 alunas e alunos.

Referências:

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

VALERY, P. *Poesia e pensamento abstrato.* In: *Variedades.* São Paulo: Iluminuras, 1991. p. 201-218.

CASO A. - SALA DE AULA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

PARECER DESCRITIVO - 1º TRIMESTRE

A. começou a frequentar as aulas do 1º Trimestre em 15 de março, após longo período de afastamento da escola devido à Pandemia do covid19. Em sua adaptação à escola cumpriu horário reduzido, frequentando as aulas das 10h30 às 11h40. Foi um aluno frequente e sua mãe sempre permaneceu disponível, retirando-se, gradativamente, do campo de visão dele, com o passar dos dias.

Em nosso primeiro contato, andamos pelo corredor principal da escola e ele se mostrou curioso, ansioso e assustado. Não aceitou entrar em sala de aula, me puxava para longe e tentava de todas as formas fazer com que eu abrisse a porta de saída da escola, mostrando-se irritadiço. Com característica não verbal, A. emitia um único e contínuo som enquanto circulava pelas salas de aula e enquanto observava o ambiente e os materiais das salas e dos colegas. Ele estabeleceu um ótimo vínculo com o monitor P., ao qual acompanhava, e com o qual, de certa forma, interagiu.

Desde o início mostrou-se uma criança sensível e ativa. Foi receptivo à professora e aos colegas, não demonstrava desconforto ao toque, aceitava e dava abraços, sorria na despedida e em alguns momentos específicos, como em corridas no pátio. Fez algumas atividades dirigidas, nas quais manteve o foco por um tempo mínimo, mas crescente. O maior objetivo neste momento inicial com o A. não se referiu às habilidades

cognitivas, mas ao estabelecimento do vínculo dele com a escola, e à conquista de sua confiança, oportunizando que ele pudesse se sentir seguro neste ambiente, permanecendo nele, e a partir daí obter outros ganhos.

No período que acompanhei a turma, consegui perceber significativos avanços, sobretudo em relação a sua permanência em sala de aula e à manutenção da atenção naquilo que acontecia ao seu redor. Para o próximo trimestre, espero que a família consiga manter o suporte que vem dando e que garante a frequência do A. e que ele continue progredindo, cada vez mais, em suas conquistas.

Abraço carinhoso, Professora Referência.

PARECER NEES - 2º TRIMESTRE

(1) Conteúdos da disciplina ajustados para o estudante: letras e números e seus usos.

(2) Objetivos pensados para o estudante:

- Estabelecimento de vínculo com a nova professora;
- Ampliação do tempo em sala de aula;
- Reconhecimento das letras de seu nome e das vogais.

(3) Estratégias pedagógicas utilizadas:

- Recursos - letras móveis e massinha de modelar;
- Aproximação gradual da sala de aula com auxílio do monitor.

Avaliação professora de referência

Durante o início do segundo trimestre, A. permanecia na escola em horário reduzido, frequentando a escola das 10h30min às 11h40min, conforme fora definido anteriormente à chegada da nova professora. Por conta do vínculo já estabelecido com o monitor e com a turma, A. não apresentou resistência ao entrar na sala de aula, circulando entre as mesas e até mesmo sentando-se em seu lugar em alguns momentos. No entanto, por volta da metade do trimestre, em virtude de um pedido judicial de monitoria, o monitor fora solicitado exclusivamente para outro aluno da escola, ficando A. sem o acompanhamento do monitor. Dessa forma, A. teve suas faltas justificadas desde então.

Avaliação professora Iniciação Científica

No segundo trimestre o aluno A. não compareceu às aulas, porque não tem monitor para acompanhá-lo.

Avaliação professora de Artes

No segundo trimestre o aluno A. não compareceu às aulas de arte porque não tem monitor para acompanhá-lo. Estou ansiosa para o retorno dele!

Avaliação professora Educação Física

No segundo trimestre o aluno A. não compareceu às aulas porque não tem monitor para acompanhá-lo. Espero o retorno dele!

Avaliação professora Contação de História

No segundo trimestre o aluno A. não compareceu às aulas. Não tem monitor para acompanhá-lo.

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 2º TRIMESTRE

Frequência e assiduidade boas, participou algumas vezes de atividades com bola e abraços, bastante afetivo. Quando a atividade é em sala de aula o A. consegue se organizar melhor. A atenção dura pouco tempo ainda, mas está em processo e avançando.

Um abraço carinhoso,

Professora de Arte

OBSERVAÇÕES DO SOE - 3º TRIMESTRE

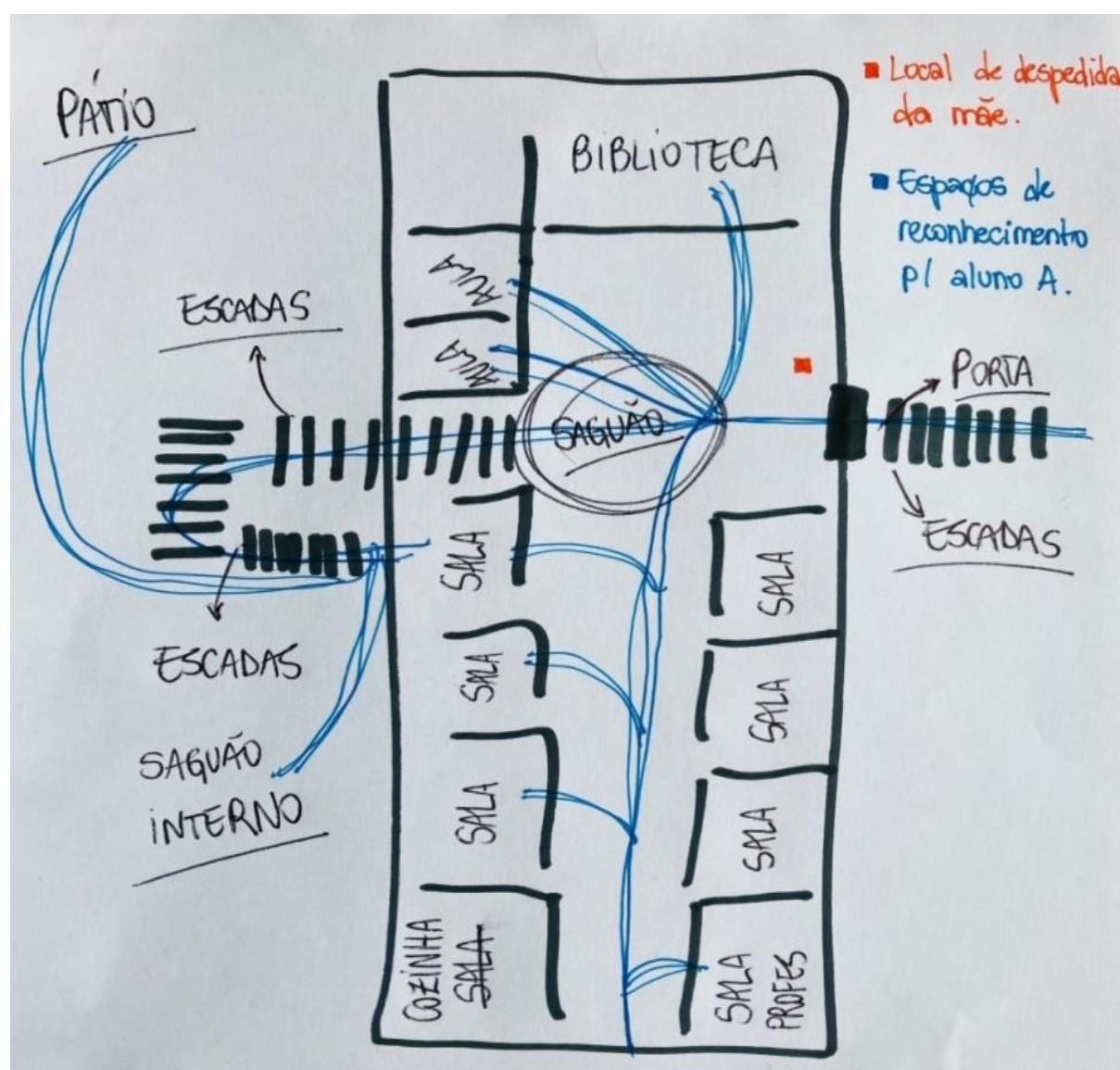
Em contato com o SOE, em virtude da pesquisa, nos foi informado que o aluno tem um

encaminhamento judicialmente Correto e autorizado pela mantenedora. Ainda não retornou para a escola, pois não tem monitor exclusivo. Não está recebendo atendimento domiciliar ou atividades compensatórias.

ESPECIFICANDO O CASO

Conforme relatado no parecer, foram poucas as oportunidades de contato aluno-professora. A ausência de monitor ocasionou o afastamento do aluno do ambiente escolar, já que necessitava de auxílio para aproximar-se dos colegas e da sala de aula. De acordo com as outras professoras que o observavam pelos corredores, havia um avanço significativo no trabalho que vinha sendo realizado, uma vez que agora A. fazia pequenas entradas na sala de aula e até mesmo cumprimentava alguns colegas quando orientado. O sentimento que fica sobre o caso é de angústia, visto que nem sempre as atitudes tomadas pela justiça contemplam a realidade acerca da inclusão vivida pelas escolas. Agora A. está em casa, mantendo contato apenas com a família e fora do ambiente escolar até que a família consiga, por pedido judicial, um monitor que, provavelmente, precise recomenciar o trabalho de aproximação com o aluno.

O MAPA DE A. - LINHAS VIVAS



Fragmento 8: Dos trajetos de A.

DA ESCRITA LITERÁRIA - TEXTO: SUGESTÃO

Troque a expressão “nos asilos” por “nas escolas” e leia o parágrafo abaixo, em voz alta, para que

outros possam ouvir.

“Não digo nada porque não é do meu hábito não ser impulsivo. Reconheço as sonoridades dos bate-bocas dos alienados nos asilos [nas escolas], a bravata retumbante do indivíduo que chegou sozinho aos seus fins derradeiros antes da hora, e que passa o resto do tempo e gasta inutilmente suas forças gritando contra personagens imaginários ou contra os representantes palpáveis da sociedade. Penso que o que ele me diz, assim tão seco, tão simples, é o mesmo que eu penso dos governadores, dos ministros. O que faz um alienado e por que eu não sou um?” (DELIGNY, 2018a, p. 62).

CASO J

RELATO DA PROFESSORA VOLANTE DA TURMA

O estudante tem alguns comportamentos que geram incômodos nos colegas, por exemplo: mexer ou pegar emprestado os materiais escolares e brinquedos sem autorização. Tem uma forma de brincar diferente, acaba espalhando as peças dos jogos e misturando, sendo difícil atender o comando de ajudar a juntar, apenas após muita insistência. Em uma ocasião, estragou um brinquedo de um colega e argumentou que foi sem querer. Envolve-se em brigas na sala de aula e principalmente no horário do recreio com os estudantes de outras turmas. Tem dificuldade em realizar as tarefas de sala de aula, mesmo as flexibilizadas em função da sua atenção flutuante.

Em todos os eventos ocorridos, buscou-se o diálogo, a reflexão com o estudante.

Trabalhamos sobre sentimentos e comportamentos em sala de aula. Certa vez ele disse que “tomava um remédio para controlar a raiva que sentia por dentro”.

O estudante está em um processo inicial de alfabetização, buscou-se trabalhar o lúdico, através de desenhos, jogos, brinquedos, massa de modelar, figurinhas (objetos de interesse do estudante) entre outras atividades nas quais o estudante tivesse a oportunidade de sentir-se pertencente.

Na avaliação, foi observado o desenvolvimento e o progresso do estudante dentro das suas possibilidades.

A tentativa de solução, neste trimestre, foi a mudança de turma. Após um grave episódio de “descontrole” em sala de aula, no qual ele queria bater em todos e não parava, ele tinha mudado de professora referência há poucos dias, então “constatarem” que podia ser por isso, também reduziram a sua carga horária, que segundo a professora regente ele está em investigação, pois talvez possa ter determinada psicopatologia.

Não sei desde quando ele foi encaminhado para a saúde, mas em função da situação familiar complexa ele é atendido pela rede (inclui o conselho tutelar). Faz acompanhamento psiquiátrico, no EESCA que é uma equipe de Saúde Mental da Criança e do Adolescente.*

O estudante, com a mudança de turma, progrediu nos aspectos comportamentais. Tem demonstrado interesse, e está interagindo de forma mais amigável com alguns colegas.

Os anseios são muitos, principalmente relacionados aos encaminhamentos, que colocam o estudante em um território de medicalização que desconsidera as questões sociais da criança e o ambiente familiar muito caótico e complexo, que acaba repercutindo nos comportamentos e ações na trajetória escolar do estudante.

* EESCA: Equipe de Saúde Mental Criança e Adolescente.

PARECER DESCRITIVO DE J

Neste trimestre buscamos construir juntamente com o J, estratégias para que o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra. Investimos em estratégias lúdicas tais como jogos e brincadeiras de interesse do estudante. Assim como o incentivo para realizar trabalhos em grupos, e desenvolver esta importante competência. J. já reconhece letras, por vezes faz algumas trocas. Escreve corretamente algumas palavras com sílabas simples, confunde-se em palavras com sílabas complexas e por vezes escreve estas palavras sem ou com pouco valor sonoro. As atividades no caderno têm apresentado maior organização, capricho e dedicação.

Em muitas das aprendizagens até o momento ainda não alcançadas, percebemos o atravessamento de questões comportamentais do estudante. J. sai da sala sem autorização, frequenta outros espaços do ambiente escolar nos momentos de aula, isso faz com que perca momentos importantes de aula e de socialização com sua nova turma.

Percebemos inicialmente algumas mudanças positivas na sua transferência de turma. Porém nos últimos dias J. tem apresentado comportamentos em relação aos outros estudantes semelhantes aos que apresentava na turma anterior, tais como agressividade, respostas desproporcionais aos estímulos apresentados pelos colegas. Após o recreio apresenta maior agitação e dificuldades de manter-se em sala de aula.

Até aqui o estudante desenvolveu-se, porém, acreditamos que muito terá para desenvolver-se. Apostamos na colaboração e incentivo da escola e família, para que o estudante siga se desenvolvendo no próximo e último trimestre do ano letivo de 2022, pois J. tem muito potencial, necessita da atenção adequada.

Parabéns J., siga desenvolvendo! Você é incrível!

OBSERVAÇÕES – 1º TRIMESTRE

Não há observações.

OBSERVAÇÕES – 2º TRIMESTRE

Avaliação professora de referência

J. participa das aulas com entusiasmo, mas ainda apresenta algumas dificuldades em português e matemática. Apresenta comportamento agressivo, sem paciência e intolerante, o que pode comprometer seu aprendizado. Sugerimos cuidado. Precisa se esforçar um pouco mais para poder avançar.

OBSERVAÇÕES – 3º TRIMESTRE

CONVERSAS DE CORREDOR

O estudante J. mora com a avó paterna e estuda na escola desde a Educação Infantil, outros profissionais que já foram seus professores anteriormente veem progresso da forma que ele chegou na escola e como está agora, já ouvi “é um crescimento imenso.”

A mãe trabalha como varredora de rua e o pai é uma pessoa que está em situação de privação de liberdade. A avó assumiu a responsabilidade sobre o J. Esta avó é uma senhora de mais de 70 anos, aposentada, que trabalha como empregada doméstica em Canoas para ajudar nos sustentos dos netos.

Nos anos anteriores eu fui professora da irmã do J. Realizamos FICAI da estudante em 2019, e busca ativa no período de pandemia 2020, e uma série de outras coisas feitas pela redinha que não temos acesso.*

Ao encontrar o J. neste ano, não tem como eu dizer que não resgatei da minha memória o histórico desta família. Dá um pouco de conforto que atualmente ele está sob os cuidados da avó, que é uma pessoa que parece se preocupar com o bem-estar do estudante e com a frequência escolar de J. Ele é frequente nas aulas, gosta de atenção.

Irei escrever o parecer dele do segundo trimestre, estava pensando sobre o “descontrole” que ele teve em aula, que fiquei sabendo após relatos. Há meses atrás na sua turma da tarde, um estudante teve um episódio de “descontrole”, o qual foi difícil conter, fiquei pensando, sobre este descontrole estar sendo uma reprodução do que ele viveu há meses atrás na turma, no qual foi a vítima.

Ao escrever sobre ele fiquei pensando na potência do cuidado, de como ele seria, se tivesse vínculos seguros desde a primeira infância, pois o que sabemos é que ele passou um período da vida sob os cuidados da mãe que, embora a gente saiba que é uma mãe trabalhadora, não tínhamos um retorno positivo e uma série de cuidados básicos eram negligenciados. Fiquei pensando que talvez a trajetória escolar e o fluxo de encaminhamentos poderia ter sido diferente, se o retorno estivesse a altura do que a escola espera. Inclusive não foi a escola que o encaminhou, foi a própria redinha.

A avó tem a guarda provisória do estudante, ele parece estar melhor do que com a mãe. Ele nutre um afeto pelo pai e mãe, por vezes coloca em dúvida sobre como é estar sob a guarda provisória da avó. Uma vez o vi aos prantos, porque um estudante da sua turma anterior da tarde, tinha dito que o “pai dele era presidiário”, na ocasião ele agrediu o estudante. Na sua expressão demonstrava muito ressentimento nesta agressão verbal sofrida.

Originado de uma família que também é vítima de um sistema econômico desigual, na qual estas crianças (ele/irmã) chegam na escola e são os “pacientes identificados”. São tratados, como indivíduos problemáticos, que precisam de correção: seja por via de medicamentos ou retenção/reprovação. Conhecendo a história pelas pontas a gente já vê o quanto o problema está nesta família não nestas crianças. E se estas crianças fossem concebidas por outras famílias, que julgamos como “saudáveis” ou que ao menos proporcionem um ambiente menos conturbado.

Fiquei me questionando o quanto eu escrevi sobre esta família, não tem como falar de criança sem pensar também no seu contexto. Vimos isso no período de pandemia, a educação da criança tem muito a ver com o investimento/cobrança/organização da família.

A escola por sua vez precisa pensar em ações de acolher as crianças que em muitas vezes estão em sofrimento por tudo que passam, muitas vezes o espaço escolar é o lugar mais seguro para se expressar, ser ouvido, acolhido e compreendido nas suas demandas.

Na hora de avaliar o J. eu foco no quanto ele se desenvolveu neste trimestre, principalmente na sua mudança de turma. Fiquei um pouco intrigada com o motivo da sua redução de carga horária e a

investigação clínica a que este vem sendo submetido, ouvi três opiniões de diagnósticos muito diferentes, inclusive um novo encaminhamento após o “descontrole”, o qual passa por uma investigação. Mas o que mais fez os meus olhos brilharem, foi pessoas que viram ele chegar na educação infantil e, ao encontrarem hoje nos anos iniciais, notarem o crescimento, isso é positivo. Notar o crescimento de um estudante que passou por uma série de adversidades em seu contexto familiar, e que ingressou no ensino fundamental no período pandêmico me deixa feliz...

* FICAI: Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.

DA ESCRITA LITERÁRIA – “DESABAFO DE BORDO” DA PROFESSORA

Falar do J. é uma mistura de sentimentos, não é possível pensar sobre ele sem pensar no seu contexto. O quanto o que ele reproduz está relacionado ao que ele viveu e vive e de uma certa forma ele está no momento apresentando e reproduzindo o melhor que ele pode.

Quando construí o mapa da criança, ele expressou o desejo de “virar amigo de todo mundo e não brigar mais” (sic). Citou o nome alguns amigos e que um deles não seria mais amigo, “porque estava sempre zoando” (sic). No mesmo dia ele havia brigado e batido neste e em outro menino no recreio “porque ele irritou” (sic), e neste outro que não seria mais seu amigo. A gente vê o desejo que ele tem de não brigar mais, infelizmente alguns estudantes da turma expressam alguns comportamentos de tocar em seus pontos fracos e irritá-lo. A partir disso tem se pensado em estratégias de aula tais como trabalhar boas atitudes. Neste mês trabalhamos e desenvolvemos algumas atividades sobre boas atitudes, começando na sala de aula, escola e expandindo por outros espaços de convivência do estudante. A partir disso surgiu a ideia de fazer um cartão em formato de coração para alguém especial e J. escolheu fazer para a sua vó.

Certa vez o estudante disse que tomava um remédio para controlar a raiva. Como acabo de escrever, quando ele manifestou o desejo de ser amigo de todos, no mesmo dia, tinha batido em dois estudantes. A partir desta fala a gente tenta identificar o que evoca a raiva e a vontade de bater. Em outra ocasião, ele trouxe que outro estudante abordou um dos pontos sensíveis de seu contexto familiar, isso causou um estresse e um “descontrole” no estudante.

Às vezes fico pensando o que mais podíamos fazer para ajudar o J., um ponto importante seria construir diariamente estratégias para controlar o que ele cita como raiva, que parece ser difícil de controlar. Tento, na medida do possível, desenvolver com ele e a turma estratégias de regulação emocional, principalmente quando alguém sente raiva, que vai desde autoconhecimento até pedir ajuda quando necessário. Dentro do possível não agredir os colegas, quando infelizmente ocorrem agressões sejam elas físicas ou verbais, buscamos fazer o movimento de empatia, se colocar no lugar do colega agredido, em ambas as partes, porque também vieram outras ações antes das agressões.

No território escolar J. é uma criança desafiadora. Na minha condição de professora muitas vezes preciso impor limites, ou pedir ajuda, não é uma tarefa fácil mantê-lo motivado e sem se envolver em conflitos em sala de aula, assumo a docência da sua turma apenas dois períodos por semana, entro na turma uma vez na semana, isso se não houver algum feriado, alinhamento pedagógico, atestado de saúde por parte do docente ou discente. É um tempo curto para lidar com grandes demandas, além de tantas outras com os demais estudantes da turma.

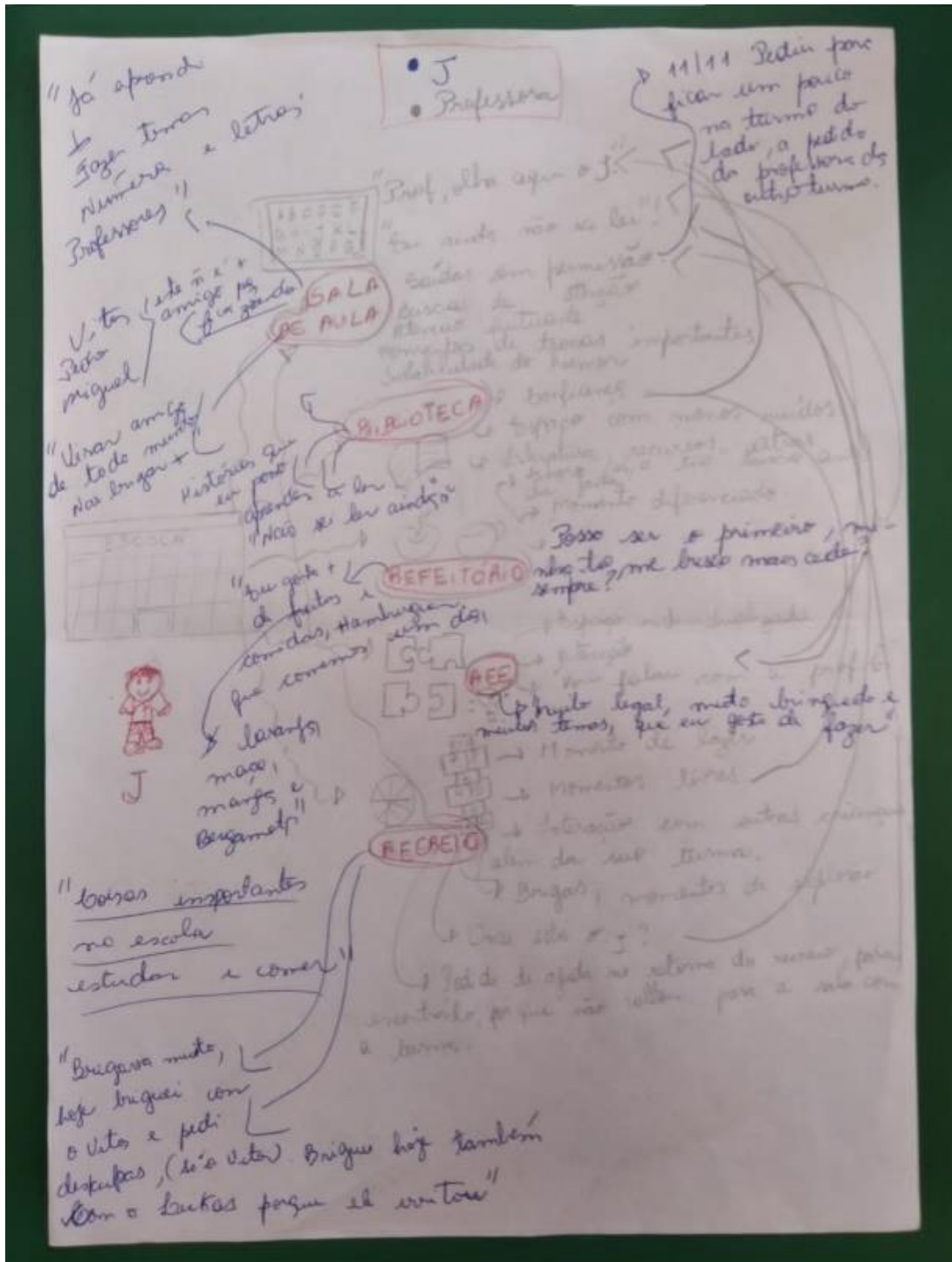
Não tem como também não falar sobre a sensação de impotência, ao pensar nos objetivos que traçamos pensando nele e nem sempre conseguimos alcançar estes objetivos.

Nós vamos construindo vínculos com os estudantes, famílias, vamos conhecendo os seus contextos por intermédio dos seus irmãos, entre outros familiares. No ano passado a irmã do estudante também foi minha aluna, e no contexto pandêmico em função das dificuldades de acesso, ela permaneceu até o fim do ano letivo na modalidade remota, a sua mãe buscava as atividades. Isso gerou muito desconforto, enquanto professora, não sabíamos como ela estava. Neste ano com o ensino presencial, com o J. tem sido diferente, pois nos dá a possibilidade de acompanharmos e intervirmos no seu desenvolvimento de perto. Neste sentido, sentimos que o acolhimento e o cuidado em relação a ele, neste ano, parecem ser maiores e mais potentes em relação ao período ensino remoto, dentro das possibilidades que tínhamos e das condições de acesso da família.

Pensar sobre o J. dá um aperto no peito, uma pessoinha tão pequena que já passou por tantas coisas. Dá vontade de cuidar, fazer de tudo para que o futuro não seja tão duro como o passado.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, o estudante cita-o no mapa e diz que é muito legal, tem muitos brinquedos, e muitos temas que ele gosta de fazer. Fiquei pensando se ocorresse o investimento necessário a sala de aula podia tornar-se um espaço atrativo para as crianças, um ambiente lúdico e alfabetizador, pensado no desenvolvimento, mas, infelizmente, nos tempos em que vivemos, as salas de aula podem contar com o mínimo: mobiliário precário, pouca ventilação, dependendo das condições climáticas não é possível manter nem mesmo o bem-estar.

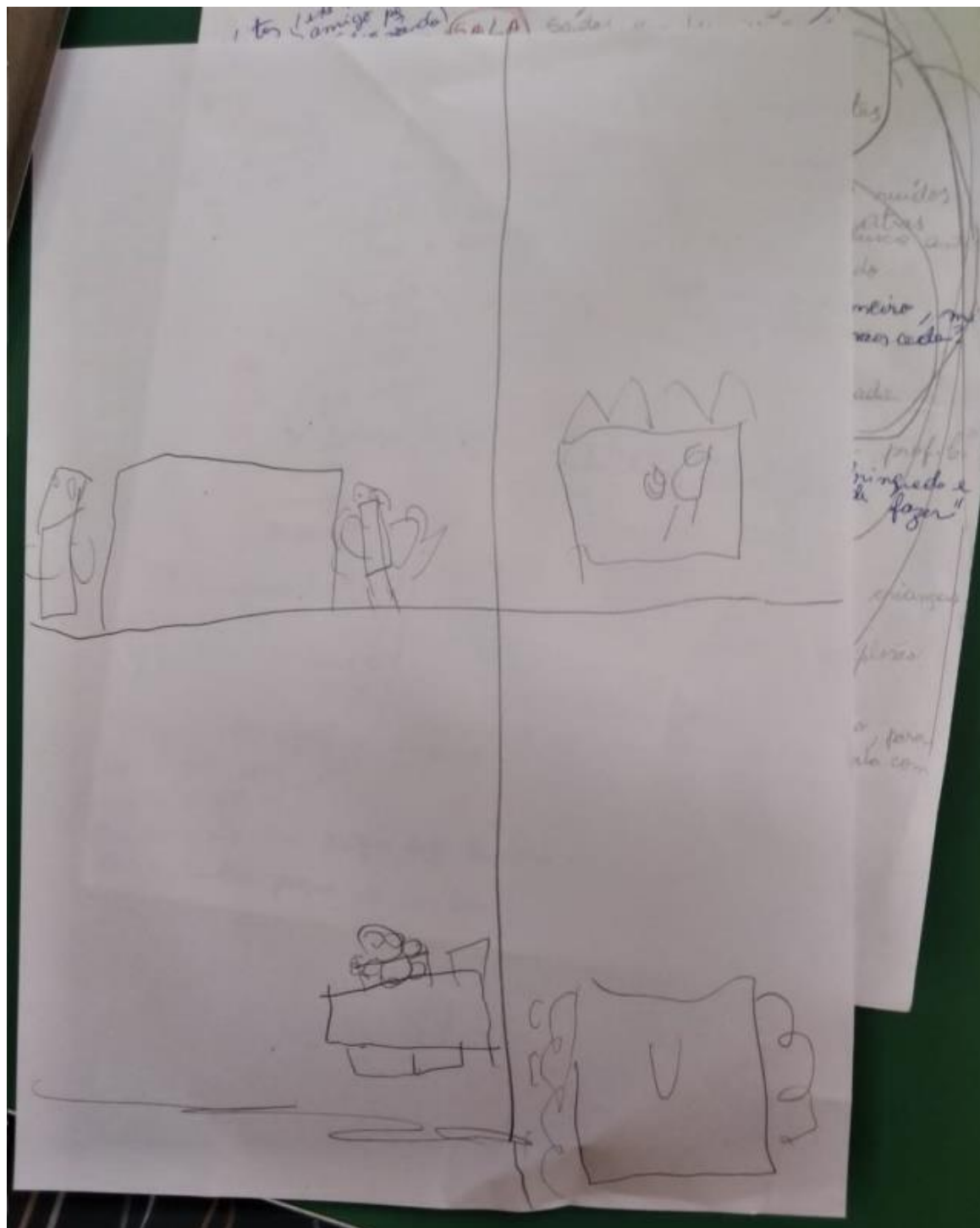
SOBRE O MAPA



Fragmento 9: Dos trajetos de J.

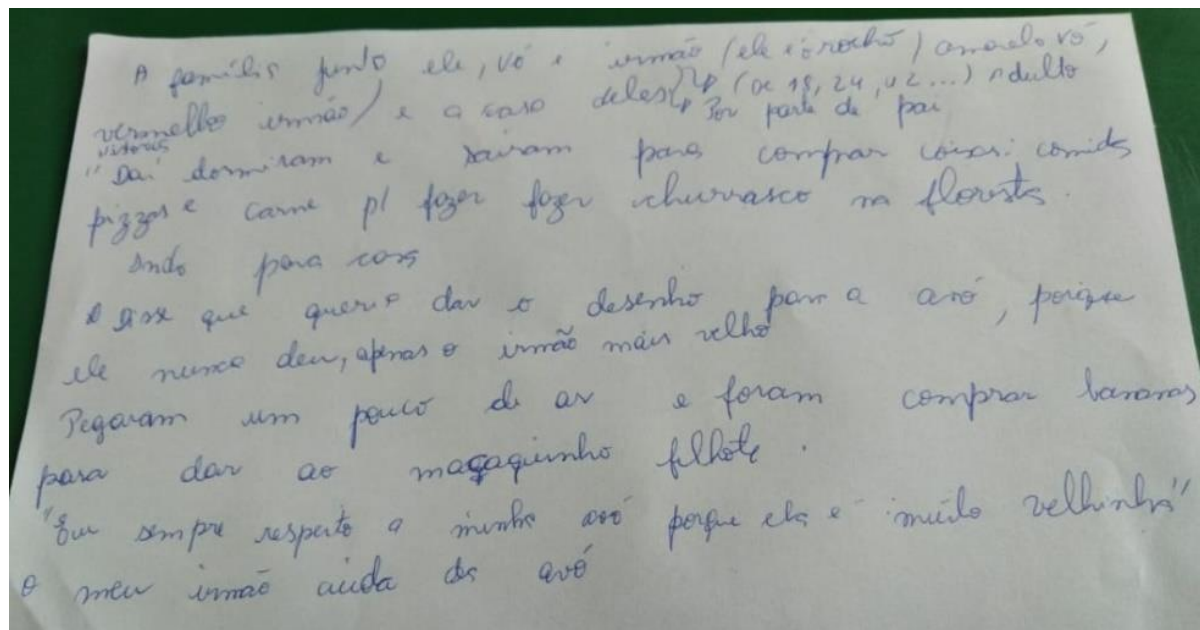
A professora conversou com J. em vários momentos, durante o período das reflexões e produções escritas junto ao grupo de pesquisa. No mapa apresentado, ela anotou falas do aluno e alguns questionamentos interessantes que puderam tornar-se planos de atividades.

SOBRE O MAPA [continuação]

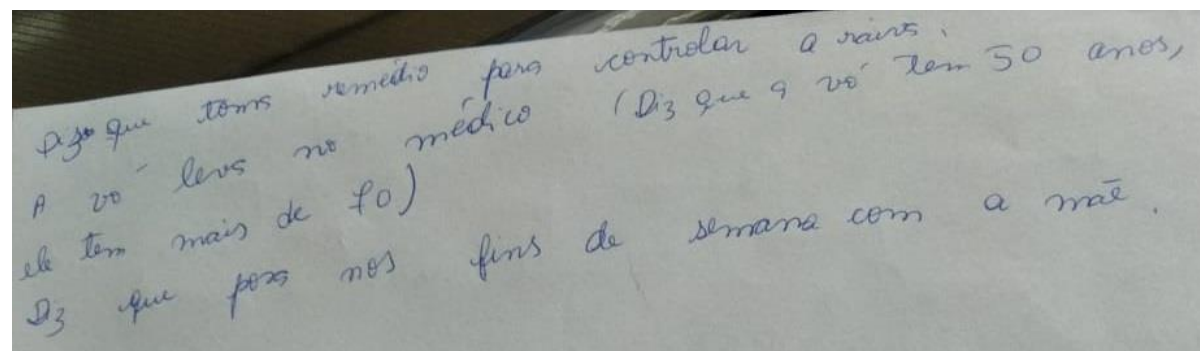
**Fragmento 10: Participação de J. nos mapas**

Nesta segunda imagem, J. desenha os ambientes que mais gosta na escola, na tentativa de mapear a escola ao seu modo. A professora relatou que o menino desenhava-se jogando futebol, sentado na sua mesa, na sala de aula (sem ninguém em volta) e sentado no refeitório, também sozinho. Desenhava o telhado do auditório da escola (no qual a bola de futebol cai frequentemente e o jogo precisa terminar, pois não é possível que alguém retire a bola imediatamente, pois é preciso usar uma escada). O último desenho é a sua percepção da pracinha, onde não havia ninguém, nem mesmo ele.

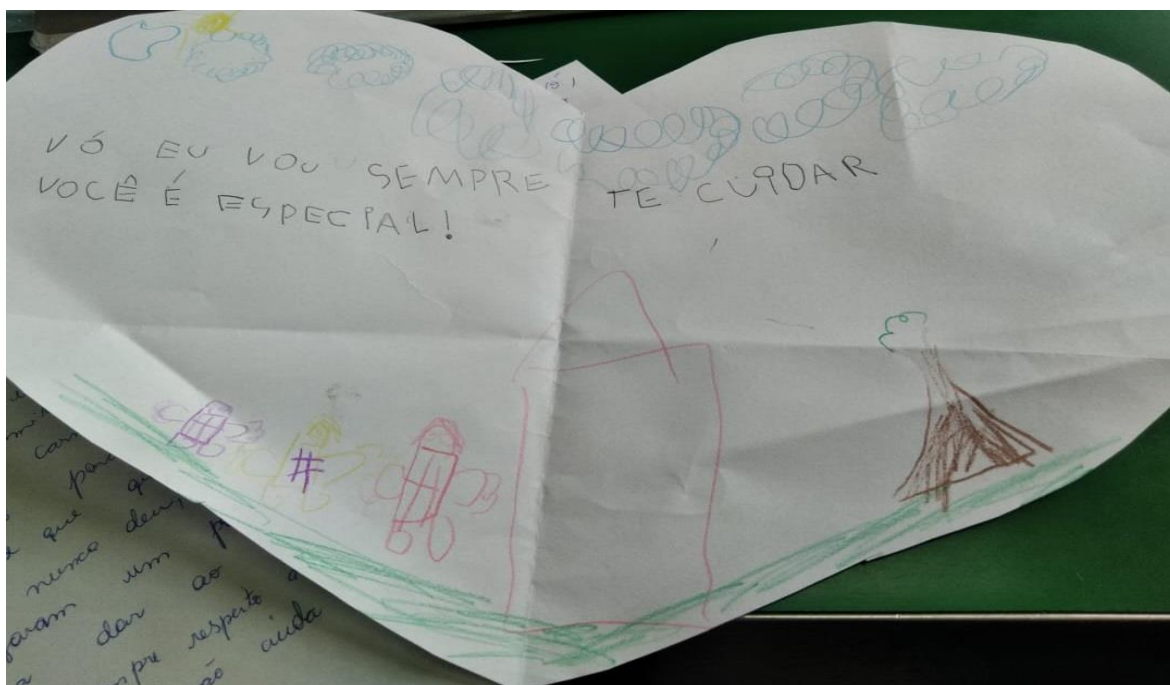
FRAGMENTOS

**Fragmento 11: Narrativas-trajetos de J. em uma atividade de desenho**

Descrição da escrita [pela professora de J.]: A família junto, ele vê o irmão (ele é o roxo), amarelo a vó, vermelho o irmão (por parte de pai, adulto) e a casa deles. "Daí dormiram e saíram para comprar coisas: comidas, pizzas e carne para fazer churrasco na floresta. Indo para casa. Disse que queria dar o desenho para a avó, porque ele nunca deu, apenas o irmão mais velho. Pegaram um pouco de ar e foram comprar bananas para dar ao macaquinho filhote. "Eu sempre respeito a minha avó porque ela é muito velhinha". O meu irmão cuida da avó.

**Fragmento 12: Narrativas-trajetos de J. em uma atividade de desenho [continuação]**

Descrição da escrita [pela professora de J.]: Diz que toma remédio para controlar a raiva. A vó leva no médico (Diz que a vó tem 50 anos, ela tem mais de 70). Diz que passa nos fins de semana com a mãe.



Fragmento 13: Narrativas-trajeto de J. em uma atividade de desenho [continuação]

Descrição da escrita: J. diz: "Vó eu vou sempre te cuidar. Você é especial."

CASO P. V.

AMIGO

Alguns registros feitos:

O estudante se mostrou extremamente reservado. Nas primeiras semanas de aula quase não dirigia a palavra à professora. Caso precisasse de algo falava com um colega e este era o seu interlocutor: "O Amigo quer ir ao banheiro", "O amigo quer encher a garrafa de água".

As suas solicitações diziam respeito as suas necessidades fisiológicas.

Com o passar do tempo, passou a fazer estas solicitações diretamente à professora que inicialmente sempre concordou. Mais tarde o questionava: "É possível esperar um pouco?" E, assim se aproximar.

E o amigo mais novo da sala fez 8 anos há pouco tempo. Atualmente os seus questionamentos mais recorrentes são: "Vai demorar o recreio?" e "Já dá pra brincar na sala?" ou "Quando vamos brincar na sala?".

Gosta de estar na escola, mas necessita de orientações individuais para iniciar as tarefas em sala de aula. As orientações coletivas não são percebidas pelo estudante, costuma estar envolvido e atento com o seu material escolar. Ao perceber que os colegas já estão com o caderno aberto, fica quieto em sua mesa. Não toma a iniciativa de observar os colegas e fazer o mesmo ou questionar a professora. Em muitos momentos não compreende o que é para fazer nas atividades e fica parado.

Quando a professora passa pelas mesas e o questiona, ele diz: "Não sei o que é para fazer". A professora explica e solicita que peça ajuda, o mesmo dá de ombros. O correm situações frequentes de perder ou esquecer coisas que estão muito próximas ao amigo. Por exemplo: "O meu lápis sumiu". A professora pergunta: "Você já procurou no meio do caderno? Estou vendo ele fechado... ou dentro do estojo?" O amigo toma água e deixa a garrafa aberta, que cai no chão ou esquece onde colocou a garrafa (no recreio, na mochila, na mesa...).

É visível o avanço em relação a tomar iniciativa de abrir o caderno e perguntar: "O que é para fazer mesmo?" Agora já conta para a professora: "Já fiz a data!" e saltita pela sala todo feliz que fez isso em tempo hábil antes de muitos colegas.

*Em atividades de escrita de palavras (de escrever como está pensando) seguidamente diz: "Eu não sei, eu não sei pensar". A professora fica atenta e elogia sempre que emite sua opinião ou faz tentativas de escrita: "O seu pensamento está ótimo! A sua opinião foi importante para fazer a tarefa" ou "O seu pensamento está rápido e comanda a sua mão que terminou de fazer a data! Parabéns!"**

Ainda não identifica todas as letras do alfabeto, mas realiza a leitura global de palavras simples associadas com a imagem. Por exemplo: imagem de peteca e escolha entre três palavras onde está escrito peteca.

Conhece os numerais até 10. Realiza cálculos de adição simples com auxílio. Questiona: “É para contar nos dedos?” A professora diz: “Isso, pode contar nos dedos, fazer riscos, usar as tampinhas etc.”

* Você conversa na linguagem dele, né? Sim! É preciso estabelecer um vínculo de confiança comigo. Eu sempre uso o elogio para incentivar, mostrar que está no caminho certo. Que percebo e valorizo o esforço que está fazendo. [A pesquisadora pergunta para a professora referência se ela conversa na linguagem do estudante, no sentido de usar termos menos formais].

OBSERVAÇÕES - AVALIAÇÃO 1º TRIMESTRE

*P. V. é um estudante muito querido e educado. É feliz na escola. Iniciou o ano letivo extremamente reservado. Participava das atividades propostas de forma discreta. Raramente emitia opiniões ou questionava em caso de dúvida. Era necessário que a professora fosse ao seu encontro. Nesses momentos via que o estudante estava sem realizar as atividades.**

Atualmente solicita ajuda da professora e colegas. Conversa com todos, sugere brincadeiras. Emite opinião a respeito de fatos estudados. Conta fatos do seu dia a dia. Por estar mais à vontade está mais comunicativo. Tudo isso reflete de forma positiva em sua aprendizagem.

Apresenta excelente raciocínio lógico e facilidade em executar cálculos matemáticos, bem como a sequência de números até a terceira ordem (centena).

Apresenta pequenos avanços em seu processo de alfabetização como questionar o som de letras e sílabas. Relaciona a imagem à palavra indicada com facilidade, entretanto, não nomeia todas as letras do alfabeto e não conhece o som de todas. Tem dias que escreve o seu nome com troca de letras.

*O P. V. apresenta um grande potencial de aprendizagem e pode avançar mais em seu processo de alfabetização. Ao analisar o desempenho do estudante ao longo do trimestre constatei ser necessário estar mais atento às explicações e orientações das professoras, pois os conteúdos escolares estão cada vez mais amplos e complexos demandando persistência, foco e atenção prolongada.***

Em muitos momentos vejo o estudante distraído e, por esse motivo, não inicia de imediato a atividade proposta, pois não sabe o que fazer. Essa distração não possibilita que o P. V. finalize as tarefas em tempo hábil. Entretanto quando as finaliza fica feliz e vibra.

Indico a permanência no Laboratório de Aprendizagem.

Oriento a leitura em voz alta do alfabeto e de palavras simples.

* Você o percebe feliz na escola? Sim, o percebo feliz, pois conversa com os colegas, saltita, conta coisas da aula ou vida pessoal para mim, ainda não para todo o grupo. Ri com os colegas. [A pesquisadora pergunta para a professora referência se ela considera o estudante “feliz na escola” e a professora responde na sequência].

** É uma dificuldade de atenção que você considera uma questão de saúde? Neste momento não, pois: é um estudante muito tímido, é muito jovem, saiu da Educação Infantil direto para o terceiro ano do Ensino Fundamental devido à pandemia, logo as experiências do 1º e 2º ano foram aprendidas em 2022. Vamos aguardar 2023. [A pesquisadora pergunta para a professora referência e ela responde na sequência].

OBSERVAÇÕES AVALIAÇÃO 2º TRIMESTRE

P. V. é um estudante querido e gosta de estar na escola. É importante ressaltar que, do início do ano letivo até o presente momento, o estudante apresentou crescimento quanto a questionar o que é para fazer. O caderno está completo. Começou a ler palavras simples. Na escrita está no nível silábico-alfabético, ou seja, já sabe que as sílabas são formadas por mais de uma letra. Exemplos: LAMPADA = LEPADA, CHAPÉU = JAPÉU, MAÇÃ = MASIE.

Destaco a importância do estudante ler em voz alta o livro da biblioteca e outros materiais escritos como, encartes de mercado, jornais para auxiliar em seu processo de alfabetização.

Realiza contagem até a terceira ordem desde que estejam em ordem crescente. Realiza cálculos de adição e subtração até a quarta ordem (milhar), entretanto às vezes o resultado não está correto, pois se distrai e esquece o que era para fazer somando ou subtraindo de forma equivocada. Realiza as tarefas de casa.

*Destaco a relevância da saída pedagógica para apreciar a Peça Teatral “Aladdin”, entretanto o estudante não participou. Confidenciou à professora que estava desanimado e não quis ir. Ao informá-lo que em novembro faremos outro passeio, imediatamente disse que não iria. Conversei com o estudante a respeito do medo que podemos sentir por desconhecer o local, não saber se vai gostar, mas essas experiências podem ser bacanas e ficar em nossas lembranças. E, por fim, fizemos uma combinação com aperto de mãos nos comprometendo em irmos juntos com os colegas ao passeio.**

No mês de setembro utilizamos um minicroscópio para verificar detalhes ampliados de folhas e sementes. O uso da lupa também despertou curiosidade e interesse, resultando em lindos desenhos de

observação e registro no caderno. O P. V. participou com empenho desta atividade.

Já na última semana de setembro confeccionamos uma peteca a partir de materiais simples e foi um sucesso.

Indico a permanência do P. V. no Laboratório de Aprendizagem.

PORTO ALEGRE, 8 DE OUTUBRO DE 2022.

*A que você atribui esse desânimo dele? Você percebe o aluno animado com a escola, não é? Você conversou com ele sobre “medo do desconhecido”, você acha que seria isso? [A pesquisadora pergunta para a professora referência]. Do meu ponto de vista, é por ser tímido, essa timidez gera insegurança e talvez medo de sair da escola e precisar de algo a que não tenha acesso. Ele estava muito empolgado para ir e no dia, ao acordar, disse que não queria ir. A mãe informa que insistiu, mas ele chorou para não ir. [Resposta da professora].

DA ESCRITA LITERÁRIA

Memória

Sei que sei

Sei que sempre soube

Sei que sempre coube

Um pouco de nós

No infinito

Ao meu redor

Sei que sei

Que sempre lembrarei

De nós

Dos nós

Que versam a minha VIDA

13/01/2016

A vida é feita de memórias, mas estamos sempre desatando os nós da vida para guardarmos boas memórias, assim é o percurso educativo de uma pessoa. Também pensei em como ninguém está sozinho, estamos sempre em relação com o outro, então, nós nos educamos, nós compomos memórias, nós vivemos...

ROTINAS DE SALA DE AULA

No início do ano letivo: a passividade, o estar perdido, a não comunicação comigo de pedidos simples (quero tomar água, ir ao banheiro, preciso apontar o lápis etc.).

No mês de abril os estudantes receberam uma folha de ofício para desenhar livremente. Vejo o P. V. parado olhando para a folha:

- O que aconteceu?
- Não sei o que desenhar.
- Você tem ideias ótimas! Pode ser o que você quiser.
- Hum... Estou pensando, mas não sei.
- Vou dar uma dica. Pode ser uma brincadeira que você gosta, um brinquedo, uma história que você ouviu, um jogo ou programa de televisão...
- Ah, entendi!
- Depois de um tempo volto até o estudante:
- E aí? Já decidiu?
- Sim (não lembro o que ele desenhou).
- Então pode começar.
- É que eu não sei se uso a folha assim ou assim (não sabia se usava a folha na vertical ou na horizontal).
- Ah, você que escolhe! Vou dar uma dica: o seu desenho vai ficar melhor disposto na folha na vertical ou na horizontal? Assim ou assim (girei a folha como ele tinha mostrado).

Depois disso começou a fazer o seu desenho.

ESPECIFICANDO O CASO: LENDO O QUE ESCREVI...

Os planejamentos foram os mesmos que os demais integrantes da turma. As ações que fiz: geralmente o auxiliava nos registros do caderno, ou seja, copiava boa parte do que estava no quadro. Eu

queria que ele participasse da aula emitindo opinião, escutando as explicações coletivas e que compreendesse as próximas etapas da aula.

No início do ano letivo, o estudante não entendia que o registro no caderno segue uma ordem cronológica de tempo e espaço. Portanto, se hoje é terça-feira não posso voltar lá na sexta-feira (se sobrou um espaço) e começar a escrever. Não vai dar certo. Então comecei a fazer um pontinho onde era para colocar a data e iniciar as aulas.

Nas avaliações, adequava à quantidade e o grau de dificuldade das tarefas. Não adiantava eu colocar um texto com compreensão e interpretação se o estudante ainda não estava lendo. Então fazia leitura de palavras associadas à imagem...

Lendo o que escrevi acho que eu adaptava parte do planejamento, mas isso eu fazia para todos que precisavam, não foram ações exclusivas para o P. V.

A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR

Não realizei nenhum encaminhamento para a saúde. O único encaminhamento que fiz foi para o Laboratório de Aprendizagem. Também realizei combinações com a família e temas de casa adaptados. O estudante escolhido necessariamente precisa ser encaminhado à saúde?

REFLEXÕES PRÉVIAS SOBRE O MAPA

Penso que há uma estreita relação do nosso trabalho com a saúde em nossas práticas, mas depois de ler o artigo encaminhado por você a respeito de Deligny não sei se realmente penso assim.

Este ano, da turma 3 não encaminhei ninguém para a Saúde. Tenho apenas um estudante acompanhado por diversos serviços de saúde.

Penso que os estudantes precisam de ações pedagógicas adequadas e estas dependem da minha disponibilidade e formação. Também preciso de auxílio da própria mantenedora, por exemplo, com monitoria.

Quando tenho uma boa prática pedagógica com os estudantes, penso que estou cuidando da saúde mental deles. Partindo desse ponto de vista, entendo que há na própria sala de aula uma estreita relação com a saúde mental dos estudantes.

O artigo lido dá boas pistas para pensarmos em uma educação não normativa, mas eu estou dentro desta sociedade normativa, excludente, modelizante.

A escola como ensino obrigatório institucionaliza a criança e o adolescente com certas características, critérios e expectativas, normatizantes, principalmente em nossa sociedade ocidental, [...] ser criança ou adolescente consiste, entre outras coisas, em ser considerado como sujeito a escolarizar-se (Sacristán, 2001, p 39).

E como “fugir” desse sistema educacional a qual estou inserida? Não sei, mas “Deligny compreende que o educador deve ser, sobretudo, um criador de circunstâncias” (Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2020, n. 28, v. 1, p. 343-355).

Posso e vou me agarrar nessa fala de Deligny: “educador como criador de circunstâncias”. Esse pode ser um excelente ponto de partida para pensar a Educação e a Saúde em nossa prática cotidiana pedagógica.

O MAPA DE P.V.

- *A tua proposta dos ditados pode se encaixar aqui. Pensar o percurso de escrita do aluno, ao longo dos trimestres pode ser uma forma de mapear as aprendizagens dele.**

** Construção de um mapa do aluno, mas com o aluno? [A professora referência ficou em dúvida sobre os modos de “mapear as aprendizagens do aluno junto com o aluno. Ela sugeriu resgatar os ditados feitos com ele, ao longo do ano, para avaliar o desenvolvimento da escrita, mas também queríamos pensar algo do gosto dele, que pudesse pensar seus interesses em estar na escola, entre outros].*

NÃO EXISTE UM FIM, SOMENTE DISCUSSÃO, QUIÇÁ UM PLANO DO COMUM

Pensar o fora como uma dimensão necessária entre as constantes da rede (DELIGNY, 2018), pensar o caminho, o procedimento, a brecha, a falha. Construir caminho com o(a) estudante como um modo não-estratificado de viver, que busca linhas de fuga de culturas que se baseiam em compreensões já dadas. O plano do comum vai se tornando pensamento que não está pronto, como na matemática, os conjuntos disjuntos. Como pontuamos anteriormente, se partirmos sempre de supostos problemas orgânicos, limitamo-nos às possibilidades de intervenção em outros campos da vida escolar dos estudantes. Um plano do comum pressupõe construir com a diversidade, construir na multidão. Um plano do comum supõe o conceito de turma de/em sala de aula, por exemplo, que comporte diversidade de todas as ordens e se apresente plural, não comporta a separação – mesmo que velada – entre alunos comuns (os “alunos em geral”) e alunos especiais (os “alunos de inclusão”).

Quando Deligny (2018, p. 77) escreve que o aborígine da Terra de Arnhem não faz nada com a tartaruga que pintou em um pedaço de casca, mesmo que tenha sido feita com minúcia e esmero, nos mostra que isto ocorre porque há aí uma outra perspectiva, que difere da perspectiva do “homem branco”. Estamos interessados no resultado, no produto, enquanto o aborígine está ocupando-se do processo: “agir lhes é costumeiro, ao passo que fazer lhes escapa”. Não se trata de fazer uma obra qualquer, [...] o inato é um agir, e um agir sem finalidade [...] (DELIGNY, 2018, p. 83), e a tartaruga “nunca estará a salvo do que ela representa aos olhos de quem olha para ela” (DELIGNY, 2018, p. 88).

Deligny (2018, p. 94-95) irá tratar da constante provocação que nossa consciência faz sobre nós mesmos e de uma capacidade de iniciativa, maleabilidade e virtuosidade das quais o aracniano seria dotado. Nesse sentido, podemos pensar em meta-avaliação constante do professor como “projeto de si” ou “criação de si”, “visto que o homem se pensa”. Uma metade projeto e outra metade abertura, uma vez que fluir é inconsciente e agir é diferente de fazer. Encontramos modos de existência que agem na prática, experimentam – pensando a prática *à posteriori* – ao passo que se traçam

novos/outros caminhos.

Se traçar-pintar está na natureza do homem, é possível que tramar também esteja; mas tramar o quê? A palavra suscetível de intervir de saída é *relações*; trata-se de tramar relações entre uns e outros; mas para isso é preciso que um se distinga do outro (DELIGNY, 2018, p. 91).

Uma função do docente seria a atenção à variação do significante e do significado. Se, para Deleuze e Guattari (2010), todos os corpos já estão significados, "propiciar" um corpo que exerça a função significante (agir docente) também propicia emergir signos (como efeitos de sentido). Fazer sentido (não exclusivamente) dependerá dos corpos afetando-se e sendo afetados mutuamente.

TODA COMUNICAÇÃO E TODA SIGNIFICAÇÃO É *AFFECTIVA*.

COMUNICAR é ACONTECIMENTO (resultado da mistura de corpos, das afecções) – corpos em contato – e APRENDER é SIGNIFICAR/FAZER SENTIDO, no contato entre os corpos (em afetos mútuos) = corpo transformado (afeto).

É no relacionar-se que os processos escolares se definem. Por exemplo: a palavra *casa* não se refere mais ao objeto casa, e sim, à afecção da casa, e o entendimento que tenho quando ouço a palavra é afeto. Mas que afeto é esse? A partir daí, é evidente que ver uma casa ou o desenho dela, ou ouvir ou ler a palavra *casa* produzem, todos, afetos muito distintos, sendo, pois, produtos de afecções diferentes; logo, aquilo que imprime os significados são as relações que se criam entre os corpos. Não sou afetado apenas pela palavra *casa*, mas por uma multiplicidade de outras afecções que produzem, todas elas, afetos em meu corpo ao mesmo tempo.

Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado. Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja *bom* para ele, isto é, se componha com ele, ou, ao inverso, seja *mau* para ele e o decomponha: no primeiro caso, o modo existente passa a uma perfeição maior; no segundo caso, menor. Diz-se, conforme o caso, que a sua potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui, visto que a potência do outro modo se lhe junta, ou, ao contrário, se lhe subtrai, imobilizando-a ou fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afecto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, tristeza. (DELEUZE, 2002, p. 56-57.)

Com isso queremos mostrar as relações entre os processos escolares e as formas pelas quais classificamos os estudantes. A escrita/leitura dos pareceres pedagógicos irá mostrar essa imagem do pensamento que define os conceitos de maneira estática, quando defendemos que haja uma variabilidade infinita de termos. Tendo em vista um plano do comum, a partir das análises dos dados desta pesquisa, foi possível inferir a necessidade de um equilíbrio metaestável da parte do professor em sala de aula, no qual ele possa entender que o trabalho reconfigurar-se-à a cada novo desafio, a cada tensionamento da linguagem – e vazios de significação – e a cada entendimento. Produção de um processo de acolhimento que esteja atento à escuta de necessidades num *continuum*, negociando necessidades, tendo em vista o estabelecimento de vínculo e responsabilidade nas intervenções.

O trabalho em rede, junto ao coletivo da escola, necessita dessa mesma abertura para o diálogo, que negocia as necessidades e (re)estabelece orientações e rotinas. Também propicia pensar o acolhimento dos estudantes e familiares, a partir da sala de aula comum, como:

- (1) dispositivo para ampliar a acessibilidade e a permanência dos mesmos na escola;
- (2) como estruturante do processo de trabalho do professor da sala de aula comum e que reverbera para os demais espaços da escola (em sua rede interna de setores);
- (3) com potencial instituinte de novas formas de produzir aprender; como espaço de integração dos profissionais da educação e seus saberes na busca de aprender-com os estudantes e seus familiares.

Ao problematizarmos as práticas pedagógicas de sala de aula ‘comum’ como produção de aprender e de saúde, poderíamos perguntar o que o educador produz: qual o seu objeto de ação. A maneira como o educador constrói seu objeto de ação se torna central para sua produção de atos de **saúde, acolhimento e aprendizado**. Na leitura dos Pareceres notaram-se algumas tensões do dia-a-dia da escola, geradas, provavelmente, pela falta de conversações que, nos encontros de professoras, emergiram como busca por alternativas viáveis para as situações, como conversação, como estudo, como descobertas. Neste sentido, não há resposta simples para situações complexas. Se o educador produz atos de acolhimento e seu objeto de ação é o aprender, então, a produção do aprender assume o caráter de afirmação da vida.

O conjunto de educadores apresenta potenciais de intervenção nos processos de produção de aprendizagem. Esses potenciais estão marcados por competências de cada formação e/ou da ocupação profissional que se tem na escola. Colocar o saber e o fazer de cada profissional que compõe a equipe da escola em um espaço de acolhimento de necessidades de aprendizagem, com o objetivo de integrar este trabalho, é um dos desafios do plano do comum aqui defendido.

Nem todas as formações em Pedagogia não preparam os professores para esta escuta qualificada das questões específicas dos estudantes. Não há necessidade de compreensão de diagnósticos e sim uma disponibilidade de diálogo, de agir-sentir, afetar-se. Propiciar espaços-tempo de conversações, como viemos descrevendo, deve ser uma constante na escola. Quanto à linguagem, nas escritas das professoras, ao longo do projeto, encontramos um esforço de referir-se aos estudantes e suas condições sem classificar ou rotular, um esforço de dissolver as palavras prontas e sempre no pé do ouvido: quais encaminhamentos são os equivocados? Encontramos também alguma crença na possibilidade de falar e ser compreendido em totalidade, como se a mensagem enviada pudesse chegar totalmente intacta e que não houvesse o problema da representação variável no pensamento. Problematizamos ruídos na comunicação e disjunções entre ver e falar. Daí a importância da meta-avaliação da comunidade de análises em pensar que um problema de expressão, pode ser sim um problema de existência e considerar que a linguagem não é neutra e eficiente. Uma ética do incluir vai buscar palavras muito mais inclusivas.

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes de minha linguagem, existe como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, e por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. Eu tenho à medida que designo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu (LISPECTOR, 2014, p. 187-188).

Este é o cerne do trabalho do professor inserido na escola e, por consequência, nos processos inclusivos: aquele que fracassa na linguagem, meta-avaliando-se constantemente e *em relação* e não avaliando exclusivamente o outro, trabalhando nessa busca (com o indizível), produzindo o caminho ao caminhar. Não há conhecimento total que satisfaça nessa busca. Como professoras, se não há realidade a ser desvelada previamente, podemos descobrir outras realidades inesperadas pelo caminho. Não capturamos o real, mas o produzimos ao agir no mundo.

Em relação à comunicação, apresentamos que em um plano do comum, a mesma não serve apenas para produzir universal e é preciso reforçar o entendimento de que, mesmo falando uma mesma língua, não há comunicação linear. Neste sentido, também consideramos a heterogeneidade dos agenciamentos no plano do comum, quando sistemas-sinal-signo díspares se conjugam ocasionando encontro/acontecimento, por vezes conscientes, outras vezes não: saber que estamos imersos em uma cultura, na qual herdamos “palavras prontas”/“imagens prontas” e há que se ocupar, dentro dos processos escolares, da criação de palavras/imagens. As palavras de ordem, nos processos escolares, “fazem fazer” (dimensão pragmática do ato de linguagem), concretizam-se pelos atos escolares. “O aluno de inclusão” enuncia um respaldo corporal, mesmo que mais nada seja dito, mostrando que todo ato de linguagem é também um ato de política.

Deleuze dirá que um ato de linguagem é sempre um ato de poder. Sob este prisma, não podemos pressupor uma comunidade em que todos estejam absolutamente de acordo. Quisemos mostrar um plano do comum em que considera-se uma “comunicação aberrante”, na qual se produzem variações de intensidade em um “acordo discordante”, no qual a violência com que os corpos se encontram também poderá variar. Desta maneira, viemos dizendo que há que se criar condições de expressão para essas diferenciações, “fazer ver” as coisas. O heterogêneo do qual tratamos, a partir das teorias de Deleuze e Guattari, no qual a repetição produz a diferença. Em um coletivo heterogêneo, é sempre movimento, trata-se sempre de relações. Tenta-se dar estabilidade a partir de atos coletivos, mas estamos no caos. Tentamos constantemente organizar o caos. A garantia de fazer funcionar a aula, fazer funcionar a escola, por exemplo, é fazer repetir. Os acordos coletivos são necessários para que se criem algumas garantias, mas é preciso que façamos as coisas tomarem consistência em nossos atos

mesmo nas pequenas revoluções do dia a dia. Quando tratamos das territorializações e desterritorializações, quisemos propor essa via de desfazer relações e refazer relações dentro de determinados processos. No nosso caso, processos escolares. Mas encontrar esse “entre” ou essa “linha de fuga” só é possível a partir do realizado e não antes. A própria avaliação de um ato ético prescinde de um coletivo, organizamos nossas experiências a partir de coletivos. Essa tese propôs pensarmos modos de relação que dessem conta de um plano do comum. As práticas pedagógicas são nosso princípio para a construção do plano do comum.

Nos encontros de professoras, pudemos comparar nossas representações, expor as divergências, ouvir umas às outras para a construção de alguns dos conceitos que foram apresentados nesse trabalho de escrita. Mas não listamos nenhuma categoria para guiar nossas conversas, pelo contrário. Foi a partir das situações diárias, pelas questões existentes no chão da escola é que apropriamos algumas proposições. Concluímos que a pluralidade presente na diversidade precisa ser conversada, do contrário, ela é excluída ou posta à margem. A linguagem e a comunicação, em nome de um suposto entendimento, acabam por excluir a diversidade e eliminar a pluralidade. Muitas coisas existem nesse mundo pela imposição de consensos de linguagem.

Epilogo

Uma das frases que mais debatemos durante os encontros de professoras, na comunidade de análises, foi que “primeiro existiram as coisas no mundo e depois criamos categorias”. Nos comunicamos por conjuntos de conceitos e a tentativa foi subverter o prisma das categorias avaliativas da escola. Não podemos construir uma escola que desvie do acordado historicamente, mas podemos desviar-nos de algumas amarras como, por exemplo, pensar um plano do comum que não seja excludente. Para tanto, avistamos a N-1¹⁴ neste plano, na qual se estabelecem territórios e abandonam-se territórios, tecemos relações, produzimos um *entre*.

Se chegamos a uma ética do Incluir, chegamos bem. Se podemos pensar em processos inclusivos como uma ética do deixar existir a diversidade de existências, chegamos bem. Se colocamos em questão salas comuns e salas especiais, chegamos bem. Se reconhecemos que as professoras não são reféns dos médicos e psicólogos, tampouco querem sê-lo, mas um conjunto de artefatos culturais assim quer a educação, chegamos bem. Por fim, se chegamos à linguagem como artefato cultural que pode ser desmantelado, se aprendermos a cartografar e deixar que uma linguagem incoativa nos coloque em ação de comum, chegamos muitíssimo bem. Conquistamos mover a linguagem dos substantivos aos infinitivos? Ao estar presente, podemos estar em ato? Em ato de nós mesmos e de nossas cenas? Atuantes em ato de composição de cenas, composição de comunalidades, com múltiplos atuantes, humanos e não humanos, no mínimo os vários setores e as várias “salas” da escola.

Mas e o pesquisar? Se pode pesquisar, intervir e formar tudo ao mesmo tempo? Pesquisar e pesquisar-se enquanto se intervém e se sofre a intervenção, enquanto se forma e se é formado? E o cartografar? Quem cartografa? O pesquisador em educação, os educadores, os estudantes? O que cada um cartografa? Apenas um trabalho lemos que exclamava: objeto ou sujeito, raramente afeto, para dizer dos públicos, cenas e circunstâncias investigadas em educação: o trabalho de Costa e Ceccim (2022) na revista Educação e Pesquisa. Não pesquisas implicadas ou militantes, pesquisas ação de afetos ou de afecções.

¹⁴ Uma multiplicidade em que não há uma estrutura única, da qual abrimos mão do elemento unificador ou ainda: aquilo que tensiona a unidade.

Estivemos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em encontros com professoras de sala de aula e encontramos que era preciso estender os conceitos de acolhimento, ensino/aprendizagem, diversidade e comunalidade para que a imanência dos fatos ordinários da vida sociocultural da escola abandonasse a significação, a representação, a classificação, o diagnóstico. Antes a diferença, não a identidade, que cada signo se aproprie de seu potencial de devir, não de verdade:

- (a) ACOLHER nas esferas de toda a rede de atendimentos interna à escola, segundo a palavra agir, deixar agir as existências até que encontrem um plano do comum;
- (b) APRENDER como processo/experiência/afecção, sempre em movimento. *Aprender a aprender-com* como uma constante na formação tanto dos professores quanto dos alunos, pensando as variadas maneiras de aprender (subjetivas) e seus tempos e espaços/acontecimentos;
- (c) DIFERIR na diferença como ato de linguagem e corpo.

Uma ética do incluir propõe uma teoria social do acolhimento, como uma língua de acolhimento, uma língua que se fala junto, palavra cujo fundamento está na ideia de aprender-com e pela experiência-acontecimento e pelas micronarrativas e novelas apresentadas nos Pareceres Pedagógicos que exigem um amanhã enquanto atestam um agir, não uma predição. Planejamentos, avaliações diagnósticas e Pareceres Pedagógicos todos podem ser um plano do comum.

Assumir que a palavra do professor da sala de aula tem força e que precisa ser colocada no centro do debate sobre a rede de atendimentos interna à escola, junto aos demais setores, para então dialogar sobre a situação do estudante e seus encaminhamentos (internos ou externos) é uma estratégia de desconstrução da simbologia hegemônica do “aluno de inclusão”. Pensando exemplos de trabalho da e na diferença em sua forma ampla: questões sociais, raciais, de gênero etc., não banalizando as questões específicas de cada um, por meio da ideia de que “todos somos especiais”, mas com o objetivo político de encontrar na multidão os planos do comum.

O resultado desse percurso analítico é a construção de uma teoria do incluir como ato e por isso ético, estético e político, pautado em cinco argumentos:

- (1) A ênfase no esforço de referir com palavras disruptoras, uma vez que palavras-atos produzem realidades;
- (2) O reconhecimento das condições sociais, econômicas, ambientais e psíquicas singulares com que os estudantes lutam pela vida e vivem, cartografando existências, potências, oportunidades e a valorização das professoras em invenção de realidades;
- (3) O reconhecimento de que as questões não estão imbuídas nos sujeitos, não são sujeitos, são existências em devir e margem a planos do comum;
- (4) O reconhecimento das potências dos estudantes, a crítica ao “olhar da falta”;
- (5) A adoção de uma perspectiva ético-estético-política tendo em vista uma maneira de acolher efetivamente a todos os estudantes na escola.

Resta a parte dos outros.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Ekaterina Vólkova; AMÉRICO, Edelcio. **Revista Cult**. O Stalker, de Tarkovski.

Data de publicação: 14 jun 2017. Disponível em:

<<https://revistacult.uol.com.br/home/o-stalker-de-tarkovski>>. Acesso em 08 dez. 2022.

ARAUJO, André Correa da Silva. **Deleuze e o problema da comunicação**. Tese de Doutorado, PPGCOM-UFRGS, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212468>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de, SILVA, Fábio Hebert da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. *Fractal - Revista de Psicologia*. 2013; v. 25, n. 2, p. 339-355.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/D7PSFXPf8B4TRVrNGS7Jhww/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 20 mai. 2019.

BAZIN, André. Introdução a uma simbologia de Carlitos. In: BAZIN, André. **Charlie Chaplin**/ André Bazin; prefácio de François Truffaut; posfácio de Eric Rohmer; tradução, André Telles. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 13-22.

BORDINI, Daniela; GADELHA, Ary; PAULA, Cristiane Silvestre; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. Encaminhamento escolar de crianças e adolescentes para o CAPSi – o peso dos encaminhamentos incorretos. Carta aos editores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2012; 34: 493-496. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-65721?lang=pt>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 19 mar. 2020.

CECCIM, Ricardo Burg. Equipe de saúde: a perspectiva entredisciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo de (Org.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004, p. 259-278.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Abertura de um eixo reflexivo para a educação da saúde: o ensino e o trabalho. In: REGO, Sérgio; MARINS, João José Neves (Orgs.). **Educação médica: gestão, cuidado e avaliação**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 258-277.

CECCIM, Ricardo Burg; MERHY, Emerson Elias. Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Interface**, 2009, v. 13, supl. 1, p. 531-542.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação e realidade**, 2015, v. 40, n. 4, p. 1079-1102. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?format=pdf>

COSTA, Cristiane Silva da; CECCIM, Ricardo Burg. Saúde do trabalhador docente e pesquisa: sujeito ou objeto, raramente afeto. **Educação e Pesquisa**, 2022, v. 48, e242423. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199882/184161>

COUTO, Maria Cristina Ventura; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na atenção psicossocial: considerações preliminares. In: LAURIDSEN-RIBEIRO, Edith; TANAKA, Oswaldo Yoshimi. **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS: contribuições para uma prática responsável**. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 271-279. Disponível em:

<https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-rio-de-janeiro/enfermagem-e-obstetricia/intersetorialidade-uma-exigencia-da-clinica-com-criancas-na-atencao-psicossocial/42442416>

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <<https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 2, São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3, São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes** - operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: n-1 edições, 2020.

DICIONÁRIO **Priberam** da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/aproxima%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em 07 jan. 2020.

DINIZ, Margareth; FERRAZ, Cláudia Itaborahy. Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. **Educação**, 2015, v. 28, n.

2. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/20044/13656>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, Maria Helena Mariante; ARAÚJO, Marlene Silveira. IN: BÉREL SUKIENNIK, Paulo Berél. **O aluno problema**: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2000.

GALLO, Silvio. **O aprender em múltiplas dimensões**. Perspectivas da Educação Matemática, 2017, v. 10, p. 103-114. Disponível em:

<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>

GALLO, Silvio. **René Schérer e a filosofia da educação**: primeiras aproximações. Educação e Filosofia, 2018, v. 32, n. 65. Disponível:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15781>

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 15-41.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1, 2017.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o Social**. Uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro, Rocco, 2014.

LOURAU, René. **A crítica do simbólico em Fernand Deligny**. Mnemosine, 2017, v. 13, n. 1, p. 293-304. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41725/28994>

LUZURIAGA, Isabel. **La inteligencia contra sí misma: él niño que no aprende**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.

NÓVOA, António (Coord.) Os professores e a sua formação. In: POPKEWITZ, Thomas. **Changing patterns of regulation and power in teacher education: Eight country study of reform practices in teacher education**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 17-31

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 7-14

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico 9**. Porto Alegre, RS, 1998. Disponível em:

<https://bibliotecamed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf> . Acesso em 19 mar. 2020.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 42-65

PRATES, Camila Camargo. **Bri(n)colour**: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72122>

PRATES, Camila Camargo. **Entre enunciados e coisas**: qual o 'teu' conceito? Porto Alegre: UFRGS, 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27388>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. **Comunicação & Inovação**, 2018, v. 19, n. 41, p. 34-48. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5481/2551

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de

alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, 2014, v. 4, n. 2, p. 146-173. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TEIXEIRA, Ricardo. A grande saúde: uma introdução à medicina do corpo sem órgãos. **Interface**, 2004, v. 8, n. 14, p. 35-72. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/XvDjLZrkBqQkxMZgkBqgcHs/abstract/?lang=pt>

TEIXEIRA, Ricardo. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Orgs.). **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde**. 3.ed. Rio de Janeiro: IMS/Uerj/Abrasco, 2003. p. 89-111. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/rGgWvbgKnpktPmPd5Tfh7NL/?lang=pt>

TEIXEIRA, Ricardo. As dimensões da produção do comum e a saúde. **Saúde e Sociedade**, 2015, v. 24, supl. 1, p. 27-43. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/CsS5xwZcLWn3VbLNLTVpdL/?lang=pt&format=pdf>

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21389>

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, 1992, n. 6, p.68-96. Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>

VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Rose. De jogos, profanações e gambiarras: por uma educação especial subversiva. **Educação**, 2015, v. 28, n. 2, p. 203-211. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20046/13658>

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação PUCCamp**, 2015, v. 20, n. 1, p. 51-59.

Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2943/1972>.

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca; BORDIN, Isabel A. saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental a escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 13-23.

WORLD EDUCATION FORUM, Incheon, Korea R, 2015. ED/ WEF2015/ MD/ 3. 5 p. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Acessível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 19 mar. 2020.

APÊNCICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Pensar Práticas Pedagógicas em Educação

Realizadora da pesquisa: Camila Camargo Prates, doutoranda

Orientador da pesquisa: Ricardo Burg Ceccim, professor

Convidamos você a participar desta pesquisa que tem como finalidade pensar práticas pedagógicas no contexto escolar contemporâneo (da rede pública de ensino), a partir do tema diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, lendo e produzindo escritas de pareceres pedagógicos de alunos(as) que os(as) professores(as) identificam como de alunos demandantes de algum cuidado específico, porém, que não estejam em Atendimento Educacional Especializado na escola.

Participantes da Pesquisa: professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Envolvimento na Pesquisa: Ao participar deste estudo, o(a) professor(a) que aceitar, preencherá um questionário de dados de identificação, será convidado à apresentação de pequenos textos autorais de livre orientação e textos narrativo-literários produzidos por efeito do encontro com a pesquisa, além de permitir, para fins da metodologia de análise de conteúdo, o acesso aos pareceres pedagógicos de alunos(as) identificados ou classificados como aqueles com dificuldade de aprendizagem. Nessa última situação, os nomes dos alunos serão substituídos por nomes fictícios de modo que não venham a ser identificados pessoalmente de forma nenhuma. Todas as informações desta pesquisa são estritamente confidenciais. Interessam-nos textos como dados para acessar estilos de pensamento e argumentação, organização de ideias e utilização das palavras e seus sentidos, não os aspectos particulares de conhecimento/desconhecimento de teorias, diagnósticos, sistemas de ensino ou de avaliação. Não haverá a identificação do autor dos textos, bem como de qualquer informação pessoal como nome, idade ou turma em que leciona. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer justificativa. O interesse da pesquisa não é conhecer pessoas, mas um universo, isto é, um grupo social representativo. Solicitamos sua colaboração para que possamos obter maior representatividade e, assim, melhores resultados de pesquisa. Tal ação visa acolher

questionamentos e conhecer necessidades de professores(as), vindo a contribuir com a educação continuada, o desenvolvimento profissional da docência e a identificação de possibilidades de suporte pedagógico permanente. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com os pesquisadores identificados no presente instrumento.

Sobre o questionário: Serão solicitadas algumas informações básicas e apresentadas perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre temas relevantes no contexto escolar atual relacionadas às práticas pedagógicas e ao diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, bem como sobre o aprender e a atuação do professor diante da complexa heterogeneidade da sala de aula.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Considerando os riscos da pesquisa, pode-se classificar como pesquisa de riscos mínimos, pois não oferece aos participantes nenhuma exposição pública. Os participantes, no entanto, podem deixar a pesquisa a qualquer tempo caso se sintam de alguma maneira desconfortáveis. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, futuramente os dados da investigação ficarão disponíveis, inclusive sob a forma de artigos e na materialização da tese, sobre os quais pretendemos informá-lo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail camila.prates@ufrgs.br. Para dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a proposta aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/ UFRGS), entre em contato pelo número (51) 3308-3738. Para dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a proposta aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (CEP/PMPA), entre em contato pelos números (51) 3289-2784 ou (51) 3289-5517. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe

desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa e autorizo que meus textos façam parte do estudo acima referido.

Porto Alegre, ____/____/ 2022.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Nome da pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE II: APRESENTAÇÃO E DETALHAMENTO DOS ENCONTROS

Título: Pensar Práticas Pedagógicas em Educação

Modalidade: Conversas on-line

Área Temática: Educação - Formação de Professores

Carga Horária Total: 12h

Resumo: Pensar práticas pedagógicas no contexto escolar contemporâneo (da rede pública de ensino), lendo e produzindo escritas de pareceres pedagógicos/ descritivos de alunos que os professores identificam como que demandantes de algum cuidado específico. Tal ação visa acolher questionamentos/ necessidades dos professores e contribuir com a formação permanente.

Descritores/ Palavras-chave: Educação. Educação e Saúde. Diagnóstico da Aprendizagem. Diagnóstico da Dificuldade de Aprendizagem. Formação de Professores.

Objetivo geral: Promover encontros com professores da educação básica sobre temas relevantes no contexto escolar atual relacionados às práticas pedagógicas e ao diagnóstico da dificuldade de aprendizagem.

Objetivo específico: Problematizar discursos escolares que permeiam as práticas pedagógicas de sala de aula, tais como o aprender e a atuação do professor diante da complexa heterogeneidade da sala de aula.

Público-objetivo: Professores de sala de aula do primeiro ciclo (primeiro, segundo ou terceiro ano) atuantes na educação básica da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Relevância: Desde as políticas de constituição da “Escola para todos”, pelas quais a educação básica passa a ser considerada um direito de todo o cidadão, a escola contemporânea assume função inclusiva e de garantia destas conquistas. Fazer pensar a Escola como lugar de produção de subjetividades, que produz alunos e produz também professores que se tornam partícipes de Processos Inclusivos em Educação. Como os Processos Inclusivos interpelam a Educação, a escola, os professores e os alunos? Quais seriam os sentimentos de pertença aos processos inclusivos? Esta proposta de formação

permanente de professores em educação, almeja desnaturalizar interpretações, pela via do diálogo e do encontro com o outro.

Justificativa:

1. Em uma tentativa de buscar outras formas de olhar para as subjetividades da escola e, mais especificamente, da sala de aula comum, trazemos elementos de discussão que podem vir a ser potentes não apenas para refletir sobre as práticas pedagógicas, mas acolher em escuta aos professores da escola básica em formação permanente;
2. Aspecto importante a ser considerado: o formato dos encontros organiza-se em acolhimento de demanda dos professores em rodas de conversa on-line, bem como encontros virtuais expositivos-dialogados, que poderão estender-se às salas de aula dos participantes.

Desenvolvimento: Pretende-se constituir um tipo de ponte entre as discussões mais recentes realizadas no âmbito acadêmico - acerca da educação, currículo, planejamento, avaliação, escola, diagnóstico da aprendizagem, educação e saúde, encaminhamentos escolares a partir de diagnósticos leigos (TDAH, Hiperatividade, autismo, etc.) aos profissionais de saúde -, e as escolas, seus professores e alunos. Encontros mensais, em quartas-feiras pela noite: 3h (previsão de seis meses).

Data: Abril/ 2022 até Setembro/2022 - Horário: 19h às 22h.

Seleção dos participantes: preenchimento de questionário.

Indicadores para avaliação dos futuros resultados: autoavaliação por escrito dos participantes do curso, refletindo acerca de como a proposta do curso repercutiu em sua prática docente.

APÊNDICE III: CONVITE

Encontro de Professoras: pensar práticas pedagógicas em educação

O presente convite tem por finalidade reunir professores(as) de educação básica para pensar práticas pedagógicas no contexto escolar contemporâneo da rede pública de ensino de Porto Alegre, a partir do tema dificuldades de aprendizagem. Faz parte da pesquisa de doutorado em Educação de Camila Camargo Prates, sob orientação do professor Ricardo Burg Ceccim. O convite para sua participação é compor uma roda colaborativa de troca de informações entre pares e com a pesquisadora. Em um primeiro momento, haverá um questionário de dados de identificação, a seguir, em meio às conversas, você será convidado à apresentação de pareceres escritos sobre um mais de seus alunos(as), elaboração de parecer sobre algum(a) aluno(a) despertado por força do primeiro encontro e uma ou mais narrativas que inspirem nos objetos e/ou sensações mobilizados pelo(s) encontro(s). As produções escritas envolverão os percursos pedagógicos de alunos(as) que os(as) professores(as) identificam como demandantes de algum cuidado específico, porém, que não estejam em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Por tratar-se de uma pesquisa, no primeiro dia de encontro lhe será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estima-se a totalidade de quatro (4) encontros, com o máximo de duração de três (3) horas, sempre à noite (19h-22h). As escritas poderão ser feitas entre os encontros e o debate on-line. Estima-se o primeiro encontro para a configuração do grupo e o último para o debate das extrações feitas pela pesquisadora.

Porto Alegre, 16/03/2022.

APÊNDICE IV: CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em consonância aos princípios da Resolução CNS nº 510/2016, proveniente da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), este projeto de pesquisa se enquadra no mínimo de risco de danos aos participantes. Uma vez que não serão aplicados ou desenvolvidos procedimentos que sujeitem os participantes a riscos maiores que aqueles encontrados na realização de suas atividades cotidianas, em grupos de formação continuada, conversas serão promovidas, firmando-se inicialmente a entrega a todos os participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que define o compromisso em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos indivíduos, esclarecimento sobre a participação voluntária dos participantes, sobre os objetivos e sobre uso das informações obtidas, assim como sobre informações quanto aos procedimentos a serem realizados.

Os participantes serão informados sobre os objetivos de trabalho da pesquisa e, aqueles que concordarem em participar, serão convidados a assinar o TCLE, garantindo-lhes realizar leitura conjunta com os mesmos, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas, bem como informar dos benefícios da pesquisa, para que possam decidir pela participação ou não. Os pesquisadores ficarão atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, identificando possíveis constrangimentos, que mesmo não previstos como risco possam se constituir no processo pelos participantes, tomando-se as medidas necessárias. A interrupção por parte dos participantes poderá ocorrer em qualquer momento. Assim como no decorrer dos procedimentos metodológicos do estudo, caso ocorra algum fato constrangedor ou uma situação que venha comprometer a integridade dos participantes.

Ao colaborar com a pesquisa, o participante não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da promoção da saúde na escola, nos espaços socioeducativos e junto aos professores, às pessoas com deficiência, às populações em risco de vivências de exclusão, segregação e situações de desvantagem nos direitos à aprendizagem escolar e social. Uma vez que não serão aplicados ou desenvolvidos procedimentos que sujeitem os

participantes a riscos maiores que aqueles encontrados na realização de suas atividades cotidianas, em grupos de formação continuada e em educação permanente em saúde, conversas serão promovidas, firmando-se inicialmente a entrega a todos os participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os Termos de Consentimento definem o compromisso em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos indivíduos, esclarecimento sobre a participação voluntária dos participantes, sobre os objetivos e sobre uso das informações obtidas, assim como sobre informações quanto aos procedimentos a serem realizados. Os participantes serão informados sobre os objetivos de trabalho da pesquisa integrada e aqueles que concordarem em participar serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garante-se o compromisso em realizar uma leitura conjunta com o participante, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas. Eles também serão informados dos benefícios da pesquisa, para que possam decidir pela participação ou não. A data indicada de início do projeto é considerada como possibilidade, pois a pesquisa só terá início após a aprovação do CEP.

Quanto à análise de possíveis riscos e benefícios considera-se que os riscos da pesquisa, podem-se classificar como pesquisa de riscos mínimos, pois não oferece aos participantes nenhuma exposição pública. Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, os pesquisadores ficarão atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, identificando possíveis constrangimentos, que mesmo não previstos como risco possam se constituir no processo pelos participantes, tomando-se as medidas necessárias. Sabe-se que desconfortos emotivos decorrentes de memórias e relações de afeto podem emergir em situações de interação e comunicação dirigida a objetivos.

Os resultados do trabalho serão socializados com os participantes com o objetivo de que participantes pensem sobre questões que estão envolvidas nas temáticas investigadas.

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO VIRTUAL

PARA PROFESSORAS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS

Endereço de email: _____

1) Sou professor/professora de sala de aula comum do Ensino Fundamental I (primeiro ciclo) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Sim

Não

Outra opção

2) Atuo na sala de aula comum do Ensino Fundamental I (primeiro ciclo).

Sim

Não

Outra opção

3) Pensando a sala de aula, você atende alunos que considera em dificuldade(s) de aprendizagem, mas que não estão em Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Sim

Não

Outra opção

4) Tendo em vista o total de alunos da turma, quantos você considera que passam por alguma dificuldade de aprendizagem e que deveriam estar recebendo algum atendimento especializado? Justifique sua resposta.

5) A partir da sua observação, pode pensar em um(a) aluno(a) que demanda de algum cuidado específico?

Sim

Não

Não sei Informar

Outra

6) Qual seria este cuidado?

7) O(A) aluno(a) em questão está em AEE na escola?

Sim

Não

Não sei Informar

Outra

8) Em caso afirmativo, qual atendimento?

9) Já foi solicitado que você produzisse um Parecer Pedagógico para este(a) aluno(a)?

Sim

Não

Outra

10) Teria possibilidade de produzir um Parecer Pedagógico referente ao(à) aluno(a) em questão?

Sim

Não

11) Anexe uma escrita-manifesto sobre o tema proposto, redigida por você, tendo o cuidado de não identificar o aluno e nem a Escola em questão. O formato do arquivo seria de livre escolha em organização e número de linhas.

12) Pensando a escola e a sala de aula em que você atua, quando existe alguma dúvida sobre a(s) dificuldade(s) de aprendizagem do(s) seu(s) aluno(s), você fala com quem?

13) Qual a sua participação em relação ao(s) caso(s) que você observa na sua turma?

14) Quais os auxílios que recebe da escola?

15) Quais auxílios gostaria de receber da escola?

16) Você costuma estudar sobre diagnósticos?

Sim

Não

Outra

17) Você costuma estudar sobre medicações?

Sim

Não

Outra

18) O que você considera sobre a sua aprendizagem em relação a estes casos?

19) O que você pensa sobre o ato de escrever? Qual a importância da escrita no seu fazer pedagógico diário?

20) Você costuma escrever fora do âmbito do trabalho? Que tipo(s) de escrita(s) costuma fazer?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Textos de Opinião |
| <input type="checkbox"/> Diário | <input type="checkbox"/> Não costumo escrever |
| <input type="checkbox"/> Poesias/ Poemas | <input type="checkbox"/> Outros |

21) Você acredita que o momento atual modificou sua maneira de pensar as dificuldades de aprendizagem?

- Sim Não Talvez

Justifique a resposta anterior.

22) Escreva por quê este curso seria importante para o seu trabalho de professor(a) de primeiro ciclo.

23) Escreva sobre o percurso pedagógico de um(a) aluno(a), tendo o cuidado de não identificá-lo(a) e nem a Escola em questão. O formato do arquivo é de livre escolha em organização e número de linhas.

APÊNDICE VI: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA

Em levantamento de pesquisas relacionadas ao tema proposto¹, a partir de consulta aos termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” nos bancos de dados de publicações do LUME - Repositório Digital da UFRGS e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pudemos fazer algumas constatações na linha de estudos da Educação Especial e Processos Inclusivos:

TERMO: “parecer descritivo” - DATA: 09/09/2022 - 18 trabalhos

Educação	PERA, NAZOEME ALVES OLIVEIRA. O QUE A FAMÍLIA TEM A DIZER SOBRE O PARECER DESCRITIVO/AVALIAÇÃO DO SEU FILHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?' 31/07/2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI Detalhes
Ciências da Saúde	Berni, Katia Denise Costa. AVALIAÇÃO POR PARECER DESCRITIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO' 01/01/2010 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola Superior de Educação Física - UFPel Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Educação	KRUSSER, EDISON ARAN NUNES. PARECER DESCRITIVO: CURRÍCULO QUE INVENTA ALUNOS E PROFESSORES' 31/03/2016 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC Detalhes
Linguística	MENGUE, BARBARA VIER. A função discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação: um estudo do gênero em uma perspectiva textual-discursiva' 28/02/2019 155

¹ No intervalo de tempo de um ano, entre 2018 e 2019, encontramos cinco (5) trabalhos com acesso on-line. Os outros são anteriores à plataforma SUCUPIRA. Do total dos dezenove (19) trabalhos, dois (2) são Teses.

	<p>f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Unisinos</p> <p>Detalhes</p>
Educação	<p>CARDOSO, ANGELA MARIA BORBA. PARECERES DESCRITIVOS: MO(N)STRANDO A AVALIAÇÃO DO ESCOLAR.' 01/04/2001 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Educação	<p>ADRIANO, DANIELA GONCALVES. Registro de Avaliação na Educação Infantil: práticas em diferentes contextos' 04/02/2021 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga</p> <p>Detalhes</p>
Linguística	<p>Garcia, Rosangela Silveira. O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a Aprendizagem da língua materna?' 01/04/2009 130 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unisinos</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Linguística	<p>Didó, Andreia Gulielmin. Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental' 01/03/2012 138 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Educação	<p>Costa, Lia da Porciúncula Dias da. A Criança com Paralisia Cerebral num Programa de Aprendizagem não Formal Ambientado na Fisioterapia - Limites e Potencialidades na Fase Pré-Escolar' 01/09/2003 211 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, IJUÍ Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNIJUI</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>

Linguística	<p>Cruz, Alesandra da. Compreensão de texto de avaliação descritiva: estudo de caso exploratório com base na Teoria da Relevância.' 01/07/2008 95 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: Universidade do Sul de Santa Catarina</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Educação	<p>FREGONEZE, GLADYS BARTOLOMEI. Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no Ensino Médio.' 01/06/2000 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Educação	<p>OLIVEIRA, THEREZA CRISTINA BASTOS DE. Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda' 01/08/2003 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Anísio Teixeira</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Educação	<p>Metzner, Cintia. Pareceres Descritivos de Avaliação da Aprendizagem: conteúdo e processo de elaboração.' 01/04/2003 138 f. Mestrado em MESTRADO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da Univali</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Ciências da Saúde	<p>ETCHEPARE, LUCIANE SANCHOTENE. A AVALIAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL, ESTADUAL, PARTICULAR E FEDERAL DE ENSINO DE SANTA MARIA.' 01/07/2000 119 f. Mestrado em CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFSM</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
Ciências da Saúde	<p>BELTRAME, THAIS SILVA. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ESCOLARES COM 5 ANOS DE IDADE: UM ESTUDO ORIENTADO PELA TEORIA DOS SISTEMAS ECOLÓGICOS' 01/08/2000 172 f. Doutorado em CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA</p>

	CENTRAL DA UFSM Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Educação	Frohlich, Raquel. AVALIAÇÃO E PARECERES DESCRITIVOS: a (des)construção do sujeito aluno especial' 01/06/2010 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Educação	ZANELLA, ÂNGELA KEMEL. PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL' 01/03/2012 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: Central Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Ensino	ROVEDA, CRISLAINE DE ANUNCIACAO. Avaliação em matemática na pré-escola: um estudo de caso de uma escola no extremo sul gaúcho' 30/07/2018 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - FURG Detalhes

TERMO: “parecer pedagógico” - DATA: 09/09/2022 - 1 trabalho

Linguística	Beserra, Normanda da Silva. Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente' 01/12/2006 160 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: PG LETRAS Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
-------------	---

ANEXO



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

FORMULÁRIO DE SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA
 (preencha e salve uma cópia em PDF)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a. Pesquisador responsável: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- b. Instituição proponente: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- c. Contato do pesquisador (telefone, e-mail): Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- d. Existe servidor da SMS/PMPA na equipe? (caso positivo, informar nome e lotação):
 Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- e. Local(is) de realização do estudo: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- f. Cronograma: início da coleta em Clique ou toque aqui para inserir uma data. e término em Clique ou toque aqui para inserir uma data.
- g. Número de participantes incluídos na pesquisa: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

2. Tipo de atividade a ser desenvolvida com os participantes:

- Entrevista
- Análise de prontuário
- Dados da SMSPA
- Dados de vigilância em saúde
- Intervenção
- Outra Clique ou toque aqui para inserir o texto.

3. Nível acadêmico da pesquisa:

- Trabalho de conclusão de curso
- Residência
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pesquisa institucional
- Outro: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

4. DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

- a. Título: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- b. Objetivos: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- c. Resumo: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Assinatura do(a) pesquisador(a)
 (insira a imagem de sua assinatura)

Formulário de Projeto de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA

Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040

3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

FORMULÁRIO DE SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA
 (preencha e salve uma cópia em PDF)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a. Pesquisador responsável: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- b. Instituição proponente: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- c. Contato do pesquisador (telefone, e-mail): Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- d. Existe servidor da SMS/PMPA na equipe? (caso positivo, informar nome e lotação):
 Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- e. Local(is) de realização do estudo: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- f. Cronograma: início da coleta em Clique ou toque aqui para inserir uma data. e término em Clique ou toque aqui para inserir uma data.
- g. Número de participantes incluídos na pesquisa: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

2. Tipo de atividade a ser desenvolvida com os participantes:

- Entrevista
- Análise de prontuário
- Dados da SMSPA
- Dados de vigilância em saúde
- Intervenção
- Outra Clique ou toque aqui para inserir o texto.

3. Nível acadêmico da pesquisa:

- Trabalho de conclusão de curso
- Residência
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pesquisa institucional
- Outro: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

4. DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

- a. Título: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- b. Objetivos: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
- c. Resumo: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Assinatura do(a) pesquisador(a)
 (insira a imagem de sua assinatura)

Formulário de Projeto de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA

Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040

3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Título da pesquisa: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Pesquisador responsável: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Instituição: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

A pesquisa proposta envolve:

- utilização de dados de usuários e/ou dos serviços de saúde
- participação de trabalhadores e/ou gestores da saúde
- atividade em espaço físico da SMS e/ou da PMPA
- realização de exames e/ou serviços de assistência à saúde com custos para o SUS
- outras atividades: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Eu Clique ou toque aqui para inserir o texto. , matrícula Clique ou toque aqui para inserir o texto. , coordenador(a)

- Coordenadoria da Rede de Urgências e Emergências
- Coordenadoria da Rede de Atenção Primária em Saúde e Serviços Especializados Ambulatoriais e Substitutivos (CGAPSES)
- Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde (CGVS)
- Coordenadoria de Regulação de Serviços em Saúde (GRSS)
- Comissão Multiprofissional de Ensino-Serviço e Pesquisa (COMESP) do Hospital de Pronto Socorro
- Assessoria de Planejamento (ASSEPLA)
- Outra área/secretaria: Clique ou toque aqui para inserir o texto.

Estou ciente dos termos desta pesquisa e autorizo, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a sua realização.

Porto Alegre, Clique ou toque aqui para inserir uma data.

Assinatura e carimbo
 Coordenação com atribuição delegada para essa autorização,
 conforme Art. 1, inciso XV da Resolução CNS no. 380/2018

Obs.: Este documento não autoriza o início da pesquisa, sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética da SMS/PA para análise do projeto de pesquisa. Sua finalidade é atestar que a Coordenação da área tem ciência e autoriza a realização do projeto de pesquisa, quando forem cumpridas as instâncias de avaliação ética.

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMS/PA
 Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
 3289.5517 cep_sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com